

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“El papel del docente frente al enfoque Intercultural Bilingüe en la “Normal Valle del Mezquital”, Hidalgo.”

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
Presenta

Xochiquetzal Martínez Lozano

Director de tesis

Dr. Nicanor Rebolledo Recéndiz

Ciudad de México.

Marzo 2017.

índice

Introducción	1
Metodología y estrategias de investigación	9
Capítulo I.- Procesos de formación del docente indígena bilingüe. La reconstrucción de una experiencia.	13
1.1 Referentes sociolingüísticos y culturales del Valle del Mezquital.....	13
1.2.- La educación familiar y comunitaria en un pueblo hñähñú del Valle del Mezquital.....	14
1.3.-El impacto del trabajo comunitario en la escuela “formal “como una forma de re-educar.	19
1.4.- Incorporación en la NVM. Entre hablar y escribir la lengua indígena.	25
1.5.- Permanencia en la Normal: Experiencias pedagógicas y prácticas interculturales.	30
Capítulo II.- Educación y formación docente bilingüe intercultural	35
2.1.- La interculturalidad	35
2.2.- La educación intercultural	37
2.3.- Educación Bilingüe Intercultural	40
2.4.-La formación docente en la EBI.....	45
Capítulo III.- Miradas “interculturales” en contextos indígenas. Historia de una profesión en el Valle del Mezquital.	57
3.1.- El Valle del Mezquital. Ubicación geográfica y lingüística.....	57
3.2.- Reencuentros y reflexiones de una historia: La “Normal Experimental Valle del Mezquital”	60
3.2.1.- Fundación de la normal. Su contexto político y sociocultural	62
3.2.2.- La educación indígena, un breve recuento.....	66
3.2.3.-Agencias culturales.....	68
3.2.4.-Maestros ambulantes y casas del pueblo	68
3.2.5.-Misiones culturales	70
3.2.6.-Normales rurales y regionales campesinas	73
3.3.-Las políticas de formación en el currículo de las normales. La Normal del Valle del Mezquital.	75
Capítulo IV. La formación con o para las lenguas indígenas desde la interculturalidad en la NVM	79
4.1.- La NVM: ¿Una escuela para indígenas?	79
4.2.- Situación lingüística y cultural de los estudiantes	82

4.3.- Perspectivas de los estudiantes en la NVM.....	85
4.4.- ¿Quiénes son los profesores de la NVM?.....	89
4.5.- Formación de profesores indígenas en la NVM. Espacios de fortalecimiento de la lengua y cultura hñâhñú	97
<i>Conclusiones</i>	100
<i>Referencias bibliográficas</i>.....	106

Introducción

En el presente estudio se reflexiona en torno al papel y la formación del docente en la práctica intercultural bilingüe enfocada a la educación indígena, a partir de los procesos de formación docente en la Normal del Valle del Mezquital en el Estado de Hidalgo.

El proceso de formación y práctica docente en la Normal tiene un trayecto con marcadas limitaciones culturales, sociales e ideológicas en la educación indígena, por parte de los profesores y de los estudiantes. Varios estudiantes y profesores buscar “retornar” hacia el reconocimiento de la condición indígena, para lograr ingresar y establecerse en espacios de educación con orientación indígena. Esta decisión muchas veces responde a una tradición familiar, en la cual los abuelos y los padres fueron profesores, en consecuencia los hijos se integran al magisterio.

En este sentido el objetivo del trabajo es dar a conocer los procesos de la interculturalidad en su apropiación y reconfiguración en la Normal por parte de los Profesores de la interculturalidad en términos de la teoría y de la práctica en la Normal, de esta manera se retoman los significados que construyen los maestros (piezas clave) desde sus testimonios y su práctica educativa con base en la política educativa, la educación intercultural bilingüe. En ese sentido, la revisión de los procesos sociales e históricos de los profesores y su manera de articular su proceso de formación profesional en las escuelas de educación indígena son relevantes para saber la ruta de la política educativa en términos prácticos.

La formación y práctica de los docentes para el medio indígena es fundamental, sin embargo, en la implementación de las políticas educativas esta formación y práctica se ven lejanas a la realidad de cada región o de cada uno de los pueblos indígenas del país. La formación inicial y la formación permanente, así como la actualización del magisterio no han sido suficientes para cubrir los requerimientos de las normales del país.

En la Normal del Valle del Mezquital, se implementó el enfoque intercultural y de esa manera se constituyó la licenciatura en educación primaria con enfoque intercultural bilingüe, con el objetivo de formar a los próximos profesores, que cubrirían los espacios del sistema de educación indígena de la región hñähñú del Valle del Mezquital. Y al mismo tiempo se conserva la licenciatura en educación primaria general, ésta forma a profesionistas encargados de atender a las poblaciones urbanas o hispanohablantes.

La aplicación de la interculturalidad, lejos de ser sólo un enfoque, puede reivindicar la identidad de los pueblos indígenas del país, además las reformas constitucionales indican el derecho de la población indígena a recibir una educación viable para su propia lengua y cultura, esto se plantea en la propuesta de formación de maestros a través de la SEP, que marca como una de sus prioridades la educación intercultural bilingüe. En lo que concierne a la Normal del Valle del Mezquital, la propuesta intercultural busca favorecer al desarrollo del sistema de educación indígena en la región, logrando la posibilidad de crecimiento de la lengua y cultura hñähñú de las comunidades de la región a través de la escuela.

Pero, los propósitos de la política sobre las Normales se enfrenta, sin duda, a una realidad complicada: en su mayoría las normales señalan una desorientación y un desconocimiento sobre el enfoque intercultural. La situación de una deficiente formación continua, se debe a una incidencia de aspectos económicos, sociales, políticos y culturales que aquejan a la formación de profesores. Cabe recordar que el nivel de formación de los propios profesores de las Normales, es muy bajo y por lo general, mantienen una escasa formación, algunos provienen de las Normales de Educación Superior y otros de las mismas Normales Rurales, en este caso de la hermana Normal del Mexe. La débil preparación académica, la ausencia de una formación profesional continua sobre los cambios conceptuales de los nuevos programas educativos provocan el decrecimiento de los procesos formativos en las normales.

Uno de los problemas más grandes que enfrenta el sistema de educación del país, especialmente lo que tiene que ver con educación básica y población indígena, es la falta de análisis o investigaciones serias que traten sobre el encuentro o desencuentro de los nuevos enfoques implementados, a partir de los cuales se generen nuevos métodos o propuestas a desarrollar con el fin de proponer alternativas básicas que apoyen el desarrollo de una educación intercultural Bilingüe sugerente o crítica. Dentro de este panorama desolador, los materiales elaborados para operar en los contextos de diversidad son muy escasos y direccionados hacia un proyecto históricamente de integración, incorporación y poco existe para construir un proyecto alternativo.

Otro problema tiene que ver con la existencia de una serie de identidades constituidas en los estudiantes y profesores, a partir de una sociedad enmarcada en una fase de la globalización, donde se diluyen las prácticas culturales y lingüísticas de los jóvenes estudiantes. Esta situación se origina en las condiciones de des-arraigo de la población hacia su cultura originaria y se traduce en la ausencia de una identidad que divaga en su actuar como actor social dentro del campo formativo. Así, tanto los estudiantes como los profesores se encuentran en un espacio educativo indígena, pero su atención educativa demuestra una adopción de una identidad estratégica. Sumado a ello, se encuentran las fuertes actitudes de discriminación “positiva” que se vive en los diferentes espacios de formación educativa.

Ante ello, el trabajo revisa las prácticas de los profesores y estudiantes en los procesos de formación en la Normal del Valle del Mezquital, con la intención de conocer las tensiones educativas, lingüísticas y culturales al implementar un enfoque nuevo en educación. De esa manera, se pretende considerar la lengua y la cultura hñâhñú es insumos necesarios para la construcción del currículo en la Normal. Porque el enfoque intercultural, debe ser situado y contextualizado en el territorio, los sujetos y cultural que interactúan en el espacio. Mientras en los planes y programas se generaliza o se busca la homogeneidad de la práctica docente y de las formas de operar en las comunidades indígenas.

En el campo de estudio sobre el enfoque intercultural sólo se estudia cómo se integran los conocimientos previos o locales y de esa manera se piensa que ya se cubrió o logró un diálogo intercultural entre el espacio escolar y la comunidad. Sobre todo porque se trabaja una concepción de interculturalidad funcional, y se deja de lado la posibilidad de elaborar un proceso de formación en relación continua con las comunidades o mejor dicho desde las comunidades.

La investigación que aquí se propone parte de mi (inconclusa) formación en la Normal del Valle del Mezquital bajo el enfoque intercultural bilingüe y su impacto, por medio de mi participación en: a) Las prácticas profesionales en escuelas del sistema de educación indígena en la región, b) El intento por trabajar la lengua y la cultura del pueblo hñähñú a partir de mi reconocimiento como indígena, c) las prácticas y saberes comunitarios durante momentos de observación y práctica con los profesores en servicio, evaluados por profesores de la Normal, partiendo de una visión castellanizadora y de “rescate” de las prácticas socio comunicativas de los hñähñús, pensadas desde el español, que sólo se quedaron en la traducción de textos del español al hñähñú, c) cursos extra clase de lengua indígena c) mi incursión en diversos seminarios de investigación y ahora de mi proceso formativo en la maestría en desarrollo educativo en la Universidad Pedagógica Nacional.

Para estudiar los procesos de formación de docentes con el enfoque intercultural en la escuela Normal del Valle del Mezquital, fue de gran utilidad llevar a cabo una revisión de conceptos base, que me permitieran tener claridad sobre el tema de investigación a desarrollar. La revisión de los elementos teóricos se contextualiza en el proceso formativo de los jóvenes indígenas, quienes aspiran a ser profesores del sistema de educación indígena.

El concepto base en la presente investigación es la formación docente y la práctica docente en el contexto de la educación Intercultural Bilingüe en la Normal Valle del Mezquital. La formación es un proceso continuo de la vida, es decir, cada sujeto se va constituyendo a través de un camino formativo, siguiendo a Ferry, “la formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar

capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de utilizar el cuerpo"... (Ferry, 1991, p. 52), esta concepción nos indica una acción individual en un continuo de la vida misma, sin embargo, es necesario considerar la acción formativa dentro de un acto colectivo.

Desde otra perspectiva, la formación docente se comprende como un "proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores en formación o en ejercicio se implican individual o colectivamente en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicia la adquisición de conocimientos, de destrezas y disposiciones que contribuyen al desarrollo de su competencia profesional" (Valerio Rodríguez *cit.*, en Medina, 2005, p.191). El ensayo constante de su práctica sobre la enseñanza y su insistencia por construir una formación colectiva puede llevar al profesor a construir una acción reflexiva en la construcción de conocimientos, en donde la historia del docente y del estudiante son determinantes para el desarrollo del proceso formativo.

La buena cimentación de un proceso de formación de docentes, que se sostenga de una base colectiva y reflexiva en la construcción de conocimientos nos permite lograr una práctica docente adecuada. La práctica docente se comprende como (...) "una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso (maestros, alumnos, padres de familia, autoridades educativas) ", (Fierro 1999: 21. *Cit.*, en Galicia y en Medina, 2005, p.195), esta visión de práctica trasciende el ámbito escolar buscando articular la vida de los estudiantes desde el espacio comunitario a fin de garantizar un espacio constructivo desde el conocimiento de los estudiantes y del profesor, aun así, el ejercicio de la práctica de los docentes es institucional. Es indispensable indicar que, la práctica docente es un proceso de interrelaciones con los diversos actores del ámbito escolar, bajo diversas condiciones sociales, culturales, económicas y políticas, es decir, a partir de sus propias condiciones.

La construcción de un proceso formativo en un contexto en y para la diversidad nos obliga a buscar un profesional capaz de transformar las prácticas educativas

tradicionales por una formación más crítica, “la formación no debe reducirse a una acción ejercida por un formador sobre un “formado” maleable que reciba de forma pasiva la configuración que le imprime el formador” (Ferry, 1991, p.53), este formador deberá lograr comprender y respetar las particularidades lingüísticas y culturales, que constituyen a los estudiantes. Con ello, se insiste en un profesor con la capacidad de construir y reflexionar críticamente sobre su acción en la escuela (Cfr. Giroux, 1997).

El reto por constituir un proceso de formación en contextos de diversidad cultural, específicamente indígena, obliga al docente a mirar con detenimiento las lenguas de uso, las culturas presentes en el aula y las formas de construcción de conocimientos de los espacios de origen de los estudiantes y de los propios profesores. La escuela Normal del Valle del Mezquital adopta el enfoque intercultural con el fin de considerar a la población hñähñú (otomí) y atender a las escuelas que operan con el concepto de interculturalidad.

La interculturalidad ha tomado ciertos matices en el nivel del discurso y en la práctica se ha notado una incompatibilidad con la realidad de las propias comunidades indígenas. Para iniciar, “La interculturalidad toma como punto de partida los elementos propios de la cultura del grupo étnico local que se proyectan en la relación con los otros grupos, permitiendo la apropiación de ciertos elementos que para el grupo étnico local armonicen con su cultura o le sirvan para interactuar con otros grupos que entran en contacto con él” (Forbes Oakley, 1992, p.18), este planteamiento nos induce a una interculturalidad que establece una simple relación entre la cultura occidental y los pueblos indígenas, es una forma de construir una relación asimétrica y sin posibilidades de situar un camino hacia lo posible.

En otra interculturalidad se propone “como proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural (Walsh en Medina, 2009, p.37). Esta perspectiva pone en juego las

formas de construcción de conocimiento de las comunidades indígenas, sin negarles la posibilidad de lograr un proyecto con proyecciones importantes para la educación.

Pensar en los procesos de construcción educativa desde los pueblos indígenas, nos remite a comprender las luchas históricas en las diferentes regiones de América Latina, y en particular en México. Y por tanto, re-conceptualizar; “en el fondo, los análisis de los estudiosos latinoamericanos han descubierto la existencia de una profunda diferencia entre la educación intercultural promovida en las naciones anglosajonas y el carácter que cobra la Educación Intercultural Bilingüe en los programas indígenas, así como en los discursos emergentes de la identidad indígena” (Rebolledo, 2009,p.23). Esta visión nos propone girar en torno a la visión crítica de la interculturalidad.

Asumir una visión crítica- constructiva del enfoque intercultural en el proceso de formación y práctica docente, me obliga a revisar los conceptos de cultura e identidad indígena. Para lograr una mejor descripción de mi investigación tomo el concepto de cultura desde la perspectiva de (Bolívar Echeverría, 2010, p. 163- 164); “la cultura es el momento autocrítico de la reproducción que un grupo humano determinado, es una circunstancia histórica determinada hace de su singularidad concreta; es el momento dialectico de cultivo de su identidad. Es por ello coextensiva a la vida humana, una dimensión de la misma; una dimensión que se hace especialmente visible como tal cuando, en esa reproducción, se destaca la relación conflictiva (de sugestión y resistencia), que mantiene- como (uso) que es de una versión particular o sub-codificada del código general del comportamiento humano-precisamente con esa sub-codificación que la identifica” . Esta forma de ver la cultura no se deriva de la clásica definición de cultura como “cultivo” o una forma de transmisión de elementos simbólicos de una generación a otra o una cultura sin un sujeto constituido, es decir, una persona sin la capacidad de construir su identidad como persona perteneciente a un pueblo indígena.

La insistencia por colocar a la cultura como un elemento indispensable en el proceso de educación, tiene que ver con que, la escuela se ha centrado sólo en el ámbito escolar y no involucra a la comunidad, así “la función de la escuela se ha reducido en consecuencia, a mediar entre la personalidad del niño y la comunidad, por dos razones: en primer lugar porque los profesores son centralmente ajenos a la cultura de las comunidades indígenas y la enseñanza se lleva a cabo...”(en la lengua franca), orillando del proceso educativo la lengua materna de los estudiantes; en segundo, porque la educación escolar es descontextualizada e invisibiliza” (Rebolledo, 2009, p. 27). Este proceso se vive en el nivel básico y superior en México, tal es el caso de la normal, en donde se mira a la cultura y la lengua como una especie de folklorismo y ajena a la misma institución. Ante ello, es necesario situar las diferentes categorías o conceptos en otro nivel de análisis.

Así, los diferentes conceptos nos permitirán mirar a los sujetos implicados desde la perspectiva social, en donde se van constituyendo por medio de los procesos de socialización de sus respectivos espacios comunitarios y escolares, que dan pie a una construcción social de la realidad (cfr. Berger y Likhman, 2006). El lenguaje del pueblo hñähñú se propone estudiarlo desde su contexto y considerando sus procesos sociales, económicos, políticos y culturales.

La apuesta por recuperar el proceso histórico de las comunidades indígenas, se ofrece la posibilidad de reconstituir a un profesor o a un estudiante desde la cosmovisión indígena del sujeto, a pesar de vivir un proceso de escolarización sujeta a reglas establecidas, en la cual el estudiante le permite dos opciones: a) continuar sujeto a vivir una serie de desigualdades e injusticias y b) el ayuda a revisar los procesos de injusticia para construir estrategias de transformación. Se trata también de señalar la calidad de la educación, que se ofrece a las poblaciones indígenas del país, así como el papel de los profesores indígenas y no indígenas de la NVM, al igual que el contenido de la educación institucional que se ofrece en particular en la Normal Valle del Mezquital.

Metodología y estrategias de investigación

El trabajo de investigación se desarrolló por medio del método cualitativo en el campo educativo, para ello me apoyé de instrumentos y estrategias derivadas del mismo enfoque. Bajo la investigación cualitativa pude describir, caracterizar, estudiar e interpretar los aspectos más amplios del proceso de aplicación del enfoque intercultural en la Normal del Valle del Mezquital, en especial, los procesos de la práctica docente de los profesores y en la formación de los estudiantes.

La práctica docente en la Normal necesita entender los procesos histórico-sociales, las fases de escolaridad y su relación con la comunidad, donde la lengua hñähñú y las prácticas culturales, se puedan visualizar por medio del diálogo entre los conocimientos locales y el conocimiento occidental. Así la investigación sugiere tomar los hechos a trabajar a través de la realidad social y no se pretende establecer leyes generales, ni ampliar totalmente el conocimiento teórico, sino poner en tela de juicio el enfoque intercultural en la formación de los docentes de la Normal del Valle del Mezquital.

Para revisar los procesos de configuración del estudiante y del profesor de la Normal, se estableció un guión de preguntas (entrevista semiestructurada), un cuestionario, la observación no participante y una construcción monográfica con la intención de crear una auto-narrativa para dar cuenta de los procesos de formación con enfoque intercultural, a partir de un proceso escolar en perspectiva “vivencial”. En la narrativa se considera la base social de la escolarización y sus repercusiones históricas y lingüísticas, con la intención de evitar la escolarización y pedagogización de las prácticas de formación.

En consecuencia la “pedagogización” del multiculturalismo (y del discurso) se debe a que se elige a la academia como plataforma para las reivindicaciones de los propios movimientos desde la intervención sociológica, como lo fue en este caso a partir del conflicto de la Normal del Mexe con el Estado, se recurrió a la hermana Normal del Valle del Mezquital para canalizar y ofertar una educación pensada desde el español para los pueblos indígenas, sin que se tomaran en cuenta los

diferentes actores al igual que los distintos saberes en el contexto familiar y comunitario de los pueblos indígenas, desde esta óptica puedo decir que sólo se tomaron los saberes y prácticas comunitarias como medio facilitador de entrada a las comunidades, con una inducción académica que hiciera notar la presencia de lo indígena, a través de diferentes manifestaciones artísticas, o simples traducciones de la tipología de textos e incluso de las planificaciones del español al hñähñu, en tal sentido el documento tiene varios apartados.

En el capítulo 1 “procesos de formación del docente indígena bilingüe, la reconstrucción de una experiencia” se plantea la educación familiar y comunitaria en el hilo conductor de una construcción reflexiva sobre la identidad étnica de las estudiantes de la licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe, sin que este caiga en el concepto superficial de identidad asociada a cuestiones de raza. Este capítulo refiere a la identidad en proceso de construcción por medio de la autobiografía como herramienta capaz de articular las experiencias de las estudiantes.

Las experiencias retoman las huellas del pasado y dan cuenta de la vida cotidiana, y se proyectan en la vida académica para conocer sus funciones sociales y sus efectos al estudiar en la Normal para ser profesoras de educación indígena. Este factor convierte el contexto social y académico en escenarios de conflicto social, político y educativo, donde se construye la identidad de las estudiantes en relación a su vida personal. Ahora hablamos del reconocimiento positivo de la identidad étnica en relación a los iguales y desiguales, es decir a estudiantes y maestros indígenas y no indígenas, para desarrollar una verdadera práctica educativa intercultural de futuras maestras indígenas en contextos indígenas desde la alteridad.

Con base en ello, en el capítulo número 2. “Educación y formación docente bilingüe intercultural” se hace una revisión a *grosso modo* sobre la bibliografía generada hasta las últimas décadas sobre la interculturalidad, éste término explica la Educación Intercultural Bilingüe, así mismo se constituye como la base de la

inclusión de las “minorías” dentro del ámbito educativo haciendo mención de sus particularidades lingüísticas y culturales, llevando esto al terreno del análisis para su funcionamiento dentro de las escuelas, pero precisándolo desde los diversos planteamientos políticos y su aplicación en los planes de estudio al igual que en las leyes que lo sustentan. De esto se derivan políticas instaladas en instituciones creadas para atender y mantener vigentes los derechos de los pueblos indígenas que con el afán de cubrir estándares nacionales dejan de lado dichos planteamientos tomados a partir de las demandas de los pueblos indígenas.

Por esto, en este apartado finalmente se ofrece una reflexión en torno al papel que juegan los docentes en la educación indígena y como esta ha ido cambiando a partir de ciertos esfuerzos de los pueblos indígenas por recibir una educación especializada en sus etnias, aunque pocas veces ocurre. Quizá uno de los avances ha sido abrir licenciaturas en formación docente, que atiendan a población indígena, aunque eso no es suficiente, se abre la brecha para poder tratar esta población de acuerdo a sus principios de vida, para esto los profesores necesitan una formación inicial y permanente que los oriente a reconocerse a sí mismos para reconocer al otro.

En el capítulo 3. “Contexto sociocultural. Una mirada a la formación de docentes en Educación Intercultural Bilingüe”, se muestra el contexto general del Valle del Mezquital y la ubicación geográfica de la Normal, que lleva el mismo nombre y es el lugar de estudio, sin dejar de lado su historicidad y hermandad con la Normal rural del Mexe, tratando de mostrar cómo estas Normales enclavadas en un contexto indígena germinan a los primeros docentes que atenderían a la población indígena y no indígena del estado y del país, como es el caso de la normal del Mexe, conocida como cuna de luchadores sociales y que a raíz de las diversas políticas manifestadas por el Estado se dieron enfrentamientos al grado de exterminarla y paralelamente aprovechando la condición de la Normal Experimental del Valle del Mezquital, introducen una nueva política y enfoque intercultural bilingüe para atender a la población indígena. El establecimiento de esta licenciatura fue producto de un ejercicio estratégico para reconocer la etnicidad presente en la región y como

una demanda de los propios pueblos frente al Estado. La necesidad de incluir este tema y su análisis es para contextualizar dicha problemática planteada en esta tesis y hacer un esfuerzo para indagar en la estructura de la formación docente en estas normales, que en teoría y política educativa han cambiado de nombre, pero no de sentido y significado en la práctica docente.

En tal sentido el capítulo 4, “Escuela Normal Valle del Mezquital. Un espacio de formación para o con las lenguas indígenas desde la interculturalidad. Desde otro ángulo de análisis hago referencia a los procesos de formación vividos por los estudiantes y las concepciones de las y los profesores que atienden esta licenciatura según su perfil académico y si se identifican como indígenas. Se presentan herramientas metodológicas y etnográficas empleadas en esta investigación, mismas que fueron la base para una interpretación y análisis respecto a la interrogante sobre, ¿Cómo se lleva a cabo la educación intercultural en la Normal? a fin de evaluar ¿Qué objetivos persigue la educación intercultural en la Normal?, según las actitudes frente a lo indígena y lo que indica la currícula, abriendo una discusión para plantearse la formación docente con una perspectiva desde la relación consigo mismo, la relación con lo social, las posibilidades y los límites que se establecen en el marco político pedagógico, en el cual los estudiantes y profesores deben moverse como agentes de cambio.

Por último, se exponen las conclusiones de la presente investigación con la intención de ofrecer temas de estudio para favorecer el desarrollo de temas vigentes sobre la formación inicial y permanente del docente en el medio indígena.

Capítulo I.- Procesos de formación del docente indígena bilingüe. La reconstrucción de una experiencia.

1.1 Referentes sociolingüísticos y culturales del Valle del Mezquital.

El Valle del Mezquital se encuentra en el altiplano central y sur del Estado de Hidalgo. Ésta conforma una macro-región compuesta por 27 municipios, (...) Actopan, San Agustín Tlaxiaca, Ajacuba, Alfajayucan, Atitalaquia, Atotonilco de Tula, Cardonal, Chapantongo, Chilcuatla, El Arenal, Francisco I. Madero, Huichapan, Ixmiquilpan, Mixquiahuala, Nicolás Flores, Nopala, San Salvador, Santiago de Anaya, Tecozautla, Tepetitlán, Tepeji del Rio, Tetepango, Tezontepec, Tlaxcoapan, Tula de Allende y Zimapan. (Vargas, 2014, p. 54). Sin embargo, en las últimas décadas se ha constituido en una microrregión concentrada en los municipios de Ixmiquilpan, Cardonal, Santiago de Anaya, Chilcuatla, Nicolás Flores y Zimapan, juntos reúnen una amplia cantidad de hablantes de la lengua hñâhñú. Por lo tanto, se percibe un continuo proceso de desplazamiento lingüístico y cultural con una tendencia hacia la pérdida o sustitución de la lengua de la región.

El desplazamiento lingüístico y cultural se manifiesta en la población infantil y juvenil. Así los niños y jóvenes de las comunidades de la región constantemente demuestran una pérdida de la lengua y cultura hñâhñú, que genera cambios en las percepciones sobre las manifestaciones lingüísticas y culturales de los pueblos indígenas. Por esa razón, es predecible encontrar en los espacios escolares a estudiantes provenientes de comunidades y de espacios familiares indígenas que niegan su condición sociolingüística y cultural asociada a una lengua indígena. “Si bien la lengua es uno de los elementos que conforma la identidad de cualquier grupo étnico no es determinante, aunque, a mi parecer, si preponderante. Los hñâhñú seguirán siendo hñâhñú en tanto se reconozcan como tales, la cuestión es que al menos en el Valle del Mezquital, la mayoría de los jóvenes, niños y algunos adultos reflejan una actitud negativa hacia la práctica y uso de la lengua indígena”. (Vargas, 2014, p.65).

Para conocer a fondo el proceso social, cultural y lingüístico del Valle del Mezquital y la Normal, haré una reflexión sobre mi proceso de integración a distintos espacios

escolares (educación básica-educación media superior y superior), con la intención de ofrecer referentes básicos para la investigación. Así, su experiencia de vida en una comunidad indígena y su proceso de formación profesional para ser docente en una licenciatura Intercultural Bilingüe dentro del contexto de una Normal experimental, nos permite conocer su trayecto de socialización comunitaria a su transición educativa en cada periodo escolar. Cada elemento constituye su formación académica y su entendimiento hacia la cultura y lengua hñähñú. De ese modo, pretendo discernir las prácticas educativas de futuras maestras en contextos indígenas.

1.2.- La educación familiar y comunitaria en un pueblo hñähñú del Valle del Mezquital.

La construcción social e histórica de las maestras del Valle del Mezquital sugiere un reconocimiento a su proceso histórico de vida para descubrir cómo entretienen el conocimiento, que poseen para desarrollar el sistema de educación indígena como parte de su experiencia y el de las comunidades hñähñú, a través de este conocimiento se da una constante interacción con la comunidad y la práctica docente, claro con múltiples factores que abundaron de manera positiva y negativa en la configuración de la identidad de las docentes indígenas. Uno de estos factores es la feminización del magisterio indígena, las imágenes de los prototipos de las viejas maestras y las nuevas; la vida cotidiana de algunas maestras rurales principalmente.

Hablar de las historias de las maestras rurales en su vida cotidiana y al interior del aula, es un tema de relevante, porque como en los años treinta, el trabajo docente no se limita solo a estar dentro de las aulas cumpliendo planes y programas, o desarrollando actividades del libro de texto; la maestra rural debía hacer labor social que no era propiamente pedagógica, sino comunitaria, es decir, un servicio comunitario después de clases. Esto consistía en internarse en la comunidad y atender necesidades de las personas que tenían que ver con la higiene, actividades culturales, elaborar documentos, bordado y cuestiones domésticas, principalmente:

[...] desde fines del siglo XIX se inició el proceso de incorporación de las mujeres a las tareas del sistema educativo, empezando por alfabetizar, catequizar e impartir las enseñanzas domésticas a otras niñas. Paradójicamente, es la enseñanza de estas actividades la que abren las puertas del trabajo en las instituciones de educación pública y les permite profesionalizarse con mayor rapidez como docentes e ingresar formalmente al gremio. Así, lo doméstico adquiere un sentido polisémico, pues no solo evidencia la opresión femenina, sino incluso una posible estrategia para ganar espacios sociales más allá del hogar. (López, 2001, p. 23)

La idea anterior señala las brechas construidas a partir de la educación familiar y comunitaria para acceder a una profesionalización docente en las instituciones. Así, una maestra egresada de la Normal Valle del Mezquital de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, da a conocer el proceso de formación docente a partir de la educación familiar y comunitaria.

Según los relatos de las personas mayores y el libro “San Salvador, Hidalgo. Cronología” del autor Abraham Pérez López, hacia el Siglo XVI, “el área que hoy ocupa la región en que se ubica la cabecera del hoy municipio de San Salvador, era una rancharía integrada por chozas rupestres. Entre lo que hoy son los pueblos de El Bondho y San Salvador, había una laguna, por lo que el nombre completo del viejo pueblo era San Salvador de la Laguna” (...) “a mediados del siglo XVIII. La región y el pueblo de San Salvador era una “Republica de indios” sujeta sucesivamente a Mixquiahuala, Tepatepec y finalmente a la alcaldía de Actopan y a la intendencia de México” (Pérez, 2006, p. 17). El municipio y a su vez la comunidad, en sus primeros años representaba alrededor del 90% de población indígena y al mismo tiempo hablante de la lengua hñâhñú.

Las crónicas de los abuelos, la familia mayor y los padres de la maestra cuentan su origen indígena hñâhñú, con características similares a la de todos los habitantes de la región como: un alto número de integrantes y carencias económicas, que propiciaba dificultades en la alimentación y en un pleno desarrollo educativo al

interior de su familia. Los abuelos no lograron acceder a los servicios de educación formal y escolar donde lograrían una alfabetización en la lectura y escritura del español. Por lo tanto, sus actividades principales eran: la agricultura, la crianza de vacas, de borregos, de patos, de pollos, de conejos, la explotación de minas de cal, la elaboración de carbón, y se dedicaban a “raspar” o a tallar el corazón de la planta del maguey para obtener el pulque.

Las actividades domésticas y comunitarias enseñaron a los miembros de la región a aprender y a enseñar los procesos de adquisición y socialización del conocimiento que se crea en las actividades básicas en la familia y en la comunidad. En ese tenor, los padres de la maestra lograron transmitir las maneras de hacer labores cotidianas y de la comunidad con base a un contexto sociocultural. Estos dos espacios se convierten en un campo de negociación cultural y lingüística, en tanto se decide qué se enseña y aprende de la lengua indígena de la región en los diferentes espacios sociales públicos.

En la casa, en la comunidad y en la escuela siempre se habló la lengua indígena hñähñú, aunque con ciertas restricciones y prohibiciones; en la casa los hermanos y primos la usaban en bromas y groserías, a pesar de que los padres y abuelos de la maestra, no permitían a sus hijos aprender a hablar el hñähñú; con el argumento de que si lo aprendían, no lograrían hablar bien el español, por lo tanto serían discriminados en la calle, en la escuela y en otros espacios públicos.

La escuela no permitió abrir espacios para la enseñanza de las lenguas indígenas, a pesar de contar con profesores que pertenecían y hablaban la lengua hñähñú. Sin embargo, la encomienda política fue evitar el uso de su lengua indígena en la interrelación maestro-alumno y alumno- alumno, en la cual las escuelas “rurales” o “escuela del pueblo” participaron en el desplazamiento y pérdida de las lenguas indígenas a grado de modificar la identidad de los pueblos indígenas.

En general, la escuela se convirtió en un espacio educativo anclado en una sola percepción social y cultural distinto a la situación lingüística y cultural de los niños. En contraposición logró un espacio escolar con bases educativas cimentadas en

diferentes áreas del conocimiento distantes de las necesidades educativas de la población indígena. Así el sistema de educación indígena creó mecanismos de integración lingüística, cultural y educativa en el marco de las instituciones. “Desde la introducción de las escuelas, los indígenas han visto el tipo de desarrollo y desenvolvimiento que no ha significado otra cosa que formar a los niños a partir del Español”. (Rebolledo, 1994, p. 16).

Ese proceso se vivió en la comunidad de El Bondho, ahí se encuentra la primaria rural, su origen se remite a las “Escuelas del Pueblo”, fundada aproximadamente en el año de 1938, esta se convirtió en la escuela receptora de los niños, que más tarde se convertirían en los primeros profesionistas. La mayoría de ellos, dejaron de emplear la lengua hñâhñú, porque la escuela prohibió su uso en el aula, a pesar de haber sido una lengua vital en la casa y en los espacios comunitarios. Por esa razón, más tarde las generaciones posteriores siguieron la misma tradición hasta debilitar el idioma y la cultura de la comunidad.

Sin embargo, niños, jóvenes y adultos nunca dejaron de aprender y enseñar las actividades culturales que heredaron de sus abuelos y, hoy realizan todos los días en casa, además de que desde pequeños debían aprender a la par de su trayectoria escolar, así [...] “el intento de mostrar la coherencia interna de las culturas de estirpe mesoamericana, que se explica porque los pueblos que participan de ellas conservan una cosmovisión en la que están implícitos los valores más profundos de la civilización mesoamericana, los que conforman la matriz cultural que da sentido a todos sus actos” (Bonfil, 2010, p.13).

Lo anterior da cuenta de una infancia rodeada de sus abuelos y personas adultas con prácticas lingüísticas y culturales en lengua indígena, estas no son ajenas a la experiencia de la maestra. Aquí comenzó la configuración de su identidad indígena; por una lado, las personas mayores empleaban el idioma para evitar el escucha de problemas o para no conocer las groserías dichas entre adultos, por otro lado, trataban de evitar el hñâhñú ante los niños para evitar su reproducción lingüística y

las condiciones sociales-económicas de los padres, es decir, el hablar la lengua indígena se convertía en un riesgo de discriminación y pobreza

Cada una de las experiencias se sitúa en las relaciones laborales de los padres, así que mientras salían a trabajar, los niños se convertían en acompañantes de los abuelos para ayudar en actividades de la comunidad o en la casa de los abuelos, con actividades como: el pastoreo, cosechar el maíz para el nixtamal, ir al molino, darle de comer a los pollos, vacas y borregos e ir a las faenas comunitarias, en ocasiones solo observaban y en otras ayudaban directamente.

Los abuelos sin darse cuenta enseñaron a los nietos saberes comunales distintos a las escuelas; los primeros conocimientos sobre las actividades de la casa y el campo los adquirió directamente de sus padres, posteriormente de los abuelos y personas que la rodeaban. Así, la maestra adquirió una educación familiar y comunitaria en la comunidad, donde se desarrolló, guiando su aprendizaje desde los abuelos (el núcleo principal); mientras sus papás salían a estudiar la Normal Superior en un estado del norte del país durante los cursos de verano.

La primera licenciatura que estudio su madre fue en la Normal Experimental del Valle del Mezquital; una de las primeras Normales en el Estado de Hidalgo, albergando sus raíces en la normal del Mexe donde solo admitían a estudiantes varones.

Esto propició la migración en la década de los 70s para estudiar la secundaria en el municipio de Poxindeje de Morelos (nombre escrito en lengua indígena) así se abrieron los espacios para la participación de las mujeres en las asambleas del pueblo y también se dio importancia a la formación académica que sirvió de respaldo para la participación social en la comunidad en coordinación con los hombres, de ahí surge la necesidad y el interés por seguir formándose en los contextos académicos de educación superior, lo más cercano a esa preparación fue ser maestras de educación básica, ya que el trabajo docente iba muy de la mano con las actividades domésticas y la vida cotidiana de la maestras, solteras o casadas, lo cual favorecía su integración al magisterio.

1.3.-El impacto del trabajo comunitario en la escuela “formal “como una forma de re-educar.

Al entrar en contacto con la escuela, inicialmente en el preescolar; primero compartía las mismas instalaciones de la primaria, la maestra demostró un cambio significativo en su proceso educativo, porque a partir de ahí se presentaba ante un maestro que impartía la clase sólo en español; “al cursar las distintas asignaturas o tópicos de cada nivel de estudio, en ningún momento se analizó y se valoró la importancia de las culturas y las lenguas indígenas”. (Caballero, 2005, p. 21).

Los conocimientos en la escuela no coincidían con lo que ella sabía respecto a su comunidad y lo que en términos culturales y lingüísticos sucedía en ese entorno. Por lo tanto la escuela rompió su relación con la comunidad, a través de la falta de relación y de articulación de conocimientos comunitarios y de la escuela.

La escuela asignó responsabilidades, primero fue cumplir con un horario de clases, hacer tareas y trabajos a los que se les asigna una calificación determinada por el pensamiento occidental de los maestros, de esta manera se intentaba borrar o por lo menos negar el aprendizaje comunitario.

En la casa las actividades comenzaron a cambiar cuando la escuela se convirtió en la prioridad, pues se pensó que, a partir de ahí se generaba el conocimiento válido para acceder a una vida con base en principios, que llevaría a cada estudiante a ser un mejor ciudadano dentro de la sociedad, para ayudar a su familia y servir a la comunidad. Por eso era importante familiarizar a los niños desde temprana edad con la escuela y la su primera actividad de regreso a casa era llegar a casa y hacer la tarea para posteriormente retomar las labores de la casa asignadas por los padres o abuelos, de esa manera existió una ruptura entre las enseñanzas de la escuela y de la casa, por muy mínimas o simples que pudieran ser las tareas establecidas en la casa, no solo cumplían una función, sino tenían un valor e importancia en la construcción de la identidad indígena de la maestra.

Al paso de los años el panorama escolar iba cambiando de manera gradual; tenía más profesores, las escuelas eran más grandes, se notaban más las diferencias

sociales entre los compañeros de clase y de la escuela en general, ya que algunos eran hijos de profesores, otros provenían de una familia de amas de casa, señoras que desempeñaban algún oficio, o campesinos, por lo tanto esto marcaba significativamente sus condiciones de vida en la escuela; mientras los hijos de campesinos o amas de casa al salir de la escuela no pensaban en ir a su casa y jugar, sino en correr a alcanzar a sus abuelos en el pastoreo, llevar la comida a la milpa para los trabajadores, mientras los adultos comían, los niños ayudaban a avanzar en el trabajo, que años atrás aprendieron a través de las personas mayores.

La maestra al salir de la escuela debía ir a casa con sus hermanos para realizar labores que le encomendaran los abuelos; aunque sus papás eran profesores, ellos salían a trabajar a comunidades lejanas, incluso fuera del estado, aspecto que afectó el proceso de socialización familiar y comunitaria con posibilidades de reproducir las prácticas sociales y lingüísticas locales.

Por la tarde, los padres apoyaban a los hijos a perfeccionar sus tareas escolares, debido a que los abuelos se ocupaban del cuidado y a su vez de la enseñanza de conocimientos prácticos en el ámbito familiar, por ejemplo, las operaciones matemáticas las ocupaban a diario, el hecho de no nombrarlas como la escuela las denominaba, hacía que los abuelos creyeran que no podían enseñar a sus nietos a través de la medición de un terreno, la compra venta de ganado, la siembra, el cultivo y un sin número de actividades comunitarias, solo por no nombrarlas como la escuela las definía, sin que los abuelos supieran que el conocimiento que poseen por sí mismos es por él cual; “Nos caracterizamos y nos caracterizan en relación con otros diferenciados pero también tenemos relaciones con otros significativos que configuran las relaciones entre un nosotros exclusivo; y esas relaciones internas aparecen estructuradas con base en la compleja red de normas, valores y símbolos heredados, compartidos y transmitidos que constituye la cultura”. (Bartolomé, 2006, p. 77)

En la comunidad y en la familia se constituían espacios significativos con la intención de socializar los conocimientos por medio del idioma local, esta acción se

desarrollaba durante la plantación de árboles, el pastoreo, el trabajo en la milpa, la ayuda mutua, la faena y los encuentros en festividades o en los conflictos comunitarios. La participación de la maestra en las actividades familiares y comunitarias le permitía construir cierta auto-adscripción hacia un proceso comunitario en constante relación con la familia y la comunidad. Estos dos espacios se convirtieron en ejes de articulación social, lingüística y cultural para la maestra, en la cual su sentido de pertinencia le permite construir una dinámica circunscrita a los procesos de proximidad y de distancia con las actividades comunitarias. Sin embargo, es innegable el desplazamiento del idioma y la cultura local, ante una inagotable resistencia de la socialización de la educación en la comunidad.

“Sabemos que en nuestras comunidades nuestros antepasados se relacionaron profundamente con la naturaleza y la educación que se da en el seno de la familia hñähñú tiene una directa aplicación en la vida diaria de nuestra comunidad. En cambio la educación occidental que hemos recibido en la escuela, nos ha motivado a buscar mejorías económicas, pero también nos ha sacado de nuestras comunidades, hemos abandonado a nuestras familias y muchos hermanos se avergüenzan de nuestro origen y de nuestra cultura”.
(Claro y Botho, 1981, p.32)

Ante tal pensamiento, varias generaciones de profesores se desprendieron de la cultura en la escuela, la maestra continuó con las mismas prácticas pero poco a poco se hicieron ajenas a su vida cotidiana y en mayor medida a la escuela, esto sucedió también por otros factores como el transitar de una escuela que se encontraba en su comunidad a una en otro municipio, aunado a esto ahora ya no tenía a los abuelos detrás de ella para cortar la alfalfa, hacer tortillas, cosechar el maíz, tampoco tenía a los padres a su lado, para poner el nixtamal o regar las plantas, estas eran actividades ya aprendidas, por lo tanto no se necesitaba una supervisión o acompañamiento.

Era común combinar los estudios escolares con los quehaceres de la casa y salir de la comunidad, sólo para ir a la escuela secundaria o cuando los padres permitían

que los acompañaran a Actopan, el municipio donde se instala la plaza los días miércoles y venden cal, frutas, verduras, quelites, aves, carnes, ropa, herramientas de trabajo, ganado, como: borregos, reses, patos, gansos, pollos, forraje, pacas de alfalfa, cebada, maíz, granos, frijol, haba y algunos utensilios que ahora se consideran artesanías propias del Valle del Mezquital, como ayates, sombreros de palma, escobas de popotillo, lazos, elaborados principalmente con la planta de maguey, también venden, insectos de temporada, los chimicuiles que anidan en los magueyes, escamoles (huevecillos de las hormigas), chacas, que viven en los árboles de mezquite, la bebida principal de esta región es el pulque, se vende por litro y es el principal icono de convivencia e identidad de los hermanos hñâhñú.

Para la maestra transitar por la plaza central de Actopan era agradable y cada vez que lo vivía reconstruía un panorama especial del contexto, ya que también es común ver en este día a personas que no tienen un puesto fijo, sino que andan “rancheando” es decir, caminando por las calles con una cubeta en la mano, vendiendo nopales, cilantro, cerillos, cal, hierbas medicinales, cada una de estas personas no sólo vende su producto, también comparte sus saberes sobre ellos cuando le preguntaban cómo cocinarlos o que enfermedad curan.

Otra postal que la maestra guardo en la memoria, es mirar en algunas esquinas a señoras mayores de edad vendiendo pulque y ahí mismo los señores consumían un litro o más, lo hacían con un utensilio llamado jícara hecho de una planta conocida en el valle como guaje, cuando llegaba mucha gente a estos lugares usaban un trozo de penca de maguey, ahí servían su pulque, ya que le encontraban mucho sentido e importancia a la convivencia en estos espacios y su relación con la naturaleza.

En ese mismo espacio, (la plaza), las conversaciones en hñâhñú se convertían en una herramienta comunicativa activa, porque las personas sentían confianza, seguridad y privacidad en el contenido de sus dichos. Así cuando la maestra acudía a la plaza con su familia escuchaba el hñâhñú y de ese modo las prácticas culturales y lingüísticas mesoamericanas tenían significado y sentido para las personas

adultas, para la familia y para la propia maestra. Por esa razón la vida indígena en la plaza tenía una vinculación con las actividades cotidianas en las comunidades, al mismo tiempo lograba legitimar una cultura milenaria.

Al entrar a la escuela preparatoria, en el mismo lugar donde se hace la plaza, la maestra se fue apropiando del contexto urbano, que poco a poco la iba alejando de su comunidad, además la preparatoria era privada, ahí no existía ninguna posibilidad de retomar la historia del pueblo hñähñú, aunque la escuela se encontraba detrás de la iglesia de San Nicolás de Tolentino, construcción mandada a hacer a los indígenas por franciscanos y agustinos en el siglo XVI, sirvió como icono para la castellanización del pueblo hñähñú, usando a la religión antes que la escuela, y “como se sabe, la región fue poblada por otomíes desde tiempos muy remotos. La expansión de los frailes agustinos hacia el norte de México ocurrió a partir de 1536 y la evangelización del Valle del Mezquital se inició en 1548 con la fundación de Actopan, desde donde llegaron hasta Itzmiquilpan” (Lastra, 2006, p.127).

Este acontecimiento era desconocido para la maestra, aunque diario pasaba por este lugar, no percibía esa historia que marcaba de forma significativa su propia historia de vida, debido a su descendencia hñähñu, solo conocía la iglesia por su importante belleza arquitectónica construida con piedra de tepetate, haciendo una mezcla entre cal y baba de nopal, este material sustituye al cemento de esas construcciones que abarcan una gran extensión de terreno, la iglesia al costado izquierdo tiene un atrio o capilla abierta con murales pintados en el techo y en cada una de las paredes, los cuales narran la historia de la castellanización en los pueblos indígenas, al lado derecho un convento, ahora funciona como museo, el interior da a conocer la vida de los Agustinos, rodeados de indígenas a quienes castellanizaron a través de la religión y la lengua dominante, convirtiendo al español como lengua materna de las generaciones posteriores a la de los abuelos de la maestra, generando así un desencanto por enseñar y aprender la lengua indígena, lo único que la mantenía viva eran sus prácticas sociales heredadas involuntariamente de generación en generación, como una forma de sobrevivencia, aunque con el paso

del tiempo estas prácticas se fueron modificando pero no han perdido su esencia original.

A partir de este momento la vida de la maestra presentó un cambio significativo, pues sus actividades cotidianas comenzaron a cambiar, ya no tenía que ayudar siempre a los abuelos, sus padres ya pasaban más tiempo con ella y sus hermanos, las actividades a realizar ya no consistían tanto en cosechar maíz, cortar y acarrear alfalfa, pero aunque estas actividades en su mayoría se dejaron de practicar quedaron significativamente aprendidas, porque “tal es la cultura, la que cada nueva generación recibe, enriquecida por el esfuerzo y la imaginación de los mayores, en la que se forma y a la que a su vez enriquece”, (Bonfil, 2010, p. 48).

El interés y la cercanía hacia las prácticas comunitarias en relación con el idioma local incrementaba, ahora, ser y pertenecer a una comunidad indígena le permitía construir preguntas hacia sus abuelos, por ejemplo sobre el trabajo en el campo y sobre la medicina tradicional. Sin embargo, los abuelos no siempre recibían con agrado las preguntas a grado de decir que “no sabían”, de esta manera se puede notar la negación de su propio idioma, en la cual existía una especie de sentimiento despectivo sobre la cultura y lengua hñâhñú. “la internalización del estigma lingüístico hace que muchos indígenas se orienten hacia la renuncia de su lengua: el hablante no podrá olvidarla, pero puede evitar enseñarla a sus hijos. Las situaciones generadas son complejas en lo que atañe a la identidad étnica”. (Bartolomé, 1997, p. 82)

A pesar de ello, con el paso del tiempo la maestra fue practicando algunas palabras o frases, copiadas a los abuelos y sus padres, alguna de ellas son *ri xudi* ‘hasta mañana’, *Xki de Ajuä, nänä*, ‘buenas tardes señora’, esto se hizo cotidiano y normal para ella y sus abuelos, de tal manera que se retoma el idioma, muy poco, pero por lo menos ya había una aceptación y la construcción de una identidad entre abuelos y nietos, aunque la escuela fuera un contexto ajeno, tanto la comunidad como la casa resignificaban la cultura, pero la maestra poco a poco fue dejando esas actividades, pues en periodos de vacaciones buscaba trabajos temporales en la

zona urbana, estos trabajos ocupaban todos los días de la semana en horarios extensos, por lo tanto las actividades cotidianas en las que podía ayudar en casa eran pocas o solo cuando asistía a la escuela y por la tarde ayudar en su casa.

Así los aprendizajes familiares y comunitarios se veían como algo usual, durante su estancia en la preparatoria ya cobraban cierta relevancia porque contribuían a los quehaceres de casa implicados de gran significado después de la transmisión cultural de los abuelos, principalmente durante la etapa de niñez de la maestra, que en ese momento comenzó a adquirir un bagaje de conocimientos a través de la observación y el juego, que años después se convirtió en un deber.

1.4.- Incorporación en la NVM. Entre hablar y escribir la lengua indígena.

La siguiente etapa marcó la posición de la maestra como persona profesional y originaria de una de las culturas milenarias de Mesoamérica, la cultura hñähñü; fue su formación como profesora de educación primaria para el medio indígena.

Al terminar la escuela preparatoria, buscó su ingreso a la “Normal Valle del Mezquital” en Progreso de Obregón, ésta se fundó bajo el nombre de “Normal Experimental Valle del Mezquital”, (se estableció en la misma región, donde se encontraba la extinta Escuela Normal Rural Luis Villarreal “El Mexe”), esta última es una de las 16 ENR pertenecientes a la FECSM.

Hablaremos un poco de ésta Normal, que fue uno de los principales puntos de partida para la creación de las demás Normales en el Estado; “La Escuela Normal Rural El Mexe tiene su origen en dos instituciones que el gobierno estableció en el estado de Hidalgo: la Escuela Normal Regional (ENR) de Molango y la Escuela Central Agrícola El Mexe (ECA). El presidente Álvaro Obregón (1920-1924) creó las Escuelas Normales Regionales y el presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928) fundó en 1926 las primeras Escuelas Centrales Agrícolas” (Téllez, 2005, p. 75).

Entre ellas, El Mexe que se fundó en febrero 1926 Ocupando 81 hectáreas de la antigua hacienda San Antonio, propiedad hasta entonces de la familia Requena.

Donó ocho hectáreas y con 73 se incorporó en 1935 al proyecto de Normales rurales lanzado por Lázaro Cárdenas.

Esta fue una de las Normales Rurales que se creó bajo los principios de la Revolución, los cuales dictaban dar educación a los más pobres, primeramente a los jóvenes hijos de campesinos y de comunidades indígenas que provenían de toda la República y se caracterizaban por su origen étnico, además de ser ellos los que conocían ampliamente los trabajos domésticos o del campo; algunos ingresaban por necesidad económica y otros por el prestigio de la escuela, donde se formaban grandes líderes sociales y políticos en el Estado.

Hasta el año de 1993 adquirió el carácter de Normal mixta, es decir se permitió el ingreso a las mujeres quienes gozaron de los mismos beneficios que los hombres, haciendo uso de las instalaciones de este internado que se integraban por, una alberca semi-olímpica, dormitorios, comedor, enfermería, lavandería, sus respectivas hectáreas de cultivo, criadero de animales, una beca mensual, módulos de producción agropecuaria, clubes culturales (rondalla, danza) y deportivos, siempre educando para el pueblo con una visión de trascendencia en todos los espacios sociales en los que se pudiera colocar cada estudiante egresado de ahí ya que una de sus consignas era “Por la liberación de la juventud y la clase explotada, ¡venceremos!” (Pintada en un mural de la escuela). Todo esto no lo poseían las “nuevas” normales que ya no tenían el nombre de rurales ni ofrecían ninguno de estos apoyos por pertenecer al Mexe, era sinónimo de ser un estudiante de lucha y resistencia social frente al Estado.

En 2004 empezaron las confrontaciones mayores entre el gobierno del Estado y la Normal (que tenía el apoyo de la comunidad por contar con una identidad arraigada en cada uno de ellos), debido a la reducción de la matrícula escolar, aunque ya desde 1994 durante el gobierno de Murillo Karam la matrícula empezó a disminuir, (Cfr. La Jornada, 2008, p. 13) los gobiernos estatales argumentaban que ya no se necesitaban más maestros rurales, por lo tanto la matrícula en vez de aumentar o conservar estabilidad empezó a disminuir considerablemente.

En cuanto el problema comenzó a agudizarse el gobierno optó por que las generaciones pendientes del Mexe tomaran clases en la sede de la UPN de Pachuca hasta que egresará en 2008 la última generación, que fue de 75 estudiantes, cerrando posteriormente en definitiva la Normal del Mexe.

Ahora resulta necesario saber qué paso con aquellos estudiantes que hablan un idioma distinto al español, como el náhuatl o el hñähñú, cuales son las oportunidades de educación que el gobierno creó para estos hablantes de lenguas indígenas y en qué condiciones se daría su formación académica en donde el propósito principal es dar atención a las poblaciones indígenas del estado, pues después de cerrar la Normal del Mexe estas poblaciones quedarían a la deriva.

Las demás Normales del Estado no eran Rurales, en su mayoría las únicas licenciaturas que tenían eran Primaria General y Preescolar, ninguna enfatizaba la atención a las poblaciones indígenas, mucho menos daba las enseñanzas que el Mexe proporcionaba para el desarrollo de las comunidades.

Ante la falta de espacios con un enfoque político orientado a pueblos indígenas en 2004 la Normal del Valle del Mezquital, dio apertura a una nueva licenciatura, donde la interculturalidad se presentó como un concepto con tendencia a atender a la población indígena, por esa razón la convocatoria solicitaba ser hablante de la lengua indígena de acuerdo a la región donde se solicitara el examen de admisión. Aunque la licenciatura no tenía un título definido y con deficiencias por falta de profesores con el perfil académico acorde a las exigencias de la convocatoria emitida para los estudiantes, igual que poca demanda de estudiantes, pues en la historia de la educación en el estado nunca se había puesto énfasis de esa manera en las Normales.

El enfoque intercultural se aplicó en la Normal del Valle para atender a la población indígena de la región hñähñú. Lo mismo sucedió con la Normal de las Huastecas donde la lengua náhuatl se convertiría en el idioma de atención en esa región. Se puede decir que, la implementación de dicho enfoque en ambas escuelas formadoras de docentes trataba de responder a una demanda de los profesores

indígenas y de los pueblos indígenas del país. En ese sentido, se convertía en un espacio para los jóvenes indígenas de la región y del estado.

Los padres de la maestra, quienes durante años se resistieron a reconocer su origen indígena, retomaron la pertenencia a la lengua y cultura hñahñú como la principal vía de acceso a la licenciatura y sugirieron a la maestra que siguiera con la “tradición” familiar de ser maestra, para reconocer el proceso de socialización en la familia y en la comunidad con la intención de tomar en cuenta su relación familiar y cultural. “La educación familiar/ comunitaria es un proceso en gran medida inconsciente en el que los seres humanos interiorizan un modelo cultural particular, cuyos valores, creencias y normas de comportamiento se constituirán en su sistema de referencia. En este proceso la lengua es uno de los instrumentos privilegiados de comunicación y de identidad cultural.” (Jordá, 2003, p. 161).

Al saber que esto era un elemento a favor de la maestra para su incorporación en la licenciatura hubo entusiasmo y a la vez curiosidad, porque anteriormente no se había dado cuenta del valor de las prácticas comunitarias y del idioma, tampoco se reconocía como parte de los hñahñús; estas experiencias de educación familiar y comunitaria se convirtieron en la puerta de entrada a su formación profesional. En primer lugar, porque nunca había hecho conciencia en su totalidad de lo que significa ser indígena, aunque su vida estuvo rodeada de esta cultura, no se reconocía como tal, entonces al ingresar a una normal ubicada en un contexto indígena que lleva el nombre de la región más importante de los hñahñú (Valle del Mezquital), la maestra paso a formar parte de la primera generación de profesores normalistas enfocados al medio indígena, a través de una licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe de nueva creación en el Estado.

Al publicar la convocatoria en el periódico local, se citaban ahí los requisitos para poder solicitar la ficha para el examen con la siguiente aclaración; Los aspirantes a la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, antes de solicitar ficha deberán demostrar ante el personal que la institución designé, que saben hablar y escribir hñahñú o náhuatl, según corresponda.

En principio se presentaron 23 aspirantes, hombres y mujeres, pero debido a situaciones económicas desertaron 10, entre ellos se fueron la mayoría de los que hablaban la lengua indígena y los hombres en su totalidad, quedando 13 mujeres, originarias de las diferentes comunidades que pertenecen al Valle del Mezquital, estas comunidades son: San Salvador, Panales, Santiago de Anaya, Nicolás Flores, Mixquiahuala, Zimapán, Ixmiquilpan Capula, Dextho López Rayón, Cardonal, y Progreso de Obregón.

La convocatoria solicitaba ser hablante del hñähñú, pero más de una de las estudiantes no hablaba ni comprendía el idioma, entre ellas la maestra, por lo que la dirección de la Normal les pidió firmar una carta, en la cual se comprometían a aprender a hablar, leer y escribir la lengua, mientras que las demás compañeras que tenían más contacto con el idioma por la ubicación geográfica de su comunidad (ahí hay más personas que hablan el idioma), esta situación obligó la aplicación de un “examen” oral a través de frases comunes, contestaban el significado en español, de esa forma aprobaron su examen en lengua indígena.

Este primer filtro de ingreso a la licenciatura la aplicó un profesor, que hacía pocos años había egresado de la Normal Superior en la especialidad de Matemáticas, pero que debido a la rapidez e improvisación con que se instaló la licenciatura en esta Normal, la SEPH lo contrato más por ser hablante de la lengua indígena que por la licenciatura que había cursado, además de no darle una plaza base, solo le dieron un contrato por seis meses para cubrir las primeras necesidades de la licenciatura, pues resultaría contradictorio que siendo una licenciatura para el medio indígena no contará con ningún profesor hablante de la lengua hñähñú, así que contrataron a uno sin el perfil académico necesario, pero si con la educación familiar y comunitaria que, al igual que las estudiantes estos conocimientos fueron el enlace con el magisterio.

Otra situación contradictoria es la ausencia de un lingüista de la Academia de la lengua hñähñú, o a las demás instituciones encargadas de atender las lenguas indígenas al igual que la educación intercultural bilingüe, siendo este uno de los

requisitos primordiales para el ingreso a la licenciatura, se le dio poca seriedad a esa primera necesidad.

1.5.- Permanencia en la Normal: Experiencias pedagógicas y prácticas interculturales.

Desde la creación e instalación de la licenciatura surgió un cambio drástico en la escuela Normal, donde hasta antes solo existía Preescolar y Primaria general, a la llegada de la licenciatura que se encarga de atender al medio indígena, hubo grandes confusiones entre los profesores en cuanto a su perfil académico, su práctica docente y hasta su propia identidad, también los estudiantes que serían futuros profesores del sistema de primarias generales miraban a los de educación indígena de una manera distinta. Sin embargo ellos tenían las mismas características, un origen indígena, pero por la licenciatura que cursaban eliminaron su propia descendencia al ver distancia de su realidad.

En cuanto a los directivos refiere, lo que más podían apreciar sobre esta licenciatura era lo que comúnmente se hace, ver a los pueblos indígenas solo con un sentido folclórico, sin darle la importancia y relevancia que realmente demanda esta nueva forma de trabajo.

Los profesores en servicio que atendían a los niños en las primarias indígenas bilingües donde se hicieron las practicas escolares, presentaban poco interés por trabajar desde la cosmovisión de los pueblos, la atención al uso de la lengua indígena era escasa o inexistente, es por esto que, en seguida se hará un breve recuento sobre la experiencia que la maestra y sus compañeras vivieron en la Normal, así mismo en las escuelas primarias bilingües donde realizaron sus prácticas.

Una de las primeras escuelas de práctica se llevó acabo en la escuela bilingüe de la comunidad de Taxadho del municipio de Ixmiquilpan, ahí la maestra y una compañera hablante del hñähñú tenían asignado un grupo de primer y segundo grado en el que observaron la práctica docente de las profesoras y realizaban ayudantía, es decir practicaban con algunas actividades (pasar lista, repartir

materiales didácticos, apoyar a los niños que no comprendían como hacer las actividades), las cuales no tenían un sentido estrictamente pedagógico ni intercultural.

La profesora titular del grupo que la maestra observaba era hablante de la lengua indígena, pero toda la clase la daba en español, aunque en la boleta y el horario escolar se contemplaban horas para la enseñanza de la segunda lengua, argumento que esta asignatura evalúa con educación artística, porque los padres no querían que sus niños hablarán su lengua materna y además ella casi no sabía el idioma hñähñú.

También se observó que, el director tampoco tenía una exigencia académica para hacer una práctica bilingüe en todas las asignaturas, mucho menos para relacionar saberes comunitarios con contenidos del programa, por lo que seguía haciendo una práctica docente pensada solo desde el español.

Estas prácticas “bilingües” eran observadas por las estudiantes y “supervisadas” o comentadas por los profesores de la Normal, ellos iban a ver que la maestra y sus compañeras se encontraran en las escuelas de práctica asignadas por ellos; a su llegada solo pasaban lista de asistencia, conversaban con los maestros para cuestionar desde su punto de vista como calificaban los momentos de prácticas “interculturales” de las estudiantes, los cuales se definían a partir de si existía alguna queja sobre incumplimiento de material didáctico puntualidad e instrucción de actividades que los niños trabajaban, además de un formato que contenía características específicas, las cuales debían cumplir las estudiantes en sus prácticas aunque ellas las desconocían, además de no ser analizados en conjunto con las estudiantes .

Al regresar a la Normal, se debía entregar un diario de observación el cual no tenía ningún formato específico para orientar las estudiantes sobre la educación intercultural bilingüe, tampoco existía una reflexión que permitiera un análisis de lo que se observaba en los profesores que ya estaban en servicio, no se cuestionaba el hecho de que los “viejos” maestros no tuvieran una práctica bilingüe, se

enfocaban más a lo “pedagógico”, es decir, a llevar un material didáctico sin faltas de ortografía, buena presentación, visible y útil para apoyar al maestro en la enseñanza del español sin ningún vínculo con lo indígena.

El enfoque intercultural en la Normal y en las escuelas bilingües donde se desarrollaban las prácticas de los estudiantes se presentaba serias confusiones, porque los estudiantes se centraban en saber sobre las supuestas prácticas interculturales en el aula y a los profesores en servicio trataban de demostrar la dosificación de contenidos indígenas en el salón de clases, pero sólo como muestra, sin comprender de fondo las necesidades educativas en los pueblos indígenas. Así que, la formación en la Normal y los procesos de formación en las escuelas de educación indígena demostraban una ausencia de reconocimiento de las condiciones indígenas. En ese tenor, “sin tener el personal capacitado para ello y sin un plan específico para capacitarlo en lo sucesivo, es decir, un plan que distinguiera, por un lado, lo que deberían conocer y aprender los maestros en servicio y, por otro, lo que debía incorporarse en los planes curriculares para la formación inicial de los nuevos profesores”. (Velasco, 2010, p. 65).

Se estaba impartiendo una licenciatura con pocos elementos que revelaran conocimientos básicos a los profesores para desarrollar el enfoque intercultural bilingüe y de acuerdo a su propia definición después decidieron crear dos grupos integrados por la mitad de estudiantes de primaria general y la otra mitad por estudiantes de educación indígena, la relación que se dio entre los dos grupos fue de desconcierto, curiosidad e integración, ya que al momento de que la maestra saliera a prácticas en las escuelas primarias, ahora la confusión era, si debía ir a practicar a escuelas generales o indígenas, acompañada de un compañero de educación indígena o de primarias generales, en principio los profesores optaron por enviarla con compañeras de primarias generales, a una primaria general en el municipio de Francisco I. Madero (Tepatepec), con otro grupo de segundo grado, practicó solo con español y matemáticas, pues era lo que marcaba el plan y programas de primarias generales, en cual se basaron para crear el de primaria intercultural bilingüe. .

Al realizar ahí sus prácticas, la maestra pudo observar que la escuela era muy numerosa en cuanto a población escolar, con presencia de maestros y niños provenientes de una familia indígena, pero por estar en un contexto semi-urbano, les parecía extraño el idioma y la cultura, de tal manera que eran pocas o nulas las posibilidades, que la maestra desarrollará ahí una práctica acorde con la licenciatura que estudiaba, de igual modo los maestros de la primaria y de la Normal guardaban un hermetismo sobre sus concepciones respecto a la licenciatura y de su propia práctica; no había ningún aporte en lo sucesivo para orientar y descolonizar la práctica de las estudiantes.

Otro momento de “interacción” entre comunidades indígenas, fueron los intercambios normalistas de diferentes Estados, donde se mostraban bailes y danzas características de cada Estado, también se compartía la gastronomía del lugar visitado, se daban obsequios como: bebidas, artesanías, y libros de texto, que correspondían a la región donde se encontraba la Normal; en cuanto al trabajo pedagógico se presentaba una breve exposición de lo que cada normal entendía y por lo tanto trabajaba como educación intercultural bilingüe, pero a decir verdad, no existía un “diálogo de saberes comunitarios”, que ayudará a construir un lugar apropiado para la lengua y la cultura dentro del currículum escolar, así como el tema de la interculturalidad y la enseñanza bilingüe.

Estos primeros intercambios normalistas no ayudaron a cimentar de manera crítica entre los estudiantes y profesores una visión amplia sobre el papel del docente en la aplicación del enfoque intercultural, tampoco aportaron elementos contundentes que ayudaran a reforzar el trabajo en la normal y las primarias bilingües; aunado a ello, la importancia académica dada a dicho evento no reflejó un trabajo más allá de lo administrativo, para compartir con los demás profesores de las Normales el tema del punto nodal, el cual sería el eje central para trabajar los conocimientos comunitarios de los estudiantes en las propuestas didácticas, con las cuales se titularían en la licenciatura, en ese momento este no presento ningún sustento teórico que ayudara a los estudiantes a comprender ampliamente su función.

Es aquí donde “la cultura que los profesores instrumentalizan en la enseñanza tiene la peculiaridad de haber sido convertida en un contenido de aprendizaje escolar para ser transmitido. Es decir, en vez de enseñar a través de la cultura, reinventan las culturas indígenas a través de la folklorización y un *performance* construido a base de diseños ajenos a las culturas de origen” (Rebolledo, 2012, p. 31).

De la misma manera, los cursos de lengua indígena, que durante varios intentos por impartir dicha materia en la normal con profesores temporales, que llegaban por una recomendación política y permanecían ahí mientras obtenían una mejor clave, otros terminaron por desertar ya que el sueldo que ofrecía la SEPH no era de una plaza base, por lo que la normal en diversas ocasiones se quedó sin profesor de lengua indígena, además del dilema presentado al principio, indicando a los alumnos que debían aprender inglés como los demás y no hñähñu para cubrir especificidades de su licenciatura. Los cursos extra clase y extra escolar, quedaron fuera de la escuela en un taller abierto al público en general, llevado a cabo en la biblioteca municipal de Ixmiquilpan, posteriormente en las oficinas del Consejo Supremo Hñähñu y por último en las instalaciones del ex patrimonio indígena avalados por ICATI.

Estas prácticas interculturales o experiencias pedagógicas remiten a visualizar interpretaciones, valoraciones y los propios intereses político-pedagógicos de los profesores que atienden esta licenciatura, limitando lo intercultural bilingüe solo a dos cosas que no adquieren el valor y significado para trascender a una educación intercultural bilingüe, que lo que necesita es revertir la castellanización que por décadas ha marcado a la educación indígena.

Capítulo II.- Educación y formación docente bilingüe intercultural

2.1.- La interculturalidad

La interculturalidad es un concepto dinámico según las condiciones económicas, políticas y sociales de la comunidad, región y país, por lo tanto los cambios definen la cultura y la lengua desde donde se enuncia. Por esa razón, los países anglosajones adaptaron el concepto para referirse a un proceso de movimiento humano, migración, hacia las grandes ciudades de varios países de Europa, en Estados Unidos se empleó en la comunicación en varios países latinoamericanos se dirigió a la educación popular y a educación indígena en todos los niveles educativos (cfr. Mateos, 2011).

En México, “(...) la noción de interculturalidad fue adoptada de manera oficial en el sistema educativo en 1996. (cit., en Schmelkes, 2006b; López, 2009, 2011, p.19)”. La adaptación de la interculturalidad se inscribe en el marco de relación entre mestizos e indígenas, en la cual la diferencia lingüística y cultural se convierte en los marcos de referencia para la clasificación social y económica de los individuos.

La adopción de la interculturalidad en la política educativa mexicana responde a una reconfiguración educativa, que intenta otorgar cierta coherencia entre el enfoque de la política y la práctica de la educación en los diferentes espacios educativos. En ese sentido, se convierte en una nueva manera de entender las relaciones sociales y educativas en el país. Algunos autores sostienen que, “... los orígenes del discurso intercultural se remontan no a cambios demográficos, sino al impacto que han logrado los llamados “nuevos movimientos sociales” (Touraine, 1981, *cit.*, en Dietz, 2012, p.16).

La razón de la interculturalidad tiene bases en la demanda de los pueblos indígenas, donde solicitan al Estado mexicano la autonomía en el diseño y aplicación de la educación en sus respectivos lugares. Sin embargo, el estado prefiere adoptar un concepto externo referente a sectores minoritarios para atender una demanda de una población considerada “minoría”. Así el sistema educativo nacional sugiere la

interculturalidad como un nuevo concepto para las minorías y en especial para los espacios de formación educativa indígena.

A partir de ahí la interculturalidad se sujeta a las políticas educativas oficiales y desde ese lugar se construyen definiciones. “Para estas políticas, la interculturalidad es la posibilidad de que las diferentes culturas que hay en una sociedad puedan entrar en contacto, relacionarse e interactuar, en términos equitativos, como no lo habían podido lograr antes, cuando la cultura mayoritaria fue impuesta deliberadamente con la intención de lograr homogeneidad cultural” (Velasco, 2010, p.67). Pensada así, las sociedades diferentes y desiguales desearían lograr esta relación cultural y social de vida, para lograr un reconocimiento amplio hacia las culturas diversas con condiciones económicas desiguales.

La diversidad cultural y las diferencias sociales son los dos ejes de la definición de la interculturalidad. Ambas se proponen para crear condiciones óptimas de vida, por lo tanto se coloca como una política “nueva”, “alentadora” y “equitativa” en términos sociales, culturales y lingüísticos. Dicha política en principio se dirige a los pueblos indígenas por ser un sector con amplia diversidad cultural-lingüística y desigualdad social, además es el sector en constante movimiento frente al estado, estas dos situaciones pretenden generar una política para los pueblos indígenas.

Por eso, “la interculturalidad se relaciona frecuentemente con un diálogo democrático ampliado, entre el Estado y los Pueblos Indígenas, en el desarrollo de una ciudadanía democrática en un contexto de mayor equidad económica, social y política en el marco de reconocimiento y respeto a la diversidad cultural” (Jiménez, 2009, p.67). La relación propone condiciones óptimas en la aplicación de una política educativa y social relevante para una sociedad amplia.

En la misma idea, la interculturalidad se define como: “la intención de vivir en respeto, armonía y aprendizaje mutuo, es reconocer los valores y conocimientos de los otros y participar para que se desarrollen si las condiciones son adversas” (Gómez, 2005, p.22). Dicha definición no sólo atiende las diferencias sociales,

lingüísticas y culturales, sino hace hincapié a la consideración de los valores como uno de los aspectos a considerar en el campo de la educación.

Las desigualdades sociales, las diferencias culturales-lingüísticas y la diversidad de expresión de los valores se canalizan a la escuela, en la cual se convierte en una especie de contención de la política intercultural. Esta manera de depositar en la escuela la responsabilidad de crear condiciones de igualdad en diversos aspectos de la vida de los individuos situados en condiciones de “minoría” crea falsas expectativas al proceso educativo bajo la orientación intercultural. Ante ello, ahora el enfoque intercultural se dirige a los pueblos indígenas con la intención de sanar cada una de las condiciones antes mencionadas.

2.2.- La educación intercultural

La educación intercultural tiene sustento en otros contextos políticos y sociales del mundo, donde se propone como una política educativa con orientaciones particulares a sociedades en constante movimiento, tal es el caso de la migración en Europa o la situación de los pueblos afroamericanos en Estados Unidos. “En América Latina y concretamente en México por su parte, la educación intercultural aparece como un discurso propio en una fase posindigenista de redefinición de relaciones entre el Estado y los Pueblos indígenas (Medina Melgarejo, 2007, *cit.*, en Mateos, 2011, p.32). Es una política con pretensiones de ajustes y de adecuación a una política con desgastes en su operación, “esta nueva educación intercultural y bilingüe (Schmelkes, 2003, *cit.*, en Mateos, 2011, p.32). El enfoque político de la educación se inclina hacia una relación prioritaria con respecto a la situación étnica.

La “nueva” política para educación, la intercultural, se coloca para unos como una nueva manera de entender la educación y para otros un cambio de nombre de la política educativa, ambos procesos inician su camino hacia la atención educativa de un sector de la población en condiciones de minoría. La modificación de la política educativa fue para la población indígena, por su condición minoritaria o de minoría, dicho cambio implicó dejar atrás la perspectiva bicultural y a cambio, adoptar el de intercultural, con la intención de transitar de una perspectiva dicotómica a la

interacción de las culturas. En ese tenor, los cambios tratan de dar cavidad a una nueva manera de entender la educación para los pueblos indígenas.

Ante la adopción del concepto intercultural a la educación se sujetó a distintas críticas referentes a un cambio repentino y sin orientaciones solidas en la estructura básica de los programas educativos y sobre todo en la enorme dificultad para poner en orden la desigualdad social imperante en las comunidades indígenas. Para muchos, el cambio se tradujo en un “acomodo institucional” (cfr. Jiménez, 2009), para evitar un desfase en el discurso educativo y en las investigaciones en la región latinoamericana. Otra observación es que, a pesar de la sustitución de una política por otra, las diferencias sociales en la población indígena son abismales, y la escuela no puede resolver tal situación.

La interculturalidad se introduce en la educación sin considerar las brechas sociales, políticas y económicas de las comunidades. Y es así como la política educativa para los pueblos indígenas no alcanza a consolidar su propuesta y no logra crear las condiciones mínimas para su operación en la educación. Por esa razón, el reconocimiento sobre el derecho a la diferencia lingüística-cultural, el reconocimiento a las diversas culturas, las relaciones de intercambio y de reciprocidad entre varias culturas, la apropiación de medios tecnológicos, de comunicación y los mecanismos de control jurídico, no han logrado trascender ante la falta de atención a las necesidades básicas en las comunidades.

Es evidente la existencia de dos espacios sociales y educativos distantes en su forma de estructurar su vida cotidiana y en la manera de pensar su vida en una especie de imaginario social, donde se constituye gran parte de la ideología de cada uno. Por un lado, opera la forma de vida comunitaria con bases culturales y lingüísticas locales frente a un proceso de vida global cercana al mercado mundial y con percepciones que se construyen desde afuera, en un ámbito estrictamente ajeno a la situación de vida de los individuos. Esta dicotomía se manifiesta en diferentes comunidades sociales, donde se puede percibir una amplia distancia entre las actividades de cada individuo en lo personal y en lo colectivo.

Ante las dificultades del enfoque intercultural en la educación se define lo siguiente: “se conciben las culturas dentro de un proceso interactivo, complementario e incluyente enmarcado dentro de procesos de intercambios globalizados y se aleja de un enfoque culturalmente excluyente” (Jiménez, 2009, p.42). La construcción de relación simétrica en términos culturales-lingüísticos es su base, sin remarcar su interés en ámbitos sociales, políticos y económicos. Además en la escuela aún se presentan dificultades en los procesos escolares con la capacidad de incluir o de hacer converger los conocimientos locales ante los conocimientos globales.

La escuela considera el enfoque intercultural un instrumento de la política educativa mexicana capaz de establecer un nivel de complementariedad con base en los conocimientos que propone el sistema educativo mexicano, donde las áreas del conocimiento como las matemáticas, la geografía, el español, el civismo, las ciencias naturales y otras son bases del conocimiento científico, frente a ello se encuentran los conocimientos de los pueblos indígenas con sustento en el uso de sus lenguas y en la práctica de su cultura. La complementariedad de ambas establece relaciones propicias para construir una educación intercultural con base en el conocimiento de la cultura global y el de la cultura local.

A pesar de las dificultades del enfoque intercultural en la política educativa. Ha logrado migrar a diferentes espacios, primero se institucionalizo como un cambio, remedio o consuelo de la educación para los pueblos indígenas, después se academizo y por esa razón proliferan muchos estudios sobre, con o desde la interculturalidad con el afán de estudiar, conocer, discutir, y evaluar dicha política. Por eso, “la interculturalidad programática se vuelve exportable a otros contextos académicos tanto como educativos a través de redes crecientemente transnacionales (Mateos Cortes, 2009, *cit.*, en Mateos 2011, p.38). La interculturalidad transita a otros espacios, adquiere otros significados y redefine su papel en distintos lugares. Para el caso de la educación indígena se redefine y adquiere otro adjetivo para enfatizar su papel, así que a partir de ahí, ahora la educación para los pueblos indígenas deberá nombrarse: educación intercultural bilingüe.

2.3.- Educación Bilingüe Intercultural

La educación para los pueblos indígenas ha operado con enfoques políticos distintos y de acuerdo a la demanda de las comunidades y de los profesores indígenas. Al principio la educación bilingüe se limitó a emplear las lenguas indígenas como un instrumento para castellanizar a la población indígena, más tarde se desarrolló la educación bilingüe-bicultural, donde la importancia la relación lengua-cultura era necesaria, y por último adoptan la interculturalidad, para lograr la interacción de las culturas pre-existentes en la sociedad. Antes tal propuesta, el Estado busca otorgar reconocimiento a la diversidad lingüística y cultural del país.

La educación bilingüe intercultural se sustenta en el artículo segundo constitucional, en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI), en las modificaciones hechas a la Ley General de Educación, y al mismo tiempo la respaldan acciones como” El III Congreso Nacional Indígena realizado en Nurió, Michoacán, es buen ejemplo de lucha a favor de la inclusión y contra el neoliberalismo y un excelente ejercicio *de convivencia intercultural*. Con la presencia en este congreso de 23 comandantes del EZLN y 3,500 delegados de 40 de las 57 etnias, se demandó que la SEP deje de homogeneizar la educación dirigida a los indios y realice una educación específica para cada región, considerado que los pueblos indígenas deberían de acceder a conocimientos universales sin abandonar lo propio” (Rebolledo, 2002,p.190).

Los documentos normativos y las propuestas de educación desde los pueblos indígenas toman en consideración lo siguiente:

- a).- El reconocimiento de las lenguas y culturas indígenas
- b).- La lengua y cultura como eje de instrucción en las escuelas
- c).- El reconocimiento jurídico a los sistemas normativos de los pueblos indígenas
- d).- La integración de los conocimientos locales y globales en los contenidos de los programas educativos

e).- La enseñanza de las lenguas indígenas como ejes formativos

f).- La protección de los derechos de los pueblos indígenas

Cada propuesta abre la atención al campo de la educación bilingüe intercultural en México. Es un espacio relevante para la defensa de la diferencia lingüística y cultural del país, sin embargo, al mismo tiempo se da un ajuste en la economía mexicana, en donde se notan más desigualdades sociales, las cuales no permiten lograr en lo inmediato los cambios esperados por la población.

La existencia de una nueva política obligó al Estado Mexicano a crear instituciones encargadas de dar cavidad a las propuestas de dicha política. Así, se crea la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), para hacer posible la inclusión de la diversidad lingüística y cultural en la educación básica del país. Su papel ante las lenguas indígenas no tiene los resultados esperados según las observaciones hechas en un estudio, donde indican que:

a).- No existe la misma atención en investigación en las diferentes lenguas indígenas, por lo tanto no todas cuentan con un alfabeto para su escritura y tampoco tienen métodos de enseñanza de las lenguas indígenas

b).- Existe cierta resistencia al auto-reconocimiento étnico por parte de los docentes para tomar en cuenta el bilingüismo como un instrumento de la enseñanza bilingüe

c).- La escases de materiales didácticos y pedagógicos para la enseñanza de las lenguas, así como la ausencia de una formación inicial y permanente para profesores en contextos de la diversidad

d).- La imposición de modelos de educación ajenos a los procesos de educación comunitaria continúan en operación. (cfr. Jiménez, 2009).

La crítica a la DGEIB se centra en la falta de aplicación de los postulados de la propia educación bilingüe intercultural y su preocupación por tratar de cubrir estándares nacionales e internacionales y al mismo tiempo se posiciona ante un

proceso experimental, de ese modo respalda proyectos educativos distintos a las necesidades educativas de las comunidades, y crea ambigüedades en sus procesos de educación.

A pesar de las dificultades, podemos encontrar esfuerzos aislados con pretensiones de reconocimiento y valoración de las lenguas indígenas. Como referente tenemos los cambios de perspectivas que se abrieron en América Latina a partir del enfoque intercultural bilingüe, donde las lenguas indígenas se constituyen en LI y la L2 la adopta el español, de esa manera se propone lo siguiente:

- 1.- La enseñanza de la lengua indígena como LI y el español una lengua instrumental
- 2.- La oralidad y el habla se convierten en la base de la formación, más tarde se incluye la lectura y escritura como una extensión de la primera parte
- 3.- La transferencia de habilidades de la LI a la L2
- 4.- El desarrollo de las habilidades básicas (escuchar, hablar, escribir y leer)
- 5.- El uso de los enfoques comunicativos en las distintas prácticas sociales comunitarias
- 6.- Emplear las lenguas como vehículos de la enseñanza **desde** y **con** las lenguas indígenas (cfr. López, 2003)

Estos principios orientan las estrategias de atención para la educación indígena no sólo en la práctica educativa, sino también en el diseño de programas, de materiales educativos y de proyectos inducidos a mejorar la generación de insumos básicos y coherentes con el planteamiento de la educación bilingüe intercultural. Sin embargo, en los últimos años la reforma educativa modifica la atención a las poblaciones indígenas, ahora aparece el inglés junto al español, y el orden modifica las relaciones lingüísticas, por lo tanto los nuevos lineamientos normativos proponen la

atención a la lengua española, al inglés y al final la lengua indígena, en ese orden se pretende atender la educación indígena.

Para diferentes proyectos de educación bilingüe intercultural las lenguas se convierten en lenguas de segundo orden, donde la L1 es el español y la L2 son las lenguas indígenas. Así se construyen materiales de enseñanza denominadas: material de enseñanza de segundas lenguas (L2), donde las lenguas indígenas se convierten en lenguas de segundo orden y el español se constituye en el eje de formación de los niños indígenas, y en consecuencia las lenguas indígenas se vuelven traductoras del contenido del español. Frente a ello, ya no es necesario formar a los profesores indígenas con una orientación específica en el manejo de la escritura y lectura en lenguas indígenas, al contrario, sólo se necesita manejar el español y muy poco o casi nada de la lengua indígena porque se va a traducir lo que se quiere decir en los contenidos básicos.

Otra debilidad sobre la enseñanza y los métodos de educación bilingüe se señala en una de las investigaciones relevantes sobre los procesos de educación indígena en el contexto mexicano. Ahí se enfatiza que, una equivocación de dicha política es el no haber hecho la distinción entre la política intercultural y los procesos de educación bilingüe, que tienen una larga trayectoria histórica. Rebolledo (2010) se apoya en Colin Baker (1993) “sostiene que hay dos tipos de peligros en la ilusión de la enseñanza bilingüe como fenómeno moderno: uno es reconocer que el bilingüismo, el multilingüismo y la enseñanza bilingüe son fenómenos históricos antidiluvianos; el segundo peligro se refiere a un pretendido aislamiento entre bilingüismo actual y la enseñanza bilingüe de sus raíces históricas (Baker, 1993: 215, *cit.*, en Rebolledo, 2010, p.153-154).

La omisión del proceso histórico del bilingüismo y de la educación bilingüe no permite a la educación bilingüe intercultural absorber y adaptar dichos principios a los postulados y líneas de acción de la nueva política educativa, es decir, existe un desfase evidente entre los planteamientos de la interculturalidad ante el bilingüismo y la educación bilingüe.

La integración del enfoque intercultural necesita considerar los antecedentes y un diagnóstico actual sobre las lenguas indígenas del país, para crear cierta coherencia en la incorporación del enfoque bilingüe intercultural en la educación, de lo contrario se abren grietas en las políticas educativas, que no logran resarcir las viejas fallas del sistema de educación indígena, un ejemplo común en dicho sistema es la des-ubicación sociolingüística de los profesores durante el ingreso de los profesores al servicio magisterial, por eso es común saber que, un profesor hñähñú del Valle del Mezquital Hidalgo, lo envían a la región huasteca o serrana donde se habla totonaco o náhuatl y en algunos casos hablan una variante distante a la del profesor.

Este problema es histórico dentro del sistema de educación indígena y en la integración de un nuevo enfoque educativo no se elimina para favorecer el ejercicio docente en contextos bilingües, al contrario se inclinan a enfatizar el problema como si las dificultades lingüísticas solo se pueden adjudicar a los individuos en lo particular sin importar su adscripción étnica.

La des-ubicación sociolingüística tiene implicaciones en la ausencia del reconocimiento lingüístico-cultural, porque no toman en cuenta la condición social y lingüística del profesor y de los estudiantes, influye en los métodos y estrategias de enseñanza, en tanto un profesor náhuatl no va a lograr construir materiales pedagógicos y didácticos para niños en contextos hñähñú, estos factores y otros inciden en la adaptación de una nueva política educativa ante un modelo o método con raíces históricas. Este es solo una de las incompatibilidades que se crea cuando se “genera” una nueva política educativa para una población con una larga tradición histórica en sus distintos modelos de educación.

Ante las dificultades de la educación bilingüe intercultural se interroga si la educación bilingüe, bilingüe-bicultural y la educación bilingüe intercultural son lo mismo, dicho de otra manera; No es lo mismo pero es igual (Cfr. Vargas, 2014), la frase se refiere a un proceso de castellanización continuo donde las distintas políticas tienen la misma intención y no logran girar hacia una modificación profunda en la formación de los profesores, en la creación de materiales didácticos y

pedagógicos, en el reconocimiento de las condiciones sociales y económicas de las poblaciones indígenas.

Lo evidente es que, las dificultades se encuentran en México y en América Latina, donde el foco de interés de la EBI es la educación para los pueblos indígenas. Y el problema “(...) es que se plantea la educación intercultural como un proyecto educativo y una práctica únicamente en poblaciones indígenas rurales. Con ello contraviene la definición de interculturalidad como relación entre culturas, a la vez que se niega que la cultura dominante conozca y valore a las culturas indígenas y tenga elementos para relacionarse con estas a nivel de una comunicación horizontal” (Vargas, 2014, p.30). La imposición de una lengua y una cultura sobre otra provoca la minimización de una condición humana, que se supone superior ante una inferior. Por lo tanto, la interculturalidad parece ser una política de dominación cultural-lingüística solo por el simple hecho de hablar dos idiomas y por la necesidad de comunicación en ambientes ajenos a su espacio social.

2.4.-La formación docente en la EBI

La formación de profesores indígenas en México tiene una larga tradición en las escuelas “para” indígenas. Desde la configuración de la SEP se abrieron escuelas orientadas a capacitar, formar e instruir a los indígenas en actividades de artes y oficios con la intención de integrar a los “indígenas” a la sociedad homogénea. El Estado siempre ha tenido disposición para fortalecer políticas lingüística-culturales con la pretensión de castellanizar al indígena, y para lograr su integración a las formas de vida de los mestizos. Por lo tanto, el Estado siempre busca una política a modo para cubrir las necesidades de los profesores de educación indígena en el país.

Las casas del pueblo, la casa del estudiante indígena, la apertura de internados indígenas y la creación de normales rurales en todo el país, son un referente histórico básico para comprender los aciertos y dificultades del proceso de formación docente en México. En la región del Valle del Mezquital; el internado Fray Bartolomé de las Casas en la comunidad de Remedios, la Normal Rural Luis

Villareal “El Mexe” en el municipio de Francisco I. Madero, y la Escuela Normal del Valle del Mezquital, son las instituciones creadas en las últimas décadas para dar atención al magisterio indígena de la región.

Los centros de capacitación y formación para los profesores indígenas se han apegado a las políticas educativas del país, en ese sentido cada institución tienen una encomienda institucional-académico con propósitos de formación homogénea. Por tal motivo, las necesidades educativas se establecen de afuera hacia adentro, a pesar de contar con una población local en términos de su lengua y su cultura. La última institución formadora de profesores, la Normal del Valle del Mezquital, es un reducto de formación para los pueblos indígenas, que se van a dedicar a la docencia donde la valoración hacia las lenguas y las culturas es mínima, y en algunos rubros es nula.

La formación de profesores responde a las políticas educativas locales y globales, por eso en México existen políticas sexenales y por periodo político, cada fase o proceso da cuenta de una manera de entender la formación de los profesores. “ya en el siglo XX surgen diferentes escuelas normales a nivel nacional y estatal; también se crean Escuelas Normales Regionales y Rurales con la idea de ‘civilizar’ y homogeneizar el medio rural” (Mateos, 2011, p.69). Este modelo de normales buscaba formar a los profesores para trabajar en zonas rurales y con ello incluir a la población indígena a la sociedad nacional.

la intención de las normales en la “profesionalización docente indígena” tienen un sesgo o una orientación cultural y lingüística limitada a la enseñanza de herramientas básicas para su desempeño en actividades de oficio en su comunidad, ya que al indígena siempre se pensó como un individuo con deficiencias cognitivas para adquirir una formación académica sólida, por esa razón, sólo recibieron una instrucción en soldadura, en sastrería, y en otros oficios relacionados con las necesidades básicas de los profesores y de sus comunidades. Esta perspectiva, demuestra la negación de los pueblos indígenas en la formación docente.

“las diferencias entre los maestros normalistas urbanos y rurales se establecieron en un inicio porque los primeros tenían mayores niveles de escolaridad, mientras los segundos apenas contaban con la educación primaria. Los maestros del medio urbano eran reconocidos como conservadores ya que actuaban según el plan de estudios y las políticas de educación del gobierno imperante; los rurales, en cambio, eran vistos como revolucionarios y partidarios de la escuela popular (Arnaut, 1988:59, *cit.*, en Mateos, 2011, p.70).

Las diferencias en los procesos de formación de los profesores se intensifica en la estructura de la política educativa cuando se denomina sub-sistema de educación indígena, desde ese momento se convierte en un modelo de educación de segundo orden, en consecuencia los instrumentos educativos normativos pierden importancia cada vez que el profesor construye una concepción ideológica fincada en una población minoritaria. “En la historia de la educación han existido diferentes formas de “ser maestro”, éstas han impactado en la configuración de su identidad. El maestro se ha convertido en un “misionero cultural”, hasta que posteriormente llega a existir la figura del maestro de educación normal que actualmente conocemos” (Mateos, 2011, p.72).

La diversidad de maestros hace referencia a la existencia de distintas sociedades a educar. La clasificación clásica tiende a crear la oposición urbano vs. Rural como dos espacios distintos y distantes en su manera de actuar y de ejecutar los programas educativos. En el caso de la educación denominada rural se encarga de atender a la población indígena como promotor bilingüe y en peor de los escenarios no tiene ninguna formación o capacitación para cubrir un espacio o para activar las acciones comunitarias.

Durante varias décadas la actividad del docente o maestro indígena se nombra “misionero cultural”, ser un misionero es sinónimo de mensajero de las políticas educativas centralizadas para lograr una réplica continua entre la población indígena. Dicha percepción tiene sus antecedentes en la aplicación de todos los modelos de educación bilingüe. Históricamente el maestro bilingüe adquiere el

calificativo de “misionero cultural” a partir de las misiones culturales, donde el maestro indígena inicia su papel de castellanizador.

“la labor del maestro bilingüe ha consistido en castellanizar e integrar a los indígenas a la cultura y al proyecto nacional, labor que se persigue desde los años setenta. Su tarea consiste en mediar entre las comunidades y las instituciones gubernamentales, así como el manejo y recepción de las políticas educativas nacionales a nivel comunitario o regional” (Mateos, 2011, p. 73).

Por mucho tiempo los maestros se les han nombrado “misioneros culturales”, “bisagras culturales”, “intermediarios culturales”, incluso hasta “caciques culturales”. Estas maneras de nombrar a los profesores tienen que ver con la ausencia de formación seria para los maestros indígenas, en la cual se minimiza y por lo tanto se les otorga un nombre que denota el bajo perfil formativo, por otro lado han participado en las comunidades como autoridades educativas y civiles asumiendo un papel preponderante en la estructura educativa, civil y política. Muchos maestros son representantes de comunidades y de regiones indígenas de relevancia. El contraste entre ser un maestro “técnico” y un maestro “formador” demuestra las múltiples funciones sociales del maestro indígena, que en términos generales es un operador educativo en las comunidades indígenas.

La minimización del trabajo del maestro en educación indígena los ha inducido a generar proyectos educativos alternos en respuesta a un plan y programa educativo “para indígenas” y no con indígenas, es evidente que, en la elaboración de los planes y programas educativos no existe ninguna participación de los profesores, por lo tanto sólo se convierten en ejecutores de modelos y enfoques educativos centrales. “Sin embargo, esta imposición centralista no ha estado exenta de contiendas y negociaciones entre grupos de docentes preocupados por generar un currículo regional más adecuado a las necesidades de sus pueblos de origen” (Baronnet, 2010, p.252).

Las normales formadoras de maestros de educación básica, y en particular las normales con licenciaturas para educación indígena, no habían visualizado su

responsabilidad ante el sistema de educación indígena, donde el enfoque político ya presentaba modificaciones y la estructura curricular era la misma, es decir existía un desfase entre los propósitos de los planes curriculares de las normales y la política educativa nacional, por esa razón los profesores y diversos sectores magisteriales reclamaron coherencia en los planes educativos y la política educativa. Sin embargo, en el afán de hacer coincidir dichos documentos insertaron lo “intercultural” como un calce en los programas de educación primaria para el medio indígena, y así surge la licenciatura en educación bilingüe intercultural, y se justificó con la enseñanza de la lengua y cultura de la región como algo adicional.

“con la licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe se pretende que los futuros profesores desarrollen y adquieran los rasgos del perfil de egreso considerados en el Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, y además, una formación específica para atender los retos del trabajo con poblaciones indígenas (SEP,2004, P.5., cit., en Baronnet, 2010, p.252).

La integración de la interculturalidad se convierte en una asignatura secundaria o de segundo orden, es un planteamiento político nacional que solo tiene cavidad en el terreno político-educativo, pero no trasciende a los espacios de orden formativo. En ese sentido, es evidente la decadencia de la licenciatura en educación primaria con enfoque intercultural, muestra de ello, es que en los últimos años la enseñanza de la lengua indígena de la región y la integración de conocimientos indígenas se han convertido en conocimientos regionales, culturales-lingüísticos de las comunidades a grado de folclorizar las prácticas comunitarias en un espacio de formación de formadores, donde reproducen los mecanismos de educación básica para el medio indígena, es decir, hacen lo mismo que se hace en las primarias indígenas, donde la danza del ixtle se convierte en una danza con tintes folclóricos y no de práctica social de la comunidad hñähñú.

La Normal Valle del Mezquital tiene sus estrategias discursivas para tratar la lengua y la cultura. Primero, en la promoción para ingreso y durante el proceso de selección se establece a los aspirantes a la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural

conocer la lengua hñähñú y contar con un sentido de pertenencia a su comunidad, por lo tanto la evaluación se somete a conocimientos básicos sobre la lengua indígena local. Durante el proceso de formación el maestro recibe un par de horas sesiones sobre la lengua y la cultura de las comunidades. Los dos aspectos evidencian la ausencia de sentidos de pertenencia del proceso de selección y ejecución del proyecto de educación bilingüe intercultural.

La mayoría de los estudiantes son de la región del Valle del Mezquital y tienen diferentes niveles de conocimiento sobre la lengua hñähñú; muy pocos la hablan, algunos la entienden y otro porcentaje sólo habla español. La diversidad de estudiantes con distintos niveles de conocimiento y uso sobre la lengua regional, obedece a la política “intercultural” incluyente. Son pocos los docentes indígenas y el resto de los profesores imparte asignaturas distantes a los conocimientos de los pueblos indígenas. Sin duda, la Normal VM trata de integrar la licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural a las exigencias de la política nacional con la intención de atender las demandas de las instituciones rectoras de la educación y de la formación de profesores.

“Para mejorar la pertinencia cultural y lingüística de la educación de la niñez indígena, la creación de programas de licenciatura en educación primaria indígena en la última década se justifica por la exigencia de que la SEP contrate “profesionistas” preparados durante cuatro años, en vez de jóvenes bachilleres en su modalidad de becarios” (Baronnet, 2010, p.261).

La intención es evitar la incorporación de jóvenes egresados de preparatoria al sistema de educación indígena. Sin embargo, se pueden notar varios factores que demuestran la ausencia de pertinencia lingüística-cultural y de formación pertinente para el medio indígena: 1) el ingreso de jóvenes egresados de bachilleratos a educación indígena, 2) el ingreso de egresados de normales sin conocimientos básicos en la lengua y cultura hñähñú, 3) el ingreso de jóvenes egresados de licenciaturas distantes a la educación indígena, (derecho, ingenierías o alguna licenciatura en una institución privada sin perfil para este tipo de educación), 4) el

ingreso de jóvenes egresados de otras licenciaturas, que aunque tienen el perfil formativo, tampoco conocen la lengua y cultura de la región y no tienen título para ejercer la docencia en el sistema de educación indígena. Estos factores limitan los lineamientos básicos de la Educación Bilingüe Intercultural, porque no logra cumplir con una educación pertinente para los pueblos indígenas.

La tensión entre instituciones, profesores indígenas y contenidos curriculares con pertinencia lingüística y cultural en las normales es una lucha constante y a su vez es la expresión de los vacíos que cada uno genera. A pesar de que, cada uno supone orientar sus acciones hacia la construcción de una política intercultural para cumplir con la configuración de una Educación Bilingüe Intercultural, la cual exige una “nueva escuela” con capacidad de considerar las condiciones sociales de los individuos, la convivencia y el conocimiento de la lengua y cultura de las escuelas en atención. Estas condiciones mínimas no se cumplen cuando en el proceso de negociación institución-profesores-contenidos tratan de unir esfuerzos para definir los contenidos educativos de formación no reconocen las prácticas sociales indígenas como ejes de construcción de conocimientos indígenas, donde la lengua es fundamental para entender dicha complejidad, por lo tanto las instituciones se empeñan en la integración de contenidos étnicos, incluyendo la lengua y la cultura.

El reconocimiento lingüístico-cultural se limita a la consideración de algunos contenidos étnicos y la apertura de talleres sobre lengua y cultura donde prevalece el desarrollo de la escritura y la lectura como dos habilidades de desarrollo cognitivo escolar. Ante ello, los aspectos sociales y políticos se mantienen al margen de lo que se piensa “el reconocimiento” de la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas de México. “Lo que está en juego en el conflicto entre el Estado y los normalistas indígenas es la legitimidad de plantear contenidos diferenciados de enseñanza que puedan tener una incidencia en la politización de las identidades étnicas” (Baronnet, 2010, p. 264).

En el sentido estricto, la Educación Bilingüe Intercultural exige una modificación estructural y no un cambio solo en la formación docente. Por ello, “es necesario

proponer un cambio radical en las instituciones y organizaciones que tienen bajo su responsabilidad la formación y capacitación docente. Esta debe entender todos aquellos elementos y procesos que permitan la construcción de una práctica pedagógica, que contenga los elementos dinámicos y los recursos pedagógicos y didácticos suficientes para lograr la autonomía necesaria en el docente de manera que tenga las posibilidades de desarrollar la educación intercultural bilingüe de acuerdo a las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos” (Congreso de Educación Intercultural Bilingüe, 1995, p.20). En ese sentido, los proyectos de educación Bilingüe intercultural necesitan un reconocimiento explícito de las instituciones políticas y formadoras de profesores para cumplir con los contenidos básicos en educación indígena. En consonancia con los argumentos de Vargas (2014), quien retoma a (Flores Farfán 2011, 2007b), quien propone que, “las posibles soluciones ante tales problemáticas, tienen sus bases en la comunidad misma con una lógica ascendente. Es decir, que el esfuerzo más grande y que las acciones ante estas situaciones vengan desde las comunidades mismas, que los actores -pertenecientes a las comunidades de habla indígena- alcen la voz y se hagan presentes para la búsqueda respuestas, la toma de decisiones y acciones a favor de sus intereses generando y ejerciendo políticas lingüísticas y educativas (Vargas, 2014, p.32).

Así, para hacer posible una EBI es indispensable tomar en cuenta a los actores sociales de los distintos ámbitos sociales, políticos y educativos, y preguntarnos cuáles son las bases conceptuales de la formación y de la educación en la diversidad y cuáles son los espacios vitales donde se manifiesta la diferencia cultural y lingüística. Los actores sociales y las bases conceptuales de la formación de maestros indígenas serían los requisitos mínimos para la EBI, y su aplicación se podría visualizar en las normales indígenas y en los lugares de formación docente para indígenas; en las siguientes fases formativas:

1.- Formación inicial. Una formación inicial tendrá la posibilidad de adquirir los contenidos básicos de una comunidad diversa en cultura y lengua, de conocer los procesos de vida cotidiana y de identificar los conocimientos comunitarios, con la

intención de reconocer la situación multicultural del país. Para que la formación se lleve a cabo es necesario, que los actores en formación valoren su identidad y su lengua y su cultura, ya que son los insumos relevantes para dar cavidad a los sistemas normativos indígenas. Todo se puede resumir en una educación bilingüe intercultural. Toda la formación para diversidad lingüística y cultural puede considerarse pertinente en la medida en que se pueda reconocer la situación social y económica de las comunidades.

La formación docente comprende procesos de auto-reconocimiento y de reconocimiento del otro. Por lo tanto, la formación implica "...un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades" (Ferry, 1991, p.52). Su primer valor formativo sería la adquisición y perfeccionamiento de capacidades. No consiste sólo en la reproducción de conocimientos ajenos a las comunidades. En un sentido positivo la formación va más allá. Implica un compromiso con su propia lengua y cultura; preocupación por transmitir y socializar las lenguas indígenas; y enseñarlas en los espacios escolares. La formación inicial, como base de la formación, implica responsabilidad ética y social.

La formación inicial incluye conocer el contexto social y político de las comunidades, más allá del contenido escolar, didáctico y pedagógico. Una formación no se puede sujetar a un programa y plan nacional. Por eso no se puede basar en un modelo educativo nacional con propósitos focalizados a un modelo único de escuela y de estudiante.

La diversidad de espacios sociales, lingüísticos y culturales nos obliga a re-estructurar la formación inicial en un proceso incluyente, democrático y plural. Para eso podemos considerar las siguientes necesidades del docente:

a).- "...requiere una formación profesional que lo prepare para afrontar las realidades básicas de su tarea y que sirva de motivación para un progresivo desarrollo de calidad y eficacia en cualquiera de los aspectos de desempeño de su función,

b).- la formación docente le ofrecerá la oportunidad de asumir gradual y continuamente, su responsabilidad y pondrá a su disposición los medios necesarios para el desarrollo como persona y como profesional.” (Huberman, 1996: s/p)

De hecho, la formación inicial necesita una formulación integral de los individuos. En las comunidades indígenas la educación tiene procesos de adquisición y transmisión de conocimientos donde se incluye la capacidad individual y colectiva de los sujetos participantes. Podemos resumir el proceso en dos secciones: 1).-la formación siempre está ligada a la adquisición, la socialización y la transmisión intergeneracional de conocimientos con base en las prácticas sociales comunitarias. Los individuos reproducen en colectivo su condición de vida cotidiana y la perspectiva que tiene cada uno con respecto a las prácticas comunitarias. Los niños siempre están en constante formación y transformación social, cultural y lingüística, 2).- la formación inicial comprende la política, lo social y la económica como ejes de desarrollo humano individual y colectivo. No se pueden concebir factores ajenos a la educación de los individuos. Existen deberes sociales, políticos, económicos, lingüísticos y culturales en las diferentes fases de formación. La relación ser-hacer son indispensables para comprender el papel de la formación docente. “...como educador no puede separar-se ni interrumpir una reflexión permanente con su práctica, con los otros y en contexto” (Kremer, 2009, p. 56).

2.- formación permanente: la formación permanente del docente puede cumplir mejor sus funciones si y sólo si considera la condición social, y cultural-lingüística de los niños de las comunidades indígenas. Esas condiciones corresponden a las necesidades y requerimientos de las personas bajo su atención, una formación será satisfactoria si responde a esas expectativas. Las condiciones sociales, lingüístico-culturales supone un proceso integro en la educación, y a él se añade la ubicación de los cambios constantes de la política educativa.

La formación permanente del docente puede tomar en cuenta lo siguiente: 1) los cambios continuos de la política educativa nacional, en particular las modificaciones que presenta la educación bilingüe intercultural, en la cual la lengua y la cultura son

los ingredientes necesario para las posibles inter-relaciones sociales, 2) la permanente reflexión práctica y teórica sobre la actividad del profesor en su espacio escolar, ésta revisión es indispensable mientras el docente se encuentra en continua labor educativa, porque los docentes se inclinan en el desarrollo de sus actividades escolares diarias, sin ninguna actualización didáctica y pedagógica, en consecuencia se convierten en expertos en la “práctica” educativa y en ignorantes de las nuevas teorías sobre la educación con la diversidad y 3) el reconocimiento de las diferencias sociales, lingüísticas-culturales de los diferentes espacios escolares y de las comunidades, con la intención de construir diagnósticos escolares precisos en la ubicación de la situación social de los niños, así como de las particularidades lingüísticas y culturales de la comunidad.

Cada punto sugiere pensar la formación del docente indígena en un proceso continuo y al profesor en un actor social. Por lo tanto, el profesor se convierte en un participante activo del proceso de educación indígena, en la cual es propositivo y autoridad en su área de conocimiento. El docente se convierte en un crítico de las reformas curriculares con capacidad de crear estrategias pedagógicas pertinentes, es ahora, un profesor reflexivo de sus actividades escolares y con capacidad de transformar su quehacer educativo (cfr. Giroux, 1997).

La reflexión educativa requiere una amplia participación de los actores educativos y comunitarios, para generar una auto-reflexión y una co-reflexión, es decir, un trabajo individual y colectivo en tanto es necesario involucrar a todos los actores. La formación de un docente necesita “...de la conformación de espacios de articulación (reflexión, formación, problematización, construcción, diferenciación) que propones como espacios (oportunidades) para valorar la duda, las prácticas reflexivas, la transformación: *pensar el pensar* y pensar lo educativo como elementos estructurantes del hacer del trabajador social: *pensar* la educación como un proceso inconcluso e inacabado, en continuo movimiento, sin certezas, con constantes crisis, grietas y oportunidades de cambio (Kremer, 2009, p.56).

Pensar la educación como un proceso re-articulante coloca al profesor en un actor reflexivo y participativo en su respectivo espacio escolar. Y al mismo tiempo lo obliga a cumplir ciertos ejercicios administrativos-operativos, por ejemplo, la revisión de los planes y programas en aplicación y al mismo tiempo adecuar cada contenido escolar a las nuevas demandas de las propias comunidades. Asimismo se ven obligados a crear nuevos materiales didácticos y pedagógicos de acuerdo con el nuevo enfoque intercultural bilingüe, en la cual es indispensable pensar en dos lenguas y culturas presentes en las diversas comunidades indígenas. De esa manera, logran re-articular la formación inicial y la formación permanente para configurar nuevas estrategias de transmisión de conocimientos para los pueblos indígenas. Por eso, “la formación inicial y permanente del profesorado es en efecto, la pieza clave que encierra el círculo de formación de un profesional sometido a un cambio permanente del contexto en el que se desenvuelven, fundamentalmente social y por tanto diverso, plural y multicultural” (Essomba, 1999, p. 77).

La formación, inicial y permanente, son dos procesos básicos en un modelo de educación bilingüe e intercultural, por sus constantes modificaciones y por su tradición histórica. En general, la educación para los pueblos indígenas se ha considerado un campo sometido a la “capacitación” para ejercer sus actividades docentes, y a la hora de ejecutar los planes y programas se convierten en “técnicos pedagógicos”, en una especie de maquiladores de los planteamientos institucionales. Ante tal situación, se hace una revisión crítica-constructiva sobre las grietas y las posibilidades de la educación para las comunidades indígenas desde la perspectiva de la Educación Bilingüe Intercultural.

Capítulo III.- Miradas “interculturales” en contextos indígenas. Historia de una profesión en el Valle del Mezquital.

3.1.- El Valle del Mezquital. Ubicación geográfica y lingüística.

El Estado de Hidalgo “ocupa 20664 km², que equivalen al 1% del territorio nacional. Ubicado al oriente del centro del país, colinda con San Luis Potosí, al norte; Veracruz y Puebla, al oriente; Tlaxcala y Estado de México; al sur; y Querétaro al poniente. Con estas ciudades no solo mantiene vecindad sino que comparte elementos culturales” (Los pueblos Indígenas de Hidalgo: Atlas Etnográfico, 2012, p. 17).

Definidas en tres regiones dentro del estado, estas regiones están nombradas como: a) la región Otomí - tepehua, b) la región de la Huasteca, y, c) la región del Valle del Mezquital, esta última se integra por los municipios mencionados en el capítulo número uno de esta tesis, de los cuales hablaremos brevemente en este apartado.

“Geográficamente el Valle del Mezquital es una zona trianguliforme cuyos vértices son Tula, al sudoeste; Actopan, al este e Ixmiquilpan, al norte. Etnográficamente se extiende mucho más, a lugares situados fuera de los límites señalados, en los cuales se observan muchas analogías etnográficas y folclóricas en la vivienda, la indumentaria, la comida, la lengua materna, la música, los cantos, los poemas, etcétera”. (Guerrero, 1991, p. 120)

A pesar de la conquista y con ella la evangelización, cada rincón del Estado de Hidalgo y principalmente el Valle del Mezquital cuenta con una importante riqueza, lingüística por parte de la lengua hñähñú (otomí) que tiene una gran “diversidad dialectal y se puede agrupar en tres subregiones: en la zona oriental se habla el otomí de la Sierra, que se conoce con el nombre de *hñähñu*, *ñuju*, *ñoju* o *yüju*; éstas variantes se hablan en los municipios de Acaxochitlan, Huehuetla, San Bartolo Tutotepec, Tenango de Doria y Tulancingo de Bravo. En el valle del Mezquital también hay distintas variantes, como el *ñöhñö* o *ñähñá*, conocido como otomí del oeste del Valle del Mezquital; se habla en los municipios de Huichapan y Tecozautla.

El otomí del Valle del Mezquital es denominado por sus propios hablantes *hñähú, ñänhú, ñandú, ñóhnño* o *ñanhmu*, y se habla en los municipios de Actopan, Ajacuba, Alfajayucan, Almoloya, Atotonilco el Grande, Calnali, Chapulhuacán, Chilcuautla, Eloxochitlan, Francisco I. Madero, Huasca de Ocampo, Ixmiquilpan, Jacala de Ledezma, Metepec, Mixquiahuala de Juárez, Pacula, San Agustín Tlaxiaca, Tasquillo, Tepeapulco, Tepehuacan de Guerrero, Tepeji del Río de Ocampo, Tepetitlan, Tezontepec de Aldama, Tlahuiltepa, Tula de Allende y Zempoala (...) (Los pueblos Indígenas de Hidalgo: Atlas Etnográfico, 2012, p. 34)

A la par del contraste lingüístico en el idioma, también la región del Valle del Mezquital presenta una hidrografía con dos tipos de ecosistemas, “la zona sur de esta región- entre Tula y Actopan [y una parte de Ixmiquilpan] -conocida como el **Mezquital Verde**, resulta más favorable para el desarrollo de una agricultura de temporal, en la medida en que es más húmeda y tiene suelos derivados de rocas volcánicas” (Sarmiento, 1991,p. 61) Además de contar con un sistema de riego proveniente del río Tula el cual se alimenta de la cuenca de México para desembocar a través de canales de aguas negras, esto en los municipios de San Salvador, Tlahuelilpan, Mixquiahuala, Progreso de Obregón, Francisco I. Madero, Actopan y una parte de Ixmiquilpan; sin duda este sistema de irrigación trae a estos municipios indígenas una fuente de ingresos económicos a través del cultivo de diversas semillas que van desde frijol, maíz, avena, cebada, alfalfa, sorgo, también se cultivan verduras como, la calabaza, chile, pepino, jitomate, todos estos cultivos son de gran utilidad para el consumo humano al igual que en la crianza de ganado, la cual nos indica otra fuente de ingreso económico o autoconsumo en esta zona del Valle del Mezquital, mientras que en los límites de Ixmiquilpan con el municipio de Cardonal y su región que se conoce como el alto Valle del Mezquital podemos encontrar una flora que se oculta entre las montañas semidesérticas y que “cuenta con algunas plantas como:

- a) Cactáceas: nopal, biznaga, garambullo, palma, otros.

- b) Agaves: lechuguilla, maguey, cucharilla, thabni en otomí.
- c) Árboles frutales: durazno, chabacano, zapote blanco, otros,
- d) Arbustos: mezquite, huizache, pirul, otros. (Claro y Botho, 1982, p.16).

En cuanto a la fauna se refiere se encuentran animales silvestres como: la rata de campo, el tlacuache, la ardilla, conejos de campo, liebres, armadillos, zorrillos, zorras, coyotes, e insectos que se encuentran durante diferentes temporadas del año, como los chemicuiles, escamoles y las chacas (nombre en castellano), en lo que refiere a animales domésticos podemos encontrar, borregos, burros, chivos, perros, gatos, gallinas, patos, reces.

El Valle del Mezquital, está conformado por mesetas, serranías y pequeños valles, lo que da cuenta de sus grandes contrastes de relieves, climas y recursos, a la vez que le prodigan inmensas riquezas ecológicas como mina de mármol, arena, tequesquite, cal y en otros tiempos de obsidiana, plomo y plata. También entre sus entrañas pasa una falla geométrica que lo provee de fuentes de aguas termales, circundadas por montañas que se visualizan en el paisaje. (Peña, en Salazar, 2010.p. 296)

A pesar de vivir en condiciones de pobreza extrema que marcaron notablemente el desarrollo comunitario en algunas comunidades del Valle, cada población con sus diferentes asentamientos se pudo establecer a partir de recrear sus condiciones de vida, es decir, aprovechando cada elemento natural de la región, con una gran capacidad de exploración para adaptarse a cada contexto, desde el “Valle del Mezquital verde” hasta el Valle del Mezquital más árido y que ante los ojos de los conquistadores parecía intransitable e inhabitable, es así como este texto puede “definir al Mezquital como un área de homogeneidad relativa nos permite distinguir una serie de subáreas (subregiones) que se constituyen a partir de un ámbito que no necesariamente corresponde a una homogeneidad territorial (Sarmiento, 1991, p. 201). Ante esta enorme región y su composición establecida en las similitudes geográficas, climatológicas, culturales y lingüísticas también podemos dar cuenta de características propias en cada zona.

Esta economía campesina se desarrolló en las partes céntricas de la región del Valle de Mezquital, tuvo varios cambios a raíz de la organización social comunitaria que se dio en “cada barrio y cada manzana de las comunidades busca su independencia del pueblo cabecera por múltiples razones; destacan entre otras, los atropellos generados por los delegados municipales (anteriormente jueces), el destino de la “faena” o tequio, la necesidad de escuela primaria o de servicios religiosos.(Sarmiento 1991, p. 51).

Históricamente las comunidades indígenas tienen una organización con base en los principios, conocimientos y pensamientos de sus antepasados, quienes establecieron un fuerte vínculo como sociedad comunitaria, a través de arduas faenas con las autoridades, con el propósito de llevar a sus comunidades los servicios básicos de agua potable y luz, aunque los de mayor relevancia fueron la escuela y la iglesia, dos instituciones encargadas de sacar del “atraso cultural” a las comunidades quienes estaban cansadas de las deprimentes condiciones sociales y económicas en las que vivían.

La independización de las comunidades respecto al municipio, como se le nombra actualmente, llevo a las familias separarse del pueblo para construir sus propias iglesias y escuelas encomendando a diferentes comités de la comunidad tanto la gestión como la organización y distribución del trabajo para la comunidad. Su estructura obedece a una organización política constituida por un delegado municipal, auxiliares, ayudantes y representantes con funciones especiales en educación, agua luz, etc.

3.2.- Reencuentros y reflexiones de una historia: La “Normal Experimental Valle del Mezquital”.

La organización comunitaria mencionada en párrafos anteriores fue indispensable para el crecimiento social de las comunidades, tal es el caso de la Normal del “Valle del Mezquital” situada en el municipio de Progreso de Obregón, el cual de acuerdo con el Anuario Estadístico Hidalgo anteriormente era una localidad del municipio de Mixquiahuala habitado por Otomíes y más tarde por los Toltecas, en sus inicios fue

un pequeño asentamiento humano que radicaba a las orillas del río Tula y a razón de esto, el primer nombre del municipio fue La Salitrera, pero a casusa de los desbordamientos del río, la población optó por radicar en el altiplano nombrando ahora a este lugar como: “La venta”, pues se convirtió en el lugar donde se hospedaban y alimentaban los viajeros, que transitaban por el camino de la herradura para comunicar a la ciudad de México con Mixquiahuala, Tula e Ixmiquilpan, donde se generó un amplio comercio, la principal actividad de la zona.

El paso del río Tula por este lugar tuvo gran influencia en el siglo XX de tal modo que se estableció en el municipio de Mixquiahuala el distrito 03 de riego para beneficiar a las comunidades vecinas, entre ellas el actual municipio de Progreso de Obregón Hidalgo, su nombre se debe al deseo de sus habitantes para progresar y por los importantes cambios generados a partir de la independencia de Mixquiahuala.

Progreso de Obregón se localiza en las siguientes coordenadas geográficas; 20° 15' latitud norte, 99° 11' latitud oeste y se encuentra ubicado a 1,980 metros sobre el nivel del mar (msnm) Tiene una extensión territorial de 106.00 kms². Representando así el 0.5% de la superficie del Estado y cuenta con 18 localidades. Colinda al norte con los municipios de Chilcuautla y San Salvador; al este con los municipios de San Salvador y Mixquiahuala de Juárez, al sur con los municipios de Mixquiahuala de Juárez y Chilcuautla; y al oeste con el municipio de Chilcuautla.

Su territorio se caracteriza por ocupar el 50% de la superficie en la Sierra Madre Oriental, formada por sierra y lomeríos, y el otro 50% se encuentra en el eje Neovolcánico, formado por llanos y lomeríos. En cuanto a la hidrografía se encuentra posicionado en la región del Pánuco, en la cuenca del Río Moctezuma de la cual se deriva la subcuenca del río Tula; por lo tanto riega el 100% de la superficie municipal.

La flora está compuesta por maguey, nopal, huizache, cactus, órgano, biznaga, pitaya, mezquite, encino y oyamel entre otros. La fauna que habita en este territorio

se integra de conejos, liebres, víboras, águilas, gavilanes, camaleones, zopilote, zorrillo, etcétera.

Según el Censo de Población y Vivienda 2010, en el municipio habitan un total de 493 personas que hablan alguna lengua indígena, mientras un gran porcentaje de la población es de la religión católica y de la religión evangélica, entre otras más.

Por otra parte, la mayoría de las comunidades cuenta con servicios de agua potable, drenaje y alcantarillado, luz eléctrica, alumbrado público, dos centros de salud pavimentación en sus calles y por el centro del municipio pasa la autopista Tula-Ixmiquilpan con servicio de transporte local, a la Ciudad de México y a otros Estados, de acuerdo a esta presente movilidad económica reflejada en los medios de comunicación casi la totalidad de las casas están construidas con concreto, block o ladrillo, mientras que una cantidad menor aún vive en casas techadas con lamina de asbesto o cartón y paredes de adobe. En cuanto a la oferta de formación académica el municipio cuenta con todos los niveles de educación, desde el preescolar hasta el nivel superior ya sea en escuela pública (por cooperación hace más de dos décadas) o privadas desde los años 80.

3.2.1.- Fundación de la normal. Su contexto político y sociocultural

El municipio actualmente cuenta con 23 localidades; según los avances y deseos de mejora de personas distinguidas del municipio se creó la Normal del Valle del Mezquital inicialmente a partir de la necesidad de superación de algunos profesores originarios de diferentes comunidades indígenas del Estado y del país quienes impartían clases en la Normal "Luis Villareal" del Mexe, pero al ver que esta Normal requería de un mayor incremento de horas para los profesores, durante una reunión con el director de la Normal del Mexe, el profesor Rene López Novoa se hizo la propuesta, misma que no fue favorable para los docentes, por lo tanto comenzaron a buscar sus propias opciones.

Entre el año de 1976 y 1977 este grupo de profesores promovió la formación docente de futuros profesores, buscado espacios fuera del Mexe, como un medio

de avance en su trayectoria profesional y para mejora cultural del municipio y de la región pero ante la respuesta negativa de la máxima autoridad académica del Mexe optaron por reunirse para valorar la pertinencia de fundar una nueva Normal cercana al Mexe, los municipios que más sobresalían en esa propuesta eran los de Mixquiahuala, Francisco I. Madero, consultándole al presidente municipal de este último lugar mencionado donde, también desecho la propuesta que le hicieron los maestros, quedando Mixquiahuala y Progreso de Oregón como ultimas opciones.

Posteriormente el C. Mario Candelaria Hernández presidente municipal durante el periodo de 1976 -1979 en Progreso de Obregón, municipio distante a 14 km del Mexe, en una reunión sostenida con el presidente municipal los profesores le dieron a conocer su iniciativa, él la toma y convoca a nueva reunión con la presencia de autoridades de la comunidad, municipales, ejidales, representantes de diferentes sectores de la población e instituciones educativas, a quienes les da a conocer la propuesta de los maestros y queda asentada en un acta constitutiva en la que se manifiesta que todos los asistentes, representantes de diferentes sectores, aceptaron la petición de los maestros del Mexe.

Es así como podemos constatar que “el trabajo comunal o “faina” sigue vigente en la mayoría de las comunidades rurales del Valle. Los logros que se obtienen y la participación de la gente depende directamente de las relaciones del representante de la comunidad con los integrantes de la misma, de sus relaciones con las autoridades municipales y de su interés por mejorar su comunidad con las autoridades municipales” (Coronado, 1999, p. 143).

Este proyecto se entendía desde diferentes horizontes, el principal es el de atender las necesidades educativas de las comunidades más marginadas del país, posteriormente la necesidad de maestros para la enseñanza primaria en las regiones más apartadas y de escasos recursos, en seguida el ingreso de hombres y mujeres al magisterio ya que en durante varias décadas solo los varones podían ingresar al Mexe. Desde el punto de vista cultural beneficia al municipio y a la región, la cual presentaba una vasta población estudiantil para sostener dicha institución,

al ayuntamiento le interesó este proyecto, también hubo apoyo por parte de la iniciativa privada, con esto se estructuró una organización para gestionar la autorización e integración al sistema educativo y funcionamiento.

Ahora lo que faltaba era ponerle un nombre que identificara a la Normal con la región a la cual pertenece, como ocurrió con algunas otras Normales del Estado que se encuentran en zonas indígenas. De acuerdo a los ideales de cada actor que participó, en la gestión es como se dieron las propuestas; algunas fueron “Teodomiro Manzano”, “Progreso”, y “Normal valle del Mezquital”, se eligió la última propuesta como un reconocimiento a la región del Valle donde se concretó su fundación. A partir de este momento se creó un movimiento político, educativo y comunitario, el cual generó un acercamiento al gobierno estatal, que en ese año estuvo a cargo del Licenciado Jorge Rojo Lugo, Gobernador constitucional del Estado, a quien se le solicitó el reconocimiento de la Normal, la cual ya contaba con algunos insumos para comenzar a funcionar, la Iglesia del municipio prestó una parte de sus instalaciones para que recibieran clases los estudiantes, la planta docente se conformaba por profesores del Mexe que durante la mañana impartían clases en esta Normal y el turno vespertino de 15:00 a 21:00 horas era para la Normal Valle del Mezquital; además de un patronato se creó un fondo económico para cubrir los gastos inmediatos, se acordó que otro ingreso económico fuera por cooperación de los padres de familia, por lo que el nombre que llevó hasta ese momento fue el de “Escuela Normal por Cooperación, Valle del Mezquital” impartiendo clases para futuros profesores de educación primaria con el plan de estudios 1975.

Todo comenzó con un enorme entusiasmo, pero posteriormente se hizo visible la falta de recursos materiales, que al principio se alcanzaron a cubrir con el aporte de los padres de familia y el ayuntamiento, condición que ahora solo quedó respaldada por los padres de familia, mientras la matrícula aumentaba considerablemente, en el Mexe ya eran pocos los estudiantes aceptados originarios de la región, son ellos quienes vieron en la Normal del Valle un espacio idóneo para su formación validado más tarde en el año de 1978 por la Secretaría de Educación Pública del Estado de

Hidalgo, como “Escuela Normal Experimental Valle del Mezquital” con clave 1318382. “Los maestros y las autoridades la califican como experimental porque pueden alternar los planes de estudio y proponer nuevos proyectos pedagógicos; pero también esta denominación responde a una estrategia política ante los estigmas sobre los internados rurales. Asisten a la institución alumnos indígenas y no indígenas”. (Medina en Bertely, 2006, p.134).

Aunque esta escuela no funcionó nunca como internado, este ejercicio político-pedagógico permite a los estudiantes rechazados del Mexe y las mujeres de la región puedan asistir a la Normal por sus condiciones económicas y sociales por ser en su mayoría hijos de campesinos indígenas y no de caciques ejidatarios o terratenientes, fue lo más accesible por ubicarse dentro de su misma región. Además de que en ese espíritu de mejorar su condición y la de sus semejantes lucharon por obtener becas subsidiadas por la Dirección de Educación Normal.

Sin duda, el Mexe fue el parteaguas que gestó la construcción de esta nueva Normal en el valle, sin embargo también sufrió cambios estructurales según el gobierno en turno, como se menciona en otro apartado de esta tesis. Esto ocurrió paulatinamente pero nunca perdió la esencia de su formación, como a continuación se describe, en “febrero de 1933 fue fusionada la Normal Regional de Actopan con el Mexe, y plantearon que esta fusión prepararía maestros-peritos agropecuarios, quienes al regresar de sus escuelas no solo enseñarían a los niños del campo el alfabeto y las operaciones, sino los elementos indispensables de agricultura, fruticultura, ganadería, avicultura, apicultura, industrias rurales, talleres y mecánica agrícola” (Téllez, 2005, p. 78).

A pesar de la escasa formación académica de los estudiantes- maestros de estos tiempos podemos observar que se enfrentaban a distintas problemáticas no solo de orden pedagógico o en palabras sencillas, no solo debían enseñar a leer y escribir en castellano, también hacían uso de sus saberes comunitarios para transmitirlos a la población donde prestarían sus servicios, es decir, en cuestión de identidad no podían aparentar que su contexto de origen era distinto al de las comunidades

donde prestarían sus servicios, así cada vez mantenían una cercanía con su cultura, no obstante al retornar a sus comunidades ya no los miraban del mismo modo, es decir, ahora ya tenían el estatus de profesores, personas letradas, aunque aquí podemos reflexionar sobre el tipo de formación que recibían en estas Normales.

Los requisitos mínimos para ingresar a ellas y el grado o título con el que se recibían como profesores. “Las condiciones locales en las que se originan los proyectos de creación de cada Normal y las complejas relaciones sociales, culturales y políticas de sus contextos (...), si bien se expresan en la institución, imprimiéndole sentidos y contenidos a una serie de prácticas de intercambio cultural entre docentes, alumnos y procesos académicos, no se reproducen de forma directa y al mismo tiempo, pues en las condiciones específicas en las que se desarrolla la vida escolar en las Normales, la acción de los sujetos y los proyectos de adaptación curricular generan formas inéditas de comunicación y de reconstrucción de identidades”. (Medina en Bertely 2006, p. 156)

De esta manera el currículm permea en la vida de los estudiantes y profesores tanto en lo personal como en lo colectivo cambiando sus concepciones sobre su identidad étnica y las de su práctica docente.

3.2.2.- La educación indígena, un breve recuento.

Al igual que las Normales la formación docente fue delineándose al paso de políticas, gobiernos, líderes sociales, e instituciones, todos en apariencia con buenas intenciones y cierta preocupación por la educación, algunos con la pretensión de ofrecer un modelo educativo incluyente y a la vez excluyente, es decir , incluyente para las sociedades empoderadas a través de la economía manifestada en extensiones de tierra o capital económico, por lo tanto con mayores posibilidades de acceso a una educación de “clase” y excluyente para quienes de momento solo podían aprender a leer y escribir para incorporarse al mundo de la castellanización sin posibilidades de mejorar sus condiciones de vida hasta en tanto no se crearan espacios de formación a su alcance o en el mejor de los casos crearlos ellos mismos a partir de esa fuerza y empuje que les daban su propia identidad étnica. “todo esto

crea imágenes que van dando cuenta de lo vivido, es la trama de vida que cada uno logra construir con la intención de nombrarse- reconstruirse” (Ruiz y Franco en Medina, 2015, p. 256).

Este transitar apegado a las premisas de la Revolución Mexicana nos da la pauta a seguir al firmarse “el decreto de 18 de junio de 1911 que autoriza al ejecutivo para establecer en toda la República, escuelas de instrucción rudimentaria que tienen por objeto enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena, a hablar, leer y escribir en castellano; y a ejecutar las operaciones fundamentales y las más usuales de la aritmética“(Aguirre Beltrán, 1973, p. 74 *cit.*, en Pani, 1918).

En este plano de reconstruirse, tanto los estudiantes y profesores de esta época atendieron como ya se dijo en líneas anteriores, diversas políticas indigenistas que comenzaron con tratar de integrar a al indio a la vida nacional homogeneizando la cultura a partir de las enseñanzas que la escuela ofrecía por ser el centro de reunión de cada comunidad pues la formación que ofrecían en apariencia y según los intereses del gobierno, era muy completa, situación que empezaba los conflictos con los ideales de la iglesia, ambas instituciones al encontrarse con una diversidad de lenguas optaron por que sus “misioneros” a quien cada institución había instruido para la castellanización del indio aprendieran también los idiomas de las etnias con el propósito de educar a toda la nación.

En la medida que el gobierno fue ganando terreno nació un proyecto de educación basado en los ideales de José Vasconcelos quien creo la Secretaria de Educación Pública (SEP) el 8 de julio de 1921 bajo la consigna de llevar educación a todas las regiones del país, tarea que no resultaba sencilla pues implicaba un desgaste económico, de igual manera debía contar con personal capacitado para hacerlo, ya que aún no existían planes de estudio específicos para formar docentes en esta área del conocimiento que en sus inicios no se definió como educación indígena sino como rural.

3.2.3.-Agencias culturales

Derivado de esto se empezaron a estructurar instituciones desde un enfoque indigenista con proyectos que impulsaran la educación rural por ser la población que predominaba en el país. "En 1922 surgieron las "Agencias Culturales" con los maestros ambulantes que intentaban igualar el trabajo realizado por los misioneros cristianos que llegaron durante la conquista española y cuyo objetivo era adoctrinar a los indios, el objetivo de los maestros ambulantes fue la fundación de una escuela rural en algún lugar apartado y la selección de un Monitor o Maestros Misioneros para que alfabetizaran y despertaran en los campesinos sentimientos de admiración por los héroes nacionales, explicaran sus deberes cívicos, dieran pláticas de higiene, solicitaran parcelas a los ayuntamientos, para enseñarles a los campesinos técnicas de agricultura y ganadería. El Maestro Ambulante regresaba a revisión y luego iba a fundar otra escuela rural" (Téllez, 2005, p. 15).

3.2.4.-Maestros ambulantes y casas del pueblo

Estas escuelas de maestros ambulantes tuvieron un doble impacto en la educación nacional de nuestro país, por un lado ayudaron a que sus estudiantes y maestros tuvieran una formación ideológica que vislumbro un cambio significativo en las comunidades debido a que las enseñanzas sobre la vida doméstica (equivalente para las mujeres) y del campo, son las mismas que se iban complementando en casa a la par de la escuela.

Por otro lado, los maestros ambulantes se percataban de las precariedades en las que vivían los pueblos vecinos pero a pesar de estas circunstancias en las que se encontraba el sistema educativo, paradójicamente no duro mucho este sistema, debido a cambios en el gobierno y como es sabido, cada gobierno tiene su propia concepción sobre el tema de la educación, el proyecto no se pudo concretar pero si cambio de nombre. Los cambios siempre responden a una política con una orientación ideológica cimentada en ideas externas a la condición del propio país. Por eso durante mucho tiempo las escuelas sufrieron varias denominaciones según la perspectiva política, lo mismo sucedió desde que inicio la SEP, y en particular en

las escuelas de zonas rurales, donde se nombraban como: "...la nueva escuela rural, el ser una escuela para todos, una casa del pueblo" (Aguirre Beltrán, 1973, p.82).

La finalidad era la de construir una nación basada en la solidaridad del pueblo de tal manera que las bases que se tomaron para la construcción de este nuevo proyecto fueron sociales, económicas e intelectuales.

- a) Las bases sociales radicaron en la idea de comunidad es decir todos podían asistir a este lugar, hombres, mujeres niños y niñas de todas las edades sin distinción alguna, este lugar era el centro de enseñanza, es como decir, la escuela para la comunidad y la comunidad para la escuela.
- b) La base económica se formó con la ayuda de los habitantes de la comunidad pues en el afán de tener su propia Casa del Pueblo ellos facilitaban el terreno y el material para la construcción, los alumnos llevaban sus propios materiales, el gobierno algunas veces daba materiales y el salario del profesor, de la misma manera también producían sus propios productos según los recursos naturales con que contaba la región.
- c) Lo intelectual se manifestaba en las clases impartidas durante distintos horarios, por las noches ofrecían talleres y actividades diversas, donde asistían todas las personas de la comunidad.

Tal como se narra respecto al Valle del Mezquital:

"La escuela de estos años, en el Valle del Mezquital y creo que también en otras regiones del país, solo podía existir y funcionar gracias a la unión de voluntades de miembros de la comunidad y de cuando menos un maestro o maestra que impartiera las clases. Los centros escolares aun no tenían más nombre que el de la comunidad. El gobierno federal o estatal sólo se comprometía a pagar el salario del maestro y a proporcionar eventualmente, libros y útiles escolares. La comunidad tenía que aportar un terreno para construir el edificio escolar, los materiales y el trabajo para la construcción del mismo; hacían productivas las parcelas y huertos escolares- con lo que se obtenía dinero para la escuela y el maestro- y realizaban la construcción de

anexos tales como: teatro al aire libre, gallinero, taller de carpintería, cocina y excusados entre otros. Era probable que además construyeran una casa para el maestro, financiaran sus gastos de alimentación, acarrear agua y/ o alimentaran a su caballo”. (Oresta López, 2001, p. 126-127)

El factor indígena era algo que aquejaba a los gobernantes mexicanos para efectos de lograr una sociedad castellanizada con vastos conocimientos sobre el mundo occidental, esta problemática los llevo a generar un desarrollo importante en las comunidades tomando a las escuelas y los voluntarios que se ofrecieron como maestros agentes de cambio, dotándolos de escasas herramientas pedagógicas que ayudaran a cubrir la figura de un todo para la comunidad, es decir, el maestro debía tener múltiples conocimientos y habilidades que motivaran a la comunidad a aceptarlo en su territorio y permitirle fundar ahí una escuela en la cual el gobierno actuaría en su mayoría como espectador, aportando económica y socialmente poco a las comunidades pues a su parecer estaban lejos de merecer una educación como la que se ofrecía en las zonas urbanas. Para tales efectos las casas del pueblo se convierten en escuelas rurales y los monitores o maestros misioneros que eran elegidos para alfabetizar, una de las principales metas en su labor, reciben el “título” de maestros y los maestros ambulantes quienes evaluaban el trabajo de los monitores e iban fundando más escuelas, a la postre reciben el título de inspectores (Cfr, Aguirre Beltran, 1973).

3.2.5.-Misiones culturales

Estos primeros tintes de educación organizada desde el planteamiento occidental fueron el anclaje idóneo para generar más cambios al interior de lo que ya se iba definiendo como educación indígena pero en un sentido de eliminación hacia los conocimientos y prácticas de los pueblos, el medio para esto fueron los maestros, a quienes se les confirió el poder de la palabra y fue a través de ella que comenzaron a castellanizar.

Sin ningún método que respaldará el bilingüismo, el objetivo encomendado por las autoridades era el de homogeneizar la sociedad con el argumento de que el modelo

de vida económica, social y política de las comunidades no era nada útil para el mundo globalizado, la vida que llevaban las comunidades indígenas sólo llevaría al país al atraso, la pobreza, y al fanatismo religioso por eso confiaron en el trabajo del maestro la construcción social del país guiada desde las instituciones, las cuales se habían fortalecido a partir de lo observado en las primeras escuelas del país, ahora hablábamos de una nueva estructura a través de las Misiones Culturales. “para 1928 las misiones cuentan con un personal constituido por un director coordinador, un maestro de materias académicas, un profesor de educación física, otro de pequeñas industrias, una trabajadora social, un agrónomo o practico agrícola y un médico o enfermera, cuando menos. Cada uno de los integrantes de la misión tiene una tarea específica “(Aguirre Beltrán, 1973, p. 109).

Dentro de esta organización cada integrante de la misión cultural tenía un trabajo específico, el cual debía satisfacer las necesidades de la comunidad y hacer notar a estos habitantes que las misiones culturales eran producto de un buen trabajo del gobierno en épocas de la revolución pues estaba interesado en sacarlos de su rezago, ya que sus formas de vida no traerían buenos resultados para el mejoramiento del país, en ese entendido los desarraigaron de su cultura y de su lengua con un método llamado de castellanización directa en el que “los impulsores de la castellanización basados en métodos directos de la enseñanza del español pensaron que podían separar social y pedagógicamente las lenguas indígenas del español, no solo con fines exclusivos de la enseñanza, sino también con propósitos sociales más amplios. De estas ideas se desprende el objetivo de enseñanza y promoción de la castellanización directa.” (Rebolledo en Velasco, 2010, p. 116). El ejercicio principal consistía lograr que las comunidades hablaran el español como lengua dominante frente a sus idiomas maternos, lo cual no hace ninguna referencia la educación intercultural bilingüe de la que se habla actualmente.

La formación docente de estas misiones culturales estaba trazada de la siguiente manera: “El grupo misionero establece en una comunidad estratégica, lo que llama un instituto de perfeccionamiento y de acción social que reúne a los maestros

rurales de la jurisdicción durante 21 días consecutivos y toma a la comunidad y a su escuela como un laboratorio” (Aguirre Beltrán, 1973, p. 112).

Este grupo de personal ambulante capacitado en distintas áreas, dejaba al maestro rural al parecer bien instruido durante su capacitación para desarrollar todas las actividades que en conjunto desarrollaba un equipo de personas con diferentes ocupaciones, podemos decir que la formación docente duraba semanas y de ahí en adelante la educación quedaba a cargo del pueblo y del maestro.

A medida que el ejercicio educativo iba ganando terreno también las necesidades se acrecentaban más, ver las radiografías que el país presentaba en cada una de sus comunidades demandando la legitimación de su educación a la par de profesores con un sustento académico de su formación evaluable en la mayor medida posible, desde este momento el análisis político radicó en la necesidad de volver a las misiones culturales centros estables de enseñanza y mejoramiento profesional, pues el gobierno de Calles proponía un nuevo enfoque para la educación rural, para esto se apoyó de otras instituciones con un plan de trabajo similar a las misiones ambulantes pero ahora con la ayuda de expertos en cada tema dirigidos por la Secretaría de Educación Pública.

Pero los logros que se tuvieron en las comunidades elegidas para su aplicación, en su mayoría con población indígena y algunas urbanas no tuvieron el éxito esperado, donde hasta el momento no se habla de planes de estudio, por lo que: “La función de preparación y perfeccionamiento de los maestros rurales que tiene a su cargo la misión cultural viajera, es transferida, desde el año de 1926, a otra institución, esta vez fija, *la escuela normal rural regional*. La misión cultural es en sus inicios una escuela normal ambulante y sigue siéndolo en tanto el desarrollo de las comunidades campesinas no exige un adiestramiento y capacitación mayores de sus líderes y perceptores. Cuando esto sobreviene, la fundación de las normales rurales regionales se tiene por inaplazable” (Aguirre Beltrán, 1973, p. 118).

3.2.6.-Normales rurales y regionales campesinas

En los hechos, las escuelas de educación normal comenzaban a estructurarse con los que quedaba de los ideales de la revolución en el medio rural, con enormes esfuerzos se fueron conformando distintos tipos de escuelas normales para atender a la población indígena y no indígena.

Las primeras se nombraron Escuelas Normales Rurales, se originaron con las Escuelas Normales Regionales a la par de los centros agrícolas que se construyeron en los años 20 quienes daban formación a los maestros que irían a enseñar labores del campo, leer y escribir para comenzar una vez más el cambio educativo y agrario, para eso necesitaban mentes libres de cualquier ideología moldeables de acuerdo a sus intereses y que resistieran a la pobreza y encajaran en las comunidades, los mejores aliados fueron los jóvenes quienes no tenían mayor necesidad que la de trabajar y estarían dispuestos a realizar esta tarea nada fácil pero por su enorme vocación estuvieran dispuestos.

En diversas fuentes consultadas se narra que las primeras Normales Regionales Campesinas se establecieron en Tacámbaro Michoacán y otra en Molango en el Estado de Hidalgo de 1923 a 1928. El periodo de funcionamiento de estas Normales fue muy corto pero estableció las primeras posibilidades de formar profesores procedentes de las comunidades indígenas en los que sin duda se estableció la esencia del servicio docente en ese contexto.

Los profesores que “nacieron” a través de esta importante institución refieren a que tan impregnada fue la ideología con la que se formaron de tal manera que había una condición de descendiente de los profesores formados en esta importante institución, que hacía ver la total entrega al trabajo colectivo en pro de la mejora de la comunidad, quien veía al profesor como el promotor, el juez, el maestro de artes y oficios, formaba un todo a través de las actividades diversas para la comunidad para la comunidad generando un mejor modelo de vida a partir de su ejemplo mostrado en la disposición con la que realizaba cada tarea encomendada en las comunidades más alejadas desde distintos horizontes de la república mexicana.

Trabajo que no hubiera sido posible sin la creación de más Escuelas Normales, aunque con distinto enfoque pero siempre con la misma base social e ideológica:

“En 1927 funcionaban 9 Normales Rurales a saber:

- ❧ E.N.R. de Tacámbaro, Michoacán, fundada como normal Regional, el 22 de mayo de 1922.
- ❧ E.N.R. de Molango, Hidalgo fundada el 2 de enero de 1923.
- ❧ E.N.R. de San Antonio de la Cal, Oaxaca, fundada el 3 de octubre de 1925.
- ❧ E.N.R. de San Juan del Río, Querétaro, fundada el 2 de enero de 1923.
- ❧ E.N.R. de Tixtla, Guerrero, fundada el 2 de marzo de 1926.
- ❧ E.N.R. de Izucar de Matamoros, Puebla, fundada el 26 de marzo de 1926.
- ❧ E.N.R. de Xocoyucan, Tlaxcala, inaugurada el 15 de junio de 1926.
- ❧ E.N.R. de Cuernavaca, Morelos, inaugurada el 15 de marzo de 1927.

E.N.R. de Río Verde, San Luis Potosí, fundada en marzo de 1927.” (Téllez, 2005, p. 25-26 *cit.*, en Held Barosa s/a).

Sin menosprecio a las demás Normales creadas en contextos similares, sólo tomo como referente a estas y parte de su historia, por ser pioneras en la educación y lucha de clases que se vivió al interior de ellas, para tener un referente del panorama educativo que aquejo durante siglos a la educación indígenas del país, y en este caso, específicamente en el Valle del Mezquital donde según los datos históricos “desde 1926, 1929 y 1933, el gobierno federal, con la anuencia y colaboración del gobierno estatal, emprendió una serie de proyectos para el desarrollo integral del Valle del Mezquital. Estas acciones se concretaron básicamente en el entorno inmediato de la Escuela Regional Campesina (ERC) del “El Mexe” a través de las Misiones Culturales y un Instituto de Investigaciones Sociales creado por los antropólogos Manuel Gamio y Alfonso Fabila en 1933” (Oresta López, 2001, p. 130).

La región del Valle del Mezquital representó para los gobiernos locales una región de alta marginación y pobreza, por lo tanto era indispensable crear proyectos orientados a eliminar las dificultades económicas y sociales de la zona, en la cual el

desarrollo de proyectos de educación se convirtieron en uno de los pilares centrales de la política para el Valle del Mezquital. De ese modo, se instauraron instituciones formadoras y capacitadoras para la población indígena y rural de la región, así es como se crea el internado Fray Bartolomé de las Casas, en donde se formaron varios jóvenes indígenas de todo el estado con la intención de ofrecer a las comunidades una educación pertinente para los pueblos indígenas. En ese sentido, la formación de profesores indígenas para el sistema de educación indígena encuentra su lugar en la apertura de instituciones encargadas de atender a la diversidad lingüística y cultural de los niños indígenas del Valle del Mezquital.

3.3.-Las políticas de formación en el currículo de las normales. La Normal del Valle del Mezquital.

Las políticas educativas institucionales definen las líneas curriculares en la formación de profesores en las normales del país. Así a lo largo del siglo XX se hicieron "...14 cambios en los planes de estudio para la formación del profesor de primaria" (SEP, Conaltec, 1984, *cit.*, en Ibarrola, 2012, p. 264). Cada modificación responde a una exigencia política y según la política internacional vigente en el área de la educación. Los resultados no siempre son alentadores, en la mayoría de las veces no se cumplen los objetivos establecidos.

El currículo es el eje de la formación de los profesores y por eso es el instrumento con mayor sensibilidad en el campo educativo, porque es difícil construir acuerdos sobre qué enseñar y cómo enseñar a una población mexicana con una amplia diversidad social, económica, lingüística y cultural, sobre todo porque siempre se construye con base a un programa nacional, que siempre construye un tipo de ciudadano. Los intereses nacionales no coinciden con las perspectivas sociales de los profesores y de los alumnos, por esa razón, se genera un escenario complejo.

“por eso siempre que se ha hecho una reforma curricular de educación básica ha sido a partir de un consenso muy incompleto y, muchas veces, en contra de la opinión del magisterio o de un segmento importante de él, y contra la opinión de

otros actores, como son los editores y autores del libro de texto, los padres de familia, la iglesia o los empresarios” (Arnaut, 1996, p. 220).

El trabajo distante entre los actores sociales inmediatos en la educación y las intenciones políticas del Estado crean ambigüedades en la definición de la formación de los profesores. Los profesores buscan una atención amplia e integral en los estudiantes de educación básica y el Estado trata de consolidar un programa general con base en una decisión política, que se define en un ambiente educativo ajeno a los intereses de los propios beneficiarios de la educación. La falta de acuerdos propicia la constante modificación del plan curricular de las normales en el país.

La omisión de los profesores en el diseño de los procesos de formación de normalistas genera relaciones conflictivas ante el Estado. Ante esta situación, los profesores deciden buscar construir sus propias estrategias curriculares que pasan por la integración de sus condiciones sociales, culturales y lingüísticas de los estudiantes. Esta manera de trabajar, siempre se ha puesto en práctica, ya que los planes y programas de formación de profesores no alcanzan a atender con pertinencia a los estudiantes y tampoco ofrece a los profesores las suficientes herramientas formativas.

La situación se agudiza en las “normales interculturales” o las “normales con licenciaturas interculturales”, donde su población de atención son las comunidades indígenas. Ahí, la tensión aumenta, debido a que en el currículo no han existido líneas formativas orientadas a la población indígena. En todo caso proponen como mejorar la actividad del docente y de qué manera integrar los conocimientos previos de los estudiantes en la formación de cada uno, y en ningún momento buscan reconocer las prácticas sociales y educativas de las comunidades en las líneas de formación curricular.

Las normales para la población indígena tienen la intención de “integrar” al indígena al mundo moderno como un mecanismo de adaptación hacia la sociedad nacional y a su vez tratar de “alfabetizar” a la población indígena en una especie de mediador

cultural entre las comunidades y la sociedad nacional, de esa manera la escuela se convierte en espacio de “desarrollo” de los jóvenes indígenas del país. Estos jóvenes los envían a comunidades indígenas de la región con la intención de “educar” a los niños indígenas con condiciones heterogéneas.

La diversidad lingüística y cultural es un reto en la formación de los normalistas. Durante varios siglos las políticas educativas sólo nombran a los pueblos indígenas como una población con dificultades para su integración a la sociedad nacional, y por lo tanto crea estrategias para su incorporación al sistema educativo nacional, en la cual no tiene ninguna manera de emplear sus conocimientos culturales y lingüísticos propios de su comunidad, al contrario tiene que, adquirir un idioma y una cultura ajena.

En las últimas décadas los movimientos sociales en América Latina reivindica la situación indígena en el escenario nacional. Solo así los países con población indígena se ven obligados a modificar su política educativa para incluir las condiciones lingüísticas y culturales de los pueblos indígenas en el sistema educativo. Ante ello, surge la idea de la “interculturalidad” como una estrategia política que trata de crear relaciones de igualdad entre la población indígena y no indígena.

Para eso, varias normales del país adoptan el enfoque intercultural y la SEP abre un espacio pequeño en el Plan de estudios del 97, donde “...deben contemplar con flexibilidad la diversidad regional, sociocultural y étnica del país” (Baronnet, 2010, p. 252). Dicha recomendación abrió la posibilidad de integración de las prácticas culturales de los pueblos indígenas, por ejemplo en la NVM se retomaron las danzas regionales, el uso de las lenguas indígenas en actividades culturales y permitió el ingreso de profesores indígenas.

Más tarde, el plan de estudios 2012 de las Normales Interculturales integra la diversidad lingüística y cultural a su currículo. Esta situación obliga a la licenciatura en Educación Intercultural en la NVM a enseñar la lengua hñâhñú y a tomar en cuenta el ingreso de estudiantes indígenas a esta licenciatura. Los dos aspectos

lograron generar una especie de re significación étnica en la Normal, donde los estudiantes que trataban de negar su relación con el hñâhñú, lograron retomar la lengua y cultura de sus padres.

A pesar de eso, la enseñanza, la integración de indígenas a la Normal y la valoración de la lengua se redujo a la “interculturalidad” y como práctica de lo intercultural “la enseñanza de la lengua indígena” en tiempo reducido con recursos humanos y materiales limitados, y como una opción formativa. Esta situación lleva a la normal a ejercer una tarea orientada a cumplir una política, por lo tanto los estudiantes y profesores indígenas están destinados a ser los actores ausentes durante la formación y en el ejercicio de la misma.

Lo evidente es que, la NVM ha convertido la enseñanza de la lengua hñâhñú en una asignatura de segundo orden, la interculturalidad en un instrumento político y conceptual, en la cual busca cumplir con una política educativa oficial y con un discurso institucional; exige el conocimiento sobre la lengua y la cultura hñâhñú como un instrumento técnico para el ingreso de estudiantes en la Normal. Cada una de estas acciones demuestra la instrumentación de las demandas de los pueblos indígenas. Por lo tanto, la interculturalidad se convierte en una palabra con capacidad para mediar las relaciones asimétricas en la educación para los pueblos indígenas.

La falta de voluntad política limita la posibilidad de crear un plan curricular capaz de incluir las demandas educativas del país. Por esa razón, no ha existido un plan curricular con las necesidades educativas de los pueblos indígenas, donde se pueda reflejar las prioridades en términos de la calidad, la igualdad y la equidad de la educación, sino todo lo contrario, los conocimientos indígenas siempre se convierten en un anexo, en una línea de acción sexenal o en un libro de algún centro de investigaciones. Esta situación nos lleva a confirmar la negación histórica de la participación de los pueblos indígenas en México, ante la imposición de un sistema educativo anclado a un modelo de profesor ajeno a la situación cultural y lingüística del país.

Capítulo IV. La formación con o para las lenguas indígenas desde la interculturalidad en la NVM

4.1.- La NVM: ¿Una escuela para indígenas?

La Normal del Valle del Mezquital se encuentra en una región indígena, en la zona predominantemente hñâhñú, La Normal es producto de una re-estructuración del gobierno estatal para el caso de las escuelas normales para pueblos indígenas; a raíz de la desaparición de la Normal Rural el Mexe. Esta recomposición trata de enfocar su atención hacia los jóvenes indígenas de la región, así que el proyecto estatal se retoma en la NVM con un enfoque intercultural.

Sin duda, los cambios son sustanciales porque desaparece el internado y la posibilidad de ingresar al magisterio en automático. Las modificaciones tienen implicaciones sociales y económicas en los jóvenes de la región, ahora se regionaliza la institución debido a que se convierte en una normal convencional donde asisten los que tienen recursos básicos para estudiar, y si no entonces no pueden tener acceso a educación. Se restringe y se elimina el acceso de educación superior para la formación de profesores, en consecuencia se regionaliza, se eliminan las plazas y los centros de formación para profesores en el estado.

Los cambios obedecen a la construcción de nuevas formas de atención al ámbito de la educación básica y en particular al sistema de educación indígena, quien está obligada a adoptar el enfoque intercultural donde la interrelación lingüística y cultural se convierte en sus principios. En ese sentido un requisito indispensable para los aspirantes a la licenciatura en educación intercultural bilingüe es saber hablar la lengua indígena, en este caso el hñâhñú. Así hablar hñâhñú aparentemente garantiza el ingreso de los estudiantes de la región del Valle del Mezquital, sin embargo, al revisar cuántos estudiantes logran ingresar a la NVM nos podemos dar cuenta que, sólo 4 estudiantes hablan y entienden la lengua de la región y la mayoría tiene alguna relación con la cultura y la lengua hñâhñú a través de sus familiares.

Ante esta situación surge la pregunta ¿la NVM es una escuela para indígenas o es una escuela con una orientación política enfocada a tratar los rasgos étnicos de un

pueblo indígena? La situación que prevalece en la NVM es que no es una escuela para indígenas, porque la mayoría de su población estudiantil no es indígena, aunque todos pertenecen a las comunidades de los diferentes municipios del Valle del Mezquital, sin embargo se puede notar su negación hacia la lengua y la cultura de sus propias comunidades, incluso en algunos casos existe un desconocimiento amplio acerca de la presencia de lenguas y culturas distintas al español hasta en su propia familia. Por lo tanto, podemos deducir que la escuela es un espacio donde las políticas educativas para los pueblos indígenas tienen un papel preponderante ante la necesidad de los jóvenes indígenas, porque las propias políticas los excluye y les niega la posibilidad de ingresar a un espacio de educación superior por medio de la generación de estrategias institucionales capaces de usar su propia condición étnica para rechazarlos, así que los jóvenes indígenas pueden practicar su idioma y su cultura, pero no tienen los suficientes ingresos económicos.

Las estrategias estatales tienen planteamientos profundos que logran cumplir con sus objetivos. Dichos cambios se notan en la modificación que hicieron a partir de la desaparición del Mexe, donde su capital básico era la existencia del internado, el cual creaba condiciones de subsistencia indígena mientras estudiaba. Pero al pasar a una normal experimental lo primero que se elimina es el internado y junto a ello sus planes y programas. Así que estos cambios se suman a la propuesta nacional en donde la extinción de los internados se convierte en una prioridad del gobierno. Entonces surge el siguiente planteamiento:

“los maestros y las autoridades estatales la califican como experimental porque pueden alternar los planes de estudio y proponer nuevos proyectos pedagógicos; pero también esta denominación responde a una estrategia política ante los estigmas sobre los internados rurales. Asisten a la institución alumnos indígenas y no indígenas” (Medina en Bertely, 2006:134)

La idea de lo experimental cancela la posibilidad del internado y a su vez integra a los indígenas y no indígenas, aspecto que más tarde absorbe el concepto de interculturalidad. Por eso, la licenciatura en educación básica intercultural da por

hecho que tiene la obligación de integrar a jóvenes con condiciones lingüísticas propias del español o de alguna lengua indígena. Sin duda, esta consideración siempre va a favorecer al no indígena en tanto presenta mayores dificultades sociales y económicas a la hora de tratar de ingresar a la NVM. La primera paradoja es que la única prueba al que tiene acceso es a la presentación de un pequeño examen sobre la oralidad y escritura del hñâhñú, y ahí la mayoría de las veces la aplica alguien que no conoce el idioma; en esa situación el estudiante nunca sabe si aprobó o no el examen porque no se convierte en un componente sustancial para su ingreso. Ahí es donde la situación lingüística indígena del estudiante pierde oportunidades de integración a un proceso formativo.

Los cambios políticos crean una NVM orientada a un funcionamiento escolar tradicional y deja de ser rural. En ese sentido, la escuela adopta una nueva estrategia escolar con horarios diferentes y con una estructura de contenidos centrados en la política intercultural en donde su punto de partida es la “interacción” entre culturas y lenguas, y se les olvida lograr el reconocimiento de los pueblos indígenas poseedores de distintos modos de pensamiento, y por lo tanto saber qué y cómo enseñar en una escuela con población indígena es indispensable desde el proceso formativo.

En ese sentido podemos deducir que la NVM es una escuela donde asisten “algunos estudiantes indígenas” y es un espacio escolar con una estructura indigenizada o con ejes étnicos dirigidos a la lengua y a la cultura. Aunque su campo de acción siempre son las comunidades indígenas y esto se puede ver en el proceso de prácticas profesionales de formación en donde casi siempre eligen a escuelas bilingües del sistema de educación indígena para llevar dicho trabajo, incluso algunos se integran a trabajar en el sistema de educación indígena. En ese momento muchos estudiantes tratan de reivindicar su condición étnica tratando de aprender el idioma, recuperando alguna práctica cultural y recuperando las prácticas sociales comunitarias.

Así que la escuela trata de “recuperar” aspectos lingüísticos y culturales por medio de la culturalización de cada práctica comunitaria. Por esa razón en la escuela inducen a los estudiantes a cantar, bailar, recitar, escenificar y/o hacer alguna demostración en donde las lenguas y las culturas se relucen en eventos escolares, es ahí donde los estudiantes tratan de buscar información y personas conocedoras sobre el tema, para trasladar actividades ancestrales a ámbitos educativos. Así los estudiantes recuperan la vestimenta y algunos vestigios culturales para hacer su demostración. Esto depende siempre de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales de los estudiantes.

4.2.- Situación lingüística y cultural de los estudiantes

Los estudiantes de la NVM pertenecen a las comunidades de la región del Valle del Mezquital y algunos a la región otomí-tepehua, todos pertenecen o están asentados en un territorio estrictamente indígena y predominantemente ñahñú. Dicha situación no implica cercanía hacia la lengua y la cultura ñahñú. Sin duda, en todo caso representa una posibilidad de reivindicación lingüística y cultural de los estudiantes de la Normal, porque varios al tomar el curso en lengua indígena en la escuela suelen “aprender” y “recordar” palabras, frases y oraciones a nivel de la oralidad, aunque la escritura y la lectura se convierte en una difícil tarea porque están muy asociados a la estructura del español.

La pertenencia de los estudiantes indígenas hacia las comunidades indígenas promueve una relación con distintos actores sociales cercanos a la lengua indígena. Cada uno desde distintas condiciones. Para se puede esquematizar de la siguiente manera.

1.- Estudiantes indígenas provenientes de comunidades indígenas arraigadas. Ellos tienden a hablar el ñahñú y son hijos de campesinos, jornaleros y migrantes

2.- Estudiantes no indígenas de comunidades céntricas a los centros semi-urbanos. Son hijos de profesores o de otra profesión u oficio que ya no emplean la lengua indígena

3.- Estudiantes no indígenas de comunidades indígenas y semi-urbanas. Son hijos de profesores de educación indígena y de otras profesiones y oficios.

Los estudiantes indígenas provenientes de comunidades indígenas marginadas demuestran hablar el hñâhñú y cercanía a sus actividades culturales comunitarias. Estos estudiantes son escasos y se convierten en el rostro indígena que representa la interculturalidad a los ojos de la política estatal y regional, con la intención de demostrar la existencia de lenguas y culturas indígenas en la escuela. Sin embargo, siempre presentan dificultades económicas y sociales, por lo tanto se ven en la necesidad de alquilar un cuarto para dormir, comer y asearse durante la semana mientras asisten a la escuela, la cual dicha situación se convierte en condiciones difíciles de estudio y ante eso se suma la distancia con su familia. Ambas situaciones colocan al estudiante en alta desventaja.

Los estudiantes no indígenas de comunidades céntricas y semiurbanas no hablan la lengua hñâhñú y tampoco son cercanos a las actividades comunitarias. Para ellos, la escuela representa un espacio escolar que les permite transitar hacia un espacio en el magisterio, especialmente en el sistema de primarias generales, en su mayoría. Sus condiciones sociales y económicas son favorables en tanto habitan en zonas cercanas a la escuela y viajan siempre a sus casas particulares para estar con su familia. Su situación lingüística y cultural es siempre desde el español, y la situación indígena sólo se percibe en los contenidos curriculares y en las representaciones culturales que la escuela convoca como en día de muestro, días internacional de las lenguas maternas, entre otras actividades.

Los estudiantes no indígenas de comunidades indígenas y semi-urbanos. Estos estudiantes presentan una particularidad, porque son hijos de profesores del sistema de educación indígena y paradójicamente niegan la lengua y cultura de su seno familiar. Aunque la mayoría de las veces reconocen que provienen de ámbitos familiares con tradición en el magisterio indígena y además van a solicitar su ingreso al sistema de educación indígena, y a pesar de ello, es probable que nieguen su condición. La pregunta es ¿cómo los hijos de los profesores del sistema de

educación indígena buscan alejar y alejarse de la lengua y cultura de la comunidad? Todos los días tratan de crear distancias. Primero, la mayoría trata de enviar sus hijos a escuelas de educación monolingüe; segundo, buscan migrar a zonas semi-urbanas y urbanas; tercero, adoptan otras formas de alimentación y vestimenta. Estas actitudes logran permear en los estudiantes a grado de reproducir socialmente dichas prácticas.

La condición de cada estudiante genera distintas formas de entender la lengua y cultura hñâhñú, en consecuencia sus actitudes y acciones inducen a caminos diferentes, por lo tanto es predecible que la lengua y la cultura presenten procesos de desplazamiento y de conservación en los espacios comunitarios, porque en la escuela siempre se ha impuesto el español y se ha sometido la lengua indígena. Al revisar las entrevistas hechas a los estudiantes sobre, si hablan la lengua hñâhñú, responden: “*la entiendo y hablo poco*” (E-M-20)¹, “*muy poco, no domino la escritura*” (E-R-22), “*poco*” (E-B-20), y en qué espacios o lugares la hablan, respondieron: “*en la casa con la familia*”, “*familia, amigos, vecinos etc..*”, “*en casa*”. La tendencia es evidentemente un uso mínimo de la lengua indígena y se ubica sólo en espacios privados, así que la lengua de las comunidades indígenas se subordina al español.

En contraposición encontramos estudiantes con las siguientes respuestas ante la pregunta ¿sabes hablar la lengua hñâhñú?: “*sí*” (E-P-18), “*sí*” (E-J-19), “*Sí*” (E-F-18), “*Sí*” (E-N-19), y en qué espacios o lugares la hablan, respondieron: “*en mi comunidad, fuera, en mi casa con mis vecinos y familia*”, “*en mi casa, en la calle, un poco en la escuela*”, “*en la escuela, en mi casa*”, “*en el hogar*”. La mayoría de los estudiantes pertenecen a comunidades de alta marginación, por lo tanto es predecible el mantenimiento y reproducción de la lengua y cultura indígena, en espacios sociales comunitarios y familiares.

La cercanía o la lejanía con el idioma por parte de los estudiantes se puede comprender a partir de su pertenencia hacia las comunidades, y por tanto ello define

¹ La clave para la cita de entrevistas son las siguientes: E=Estudiante, M=inicial del nombre de la estudiante y la edad. (E-M-20)

cuáles son las tendencias políticas estatales sobre la educación, donde en lo general, sólo se reproduce un modelo educativo de formación para profesores orientados a la implementación de una sola forma de pensar la educación desde un solo idioma, en este caso a través del español. Ante esto, se puede plantear que si esto ocurre en el proceso de formación de profesores entonces es probable, que se repita la exclusión de las lenguas y las culturas indígenas en espacios escolares.

La interculturalidad se ha convertido en un concepto aglutinador porque logra reunir a estudiantes hablantes bilingües (lengua indígena-español) y a estudiantes monolingües (español). De esa manera, la política intercultural cumple con su función pública en un escenario diverso y los estudiantes logran compartir un espacio escolar supuestamente común para todos. Pero la realidad es opuesta, debido a los privilegios otorgados a los estudiantes monolingües en español; acción capaz de truncar las posibilidades de formación de jóvenes indígenas.

4.3.- Perspectivas de los estudiantes en la NVM

La expectativa educativa de varios jóvenes de las regiones indígenas se define a partir de los recursos económicos y de la cercanía de la institución, así como su interés en la atención a los niños o como reiteradamente dicen: “soy maestra/o porque me gustan los niños”. La frase nos lleva a pensar que ser profesor o profesora es una profesión de gusto y muy pocas veces manifiestan ciertas perspectivas educativas con respecto a ellos mismos. En otros casos incluso estudiar en la NVM se convierte en la segunda, tercera o última opción debido al rechazo de otras instituciones o por las condiciones económicas. Así lo manifiesta una estudiante:

“Porque en primera fue una segunda opción en entrar a la normal, a lo mejor yo hubiera querido otra licenciatura otra especialidad pero muchas veces los recursos económicos sí influyen mucho en que puedas estudiar lo que tú quieras y pues ya estando ahí, pues así como llamarme la atención los niños ósea no era ni sí, ni no, era así algo indiferente, pero ya estando ahí este yo creo que te vas más o menos idealizando en que vas a ser una persona que

se va encargar de la formación de seres humanos, pero yo creo que cuando ya estás en la práctica es cuando realmente retomas ese papel que estás haciendo, claro que si te sientes con el compromiso y si le agarras un poco de gusto a lo que tú haces y si no pues nunca vas a ser nada por superar eso que estás haciendo, si tu práctica docente con alumnos yo pues este a principio por que a lo mejor fue una seguridad opción y ahí quede en esa escuela y por eso decidí entrar y estudiar la licenciatura.” (E-E-26)

La situación económica es determinante en la decisión de los estudiantes indígenas y en otros casos su condición lingüística y cultural los lleva a buscar un espacio en la NVM. Dichas situaciones nos llevan a suponer la ausencia de suficientes espacios de educación superior para satisfacer las expectativas de formación para los pueblos indígenas. En la región la NVM es un espacio educativo relevante en tanto no existen espacios de educación superior capaces de satisfacer las demandas y las opciones formativas de los habitantes de la región. Eso nos permite explicar el por qué en la mayoría de las comunidades indígenas existen varios profesores y de hecho en muchos casos, el primer profesionista del pueblo fue profesor, y ahora continua esa misma tendencia. En ese tenor, se unen las dificultades económicas y la ausencia de otros espacios de formación académica para confirmar la presencia y aumento de profesores de educación básica.

A pesar de la falta de expectativas educativas en la región, los jóvenes indígenas buscan construir estrategias de sobrevivencia en el campo educativo cercano a una realidad innegable. Los estudiantes empiezan a configurar sus propias rutas o caminos a seguir de acuerdo a las condiciones que ofrece el estado. Cuando se les interroga del porque decidieron ingresar a la normal, responden: *“porque es la más cercana”* (E-M-20), *“porque me gusta la licenciatura”* (E-P-18), *“me interesa ser docente”* (E-R-22), *“Porque me gusta esta carrera”* (E-B-18). El interés de cada estudiante depende en gran medida, del gusto por la licenciatura, aunque es muy notable escuchar a los compañeros estudiantes que estudiar la licenciatura fue su segunda, tercera y última opción.

Su “resignación” los induce a la “reivindicación” lingüística y cultural. En ese sentido tratan de integrar positivamente su condición étnica para revalorizar lo que institucionalmente se presenta. Por eso cuando se les pregunta el por qué deciden estudiar la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB), contesta: *“me agrada escuchar y hablar la lengua”* (E-M-20), *“porque me interesa conservar la lengua indígena y la educación en México”* (E-J-19), *“me interesa ser docente y más aún ser de las personas que fomenten el respeto a la diversidad”* (E-R-22), *“Porque me gustaría aprender mejor la lengua hñâhñú”* (E-B-18). El planteamiento de cada estudiante se inclina por la reivindicación de su idioma y cultura local o quizás tiene que ver con la intención de tomar una herramienta étnica positiva para abrir espacios de formación.

El estudiante visualiza cuáles son los aspectos positivos a su favor y así focaliza sus acciones. Una estudiante enfatizó su situación lingüística; *“Porque yo creo que ya tenía algo a mi favor no, en este caso la lengua indígena precisamente la licenciatura se supone que era intercultural bilingüe y algo que me favorecía a mí era el hablar la lengua indígena y por eso elegí esa licenciatura”* (E-E-26).

En la siguiente pregunta complementaria; ¿Y además de la lengua indígena que otros requisitos cubrirías para poder obtener una ficha en esa licenciatura, que en cualquiera de las otras dos?

“Pues principalmente por lo de la lengua indígena te digo; pues al momento de entrar nos hicieron, bueno sabíamos que íbamos a lo mejor a presentar un examen en el que pudieran bueno yo me puse a pensar pues seguramente es escrito yo lo hablo, no lo escribo, pero pues dije voy a intentarle yo creo que algo que me favorece es la lengua indígena, pues algo que nunca pensé que me iba a llegar a servir, yo lo hablaba por hablarlo pero nunca imagine que en un futuro la lengua indígena que yo hablaba pues me iba a servir en mi formación” (E-E-26).

La lengua hñâhñú se convierte en el requisito básico para el ingreso de los estudiantes en la NVM, un rasgo étnico se emplea estratégicamente para ingresar

a la escuela. En ese momento la reivindicación tiene lugar en una negociación identitaria que implica reconocer la condición lingüística frente a las políticas estatales impuestas a los jóvenes. De esa manera los estudiantes se apropian de la interculturalidad como concepto político-educativo con vinculaciones lingüísticas y culturales propias de las comunidades. Ahí, es donde quizás la interculturalidad puede tener mucho significado y al contrario, el concepto puede carecer de sentido porque atiende estratégicamente la situación identitaria de las personas y no trabaja el reconocimiento para las colectividades.

La intensa búsqueda de espacios educativos y de la constitución de expectativas de vida conduce a los jóvenes indígenas a estudiar para ser alguien en la vida, para poder contribuir en la familia, para ser mejores, entre otros argumentos se construyen para dar vida a la esperanza de cada uno. Por eso el ingreso de un joven a la NVM y en particular en la LEPIB les ofrece la posibilidad de negociar su situación lingüísticas en función de una política estatal. En otros espacios de educación superior similar al de la NVM se puede visualizar la idea de que la escuela les va a permitir reivindicar su idioma y su cultura y eso propiciará una reflexión sobre la diversidad de lenguas y culturas, y al mismo tiempo piensan en una construcción de futuro exitoso (*cf.* Colectivo de jóvenes indígenas en la UPN, *cit.*, en Pérez, Ruiz y Velasco, 2015).

Para muchos jóvenes indígenas estudiar otorga ventajas a través de la adquisición de valores y de prestigio. Sin embargo, estudiar en la NVM implica reconocer el carácter social de la universidad y después la opinión de la sociedad ante el nombre de la licenciatura, en la cual en este caso, se refiere a una normal con rasgos indígenas por lo tanto la licenciatura misma tiene el apellido de intercultural, este concepto genera confusiones y a la vez se somete a exclusiones, a confrontaciones ideológicas vacías. A pesar de eso, siempre se construyen las expectativas en donde se reconoce la atención a la diversidad, que concentra lo indígena como la palabra con capacidad de ofrecer otras condiciones de vida, ante la concepción de lo indígena como instrumento de conserva o de reserva. Estas percepciones

provocan una negociación constante de la condición identitaria de los pueblos indígenas.

4.4.- ¿Quiénes son los profesores de la NVM?

Los profesores son componentes indispensables en la educación. Desde esa perspectiva necesitamos saber ¿Quiénes son los profesores encargados de desarrollar contenidos pertinentes en una licenciatura con enfoque intercultural?, ¿los profesores necesitan conocimientos y actitudes alentadoras con la idea de saber si hablan o no la lengua indígena en cuestión? ¿Los profesores cuentan con la suficiente capacitación y /o formación para atender a estudiantes indígenas? En términos generales, es conocer quién es el profesor.

Los profesores de la NVM provienen del sistema de educación primaria y algunos tienen una licenciatura en la Normal básica y superior. Cada profesor ingreso con procedimientos y perfiles diferentes, así como con tareas específicas. Para el caso de los profesores de la licenciatura en Educación Intercultural se solicitó contar con algún acercamiento a la lengua y cultura de la región, sobre todo para atender la asignatura de lengua y cultura hñähñú, y para el resto de las materias se apoyan de profesores que no necesariamente tienen cercanía con la condición étnica de los estudiantes.

En el inicio de la licenciatura con enfoque intercultural la Normal abrió espacios para la atención de la lengua y cultura hñähñú a través de la materia en lengua hñähñú y una orientación formativa donde se tomó en cuenta las manifestaciones lingüísticas y culturales de los pueblos indígenas de la región del Valle del Mezquital. Para cubrir cierta necesidad educativa, la Normal integró a profesores indígenas con conocimientos sobre la lengua y la cultura de los estudiantes, con esto se pretendía atender los planteamientos institucionales sobre la diversidad lingüística y cultural.

En principio, la idea era contar con profesores formados en áreas del conocimiento enfocados a educación indígena y saber enseñar el hñähñú. Los requisitos no se

cumplían a cabalidad, para ello, trataron de cumplir el requisito por medio de la búsqueda de profesores cercanos al hñähñú, ya sea por su pertenencia étnica o por su cercanía con dicha situación.

“Mi perfil es licenciatura en educación secundaria con especialidad en matemáticas, *pero por ser parte de o vivir en una comunidad indígena tuve que avalarme* con... no recuerdo es una institución lo que antes era el patrimonio para que hicieran *una prueba sobre la lengua indígena*, para poder pedir este perfil para ser maestro de la normal con la licenciatura, pero con el perfil de la lengua indígena entonces me hacen la evaluación allá paso le llevo...” (E-L-2015)

El enfoque de educación intercultural bilingüe exige a la Normal el considerar a los profesores con conocimientos sobre su comunidad y su cercanía con las prácticas comunitarias, desde ahí se trata de acercar a la diversidad en los espacios escolares y buscar una articulación en las prácticas educativas de la escuela con respecto a la comunidad de origen de los estudiantes. Por esa razón a los profesores les solicitaban el conocimiento sobre su comunidad y la lengua hñähñú, siempre con la intención de abrir la participación de las comunidades indígenas en la escuela.

La integración de los profesores con el enfoque intercultural les creo limitantes académicas, porque los orientó sólo a trabajar sobre la lengua y la cultura hñähñú y dejó a un lado la formación que logró construir durante su formación en la Normal Superior, como ejemplo podemos citar casos, donde la especialización del profesor era en matemáticas, ciencias naturales, educación física o cualquier otra área del conocimiento, que cuando llegó a la Normal y su intención era impartir ciertas clases, no se podía, porque debía de atender la perspectiva intercultural, por lo tanto debía de atender la situación lingüística y cultural de los estudiantes indígenas. Ahí es donde la interculturalidad se reduce a la lengua y a la cultura indígena; se olvida y se niega la amplia formación académica de los profesores.

“Cuando yo fui contratado, *fue con esa intención, de lo que fue la licenciatura en educación intercultural bilingüe* y sobre eso a pesar de que yo tengo la especialidad ...”(E-L-2015).

Los profesores con pertenencia cultural y lingüística se convirtieron en el calce de la política intercultural, porque se vieron obligados a atender a estudiantes con un perfil indígena. A pesar de que, en la universidad ya existían profesores provenientes de comunidades indígenas, pero sin reconocimiento sobre su situación lingüística y cultural, pero por el hecho de contar con varios años en la Normal, no aceptaron atender la política intercultural, estos profesores se concentraron en la formación de estudiantes para el sistema de escuelas primarias. A diferencia de la licenciatura en educación intercultural, donde la integración de los profesores pasó por el filtro “lengua hñähñú”, es decir, se solicitó el conocimiento sobre dicha lengua.

Para enfatizar el discurso intercultural, la Normal integró a una profesora “hñähñú” para dar clases en hñähñú, en principio intentó dar cavidad a los profesores indígenas formados en etno-lingüística (antiguo programa de formación creado por el CIESAS), con entusiasmo un par de profesores se interesaron con el fin de dar apertura y difusión a la lengua indígena de la región. Pero, la Normal le faltó interés y seriedad en la atención de las lenguas indígenas, porque los profesores se retiraron por el bajo salario y la ausencia de interés por parte de las autoridades de la escuela. Más tarde, se integra una exestudiante de la Normal con conocimientos mínimos sobre la lengua, es decir, “habla la lengua hñähñú”, así inició sus actividades escolares en relación a la lengua indígena. Los profesores indígenas siempre demostraron interés e importancia durante la enseñanza de la lengua y cultura hñähñú, pero la Normal no logró responder a dicha perspectiva.

El trato con los profesores indígenas se torna una limitante para el resto de los profesores, ante tal actitud, algunos docentes prefieren alejarse de la licenciatura con enfoque intercultural, porque no les dan el trato adecuado y tampoco les ofrecen buenas posibilidades laborales. Existe un trato desigual en los procesos de

formación y de atención a la población indígena. Por eso, prefieren actuar de manera indistinta ante la situación de la diversidad lingüística y cultural en la escuela. En ese sentido, la Normal carece de actitudes positivas para atender la situación de los estudiantes indígenas en cuestión. Primero, porque no integra a profesores con formación en la atención a la diversidad, segundo, considera las lenguas indígenas sólo en eventos de la “interculturalidad” donde trata de demostrar la supuesta importancia de la lengua y cultura hñähñú, así la danza, la poesía, la gastronomía, la indumentaria, la forma de vida de las comunidades aparece para su representación escolar.

Las representaciones lingüísticas y culturales siempre se colocan en la responsabilidad de los profesores con cercanía hacia la lengua y cultura indígena. Por lo tanto, los profesores preparan a los estudiantes en fechas significativas o festivas para programar actividades relacionadas con prácticas bilingües (lengua indígena-español), ahí el 12 de octubre, el día de muertos, día internacional de la lengua materna y los encuentros interculturales tienen apertura las manifestaciones el pueblo hñähñú. De esa manera, la Normal activa a los profesores indígenas o con cercanía a la comunidad indígena. Aunque estas actividades se convierten sólo en una justificación política y se olvida los procesos de atención pedagógica en el proceso de formación.

En los salones de clases los temas se concentran en los procesos de atención educativa en escuelas de educación primaria, sin considerar las diferencias culturales y lingüísticas de los estudiantes, en algunas asignaturas tratan de incorporar las maneras de desarrollar los conocimientos de las comunidades, pero con una base de pensamiento hispano bastante distante de los conocimientos de las comunidades. Esta situación se da así porque los profesores se basan en un plan y programa de educación general, y se les olvida integrar la atención a los estudiantes indígenas, sobre todo porque el enfoque intercultural supone el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes en procesos de formación y en consecuencia de los niños y niñas indígenas.

Este sesgo formativo tiene que ver con los procesos de formación de los profesores, quienes carecen de formación sobre la diversidad de lenguas y culturas; no es suficiente con hablar o representar una lengua o cultura indígena, es necesario contar con una formación académica adecuada para dar cavidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje de grupos humanos con diferencias en lenguas y culturas, así como en los diferentes procesos de apropiación del conocimiento. Por esa razón, la formación de los profesores para la atención a la diversidad lingüística y cultural en la Normal requiere de una formación continua en contextos de diversidad para lograr construir espacios de interrelación social y educativa en las escuelas de educación básica de la región, en particular en las primarias del sistema de educación indígena.

La licenciatura en educación Intercultural tiene profesores con las siguientes características:

- 1.- profesores sin conocimiento sobre la diversidad lingüística y cultural de la región y del país
- 2.- profesores con conocimiento sobre la lengua y la cultura hñâhñú, pero sin intervención en el proceso de formación de los estudiantes
- 3.- profesores con conocimiento sobre la lengua y la cultura hñâhñú, y con intervención en las prácticas bilingües en la escuela
- 4.- profesores con conocimiento sobre la lengua y la cultura, estos son quienes enseñan a escribir y a leer en la lengua hñâhñú.

Las características lingüístico-culturales y académicas de los profesores no permiten cumplir con una formación en el ámbito de la educación intercultural. Pero la Normal trata de crear una formación académica pertinente para los estudiantes indígenas de la región. La intención de la Normal y de los profesores abre la posibilidad de ofrecer una educación donde el reconocimiento hacia la diversidad se torna en un eje básico para los procesos de formación educativa de la población

heterogénea. Sin duda, la NVM es una institución valiosa en la región en tanto es un espacio de educación superior formadora de profesores para el sistema de educación indígena. Sin embargo el problema es: ¿Cómo hacer que el maestro indígena o mestizo sepa enseñar lengua y cultura indígena?, la pregunta propicia diferentes interpretaciones e inquietudes desde las autoridades y los profesores.

Al establecerse en este marco institucional se da una transición lingüística que se construye en un ir y venir del bilingüismo al monolingüismo de los estudiantes, con un acompañamiento de los profesores, quienes inmersos y responsables de la formación de estos estudiantes tomaron inicialmente como planteamiento el hecho de “educar para interactuar” haciendo su propia interpretación sobre la educación intercultural bilingüe.

Para enfrentar los lineamientos del enfoque intercultural, algunos profesores asistieron a cursos nacionales sobre escuelas Normales, que trabajan la licenciatura intercultural bilingüe o las normales bilingües interculturales. La licenciatura al igual que los profesores estaban en formación académica respecto a esta línea de formación específica; no existían planes y programas diseñados a partir de lo intercultural bilingüe, por lo que se trabajó con lo que había de primarias generales, agregado a esto los profesores no tenían su propia línea de seguimiento generada desde la Normal, para trabajar todos en la misma sintonía con este “nuevo enfoque”, porque en un principio las asignaturas no tenían ningún vínculo con educación indígena, no sabían cuáles eran las necesidades de este sistema educativo, tomando inicialmente la decisión de eliminar desde su asignatura la relación entre los pueblos indígenas, la educación intercultural y el currículum “formal”, no obstante el plan de estudios para esta licenciatura dice:

“la perspectiva de la educación intercultural contribuye a la reformulación de las relaciones entre los pueblos indígenas, el Estado y la sociedad nacional, lo cual se enmarca en el esfuerzo por construir una sociedad unida en la diversidad, con una visión pluralista, democrática e incluyente (pie de página” (Plan de estudios 1997, 2006, p.9).

La Normal no comprendía qué y cómo trabajar la propuesta, ante ello los profesores mostraba una actitud positiva que permitió construir una formación capaz de fortalecer la formación académica de los estudiantes. La actitud fortaleció la tarea del profesor, pero al mismo tiempo se seguía con una orientación homogénea y con tendencias hacia el reconocimiento de la diversidad. La idea de los profesores era considerar a los pueblos indígenas como un insumo educativo sin mirar la presencia de los estudiantes con características indígenas, así que en sentido estricto era como leer un libro sobre historias indígenas sin tener en cuenta las condiciones sociales y económicas de los estudiantes indígenas. Una profesora monolingüe en español da cuenta de su percepción respecto de la educación intercultural bilingüe.

Más que una propuesta pedagógica, es una manera de percibir que el proceso educativo involucra a personas con características, necesidades e intereses propios que requieren ser aprendidos y lograr una calidad educativa. (A-O-2015)

Esta opinión se vierte desde su sentir, trata de conciliar elementos que parecen opuestos: la lengua y la cultura nacional en relación con la lengua y la cultura indígena, a través de este pensamiento una parte del profesorado niega la especificidad cultural (o su importancia para la escuela) del alumnado de origen hñähñú, insistiendo en que solo son estudiantes normalistas como los demás, de tal manera que durante algunos semestres incorporan a estudiantes de la licenciatura en primaria intercultural bilingüe con los de primaria general; Tal acción se ve como una afirmación que pretende enfatizar la igualdad de los estudiantes, impide toda consideración positiva desde sus elementos diferenciales. En la práctica, terminan en la creación de acciones pedagógicas iguales para situaciones distintas.

El maestro desplaza su atención a los programas escolares en lugar del estudiante, del que tendría que considerar sus características, necesidades, conocimientos y formas de aprender para no cometer actos en los que en este supuesto de interculturalidad generé una mezcla de estudiantes hablantes de la lengua indígena,

estudiantes no hablantes de la lengua indígena, pero inscritos en la licenciatura intercultural bilingüe y estudiantes de primarias generales, para quienes la educación representa un proceso de reconstrucción de manera distinta al situarse en escenarios distintos.

Se tomaron estas medidas con la intención de apoyar al educando en su proceso de “adaptación” para que posteriormente en un horario extra clase se “enseñe” su cultura de origen, lo importante de estas acciones es que los profesores logren abrir espacios de reflexión en la construcción del conocimiento educativa con posibilidades de propiciar nuevas posibilidades educativas y pedagógicas.

En la retórica oficial se propone una educación intercultural para todos, es importante crear conciencia en la labor del maestro al formar y formarse hacia donde puede dirigir la educación intercultural, para qué, cómo, con quién o quiénes puedo orientar su perspectiva formativa, en la cual se analiza la intención de la política si se torna repetitiva desde el título, en la cual se desvía la atención y el sentido.

La política de educación indígena impone a través de sus actores los valores, las reglas y las normas que encuentran una traducción particular en las prácticas escolares, ya que son negociadas implícitamente entre el Estado y la comunidad, siendo la escuela un espacio de mediación interétnica. (Baronnet, 2012: 42).

Estos actores se vuelven piezas centrales para el desarrollo de dichas políticas educativas, que enmarcan a la escuela como escenario de transformación social en la atención a los pueblos indígenas, dentro de un contexto colectivo encargado de dar respuesta a propuestas nacionales, que buscan cierta conquista cultural para demostrar la atención a través de una licenciatura intercultural bilingüe y legitimar desde ahí sus posturas sobre los pueblos indígenas.

4.5.- Formación de profesores indígenas en la NVM. Espacios de fortalecimiento de la lengua y cultura hñâhñú

Los procesos de formación académica para los profesores indígenas se configura a partir de la educación rural, en la cual se indujo hacia una formación homogénea sin considerar su amplia diferencia con respecto al resto de la población no indígena, de ahí que, los programas educativos tienen lineamientos universales que pretendían integrar al indio a una supuesta modernización. Todo iba para el mismo lugar, el objetivo que se perseguía en los años de 1920 y 1940, era sacar al pueblo del atraso cultural, pero esto no era una tarea fácil para el gobierno, porque no solo era esa la pretensión, también se quería formar a un ciudadano servil para el Estado.

Así que la escuela fue el medio ideal para poder anclar las políticas del Estado, quien no podía otorgar todo, debía existir también el apoyo de la comunidad si es que se quería una escuela en su región, entonces entre el aval del Estado y la infraestructura de la comunidad se creaba una escuela para ofertar lo necesario para la formación de la nueva sociedad.

Los referentes históricos permitieron una amplia reflexión de los estudiantes sobre su origen y la importancia de las culturas y lenguas milenarias, no sólo en términos lingüísticos y culturales, sino con una conexión importante hacia la condición socio-histórica. La “identidad étnica no implica ni requiere del dominio de una lengua o cultura particular, sino la auto identificación con una tradición (histórica o cultural) independientemente de su singularidad.” (Jorda, 2003: 27).

Estas experiencias escolares llevaron a las estudiantes a revalorar su cultura y su identidad a raíz de su “formación” o “deformación” y experiencias en la licenciatura, sus prácticas docentes y las historias de vida, estos fueron elementos básicos para la construcción de sus prácticas interculturales, porque no solo estaban en el salón de clase y la escuela, sino también con la comunidad, así el aprendizaje con los abuelos y los padres se aplicó de manera favorable durante sus prácticas en escuelas para el medio indígena, en la cual se construyó un vínculo entre la

comunidad y la escuela, que no quedo solo en el discurso, en los planes y en los programas de la licenciatura.

La integración de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela y en la familia-casa-comunidad permite una formación integral, para valorar a los distintos actores escolares y pedagógicos en el salón de clases. Así la construcción de una educación intercultural busca construir una relación entre los procesos sociales, lingüísticos y culturales de los profesores con la intención de considerar la instrucción escolar y la vida del estudiante. En ese sentido, “la formación docente es un proceso individual y a la vez social, ya que se construye durante la vida profesional, no se reduce a las instituciones formadoras sino que los espacios de formación son varios, entre ellos se encuentra el trabajo docente cotidiano como un espacio relevante en el que se constituye una identidad propia, una manera de ser y hacer del maestro” (Jorda, 2003:23).

La construcción de la identidad de los profesores ayuda a configurar a los estudiantes en su relación con la comunidad o con su espacio social. Por lo tanto, crear espacios de fortalecimiento lingüístico y cultural abre nuevas expectativas para los estudiantes, donde les permita construir una identidad cultural asociada a un reconocimiento sobre las raíces de su idioma y de su cultura, sin adoptar una actitud estratégica o esencialista de las lenguas y culturas indígenas de los portadores de dicha cultura. Ese es el pensamiento de un profesor:

“Si es como modo de vida y como esencia porque no solamente para cuestiones políticas o cuestiones de días especiales o indígenas, sino todo momento y eso es lo que tratamos de transmitir en los alumnos tratar de que no sean indígenas para el momento o para la foto sino que sean indígenas buscar esa identidad y buscar esa identidad para recuperar esa pérdida de identidad que se tiene en nuestro México porque no solamente es con los hñähñú, es en todos los estados hay problemas de identidad y eso es lo que se trata de recuperar porque se tiene que formar para maestros” (A-L,2015).

La apuesta de los profesores es la reivindicación étnica de sus estudiantes, donde la identidad como una especie de auto-identificación social, lingüística y cultural les permite situar sus prácticas lingüísticas y culturales al interior de la región hñâhñú, de esa manera se pretende dar cavidad a una formación docente integral donde se incluya el reconocimiento histórico-social y político de las comunidades y de la escuela. La reconstrucción y construcción de identidades se convierte en un campo permanente de procesos de reconocimiento social, que necesita un lugar en el currículo, en las prácticas escolares con la intención de identificar las diferencias en los ámbitos de clase social, género y religión, en donde existe poco valor y discriminación. Esta acción exige un continuo proceso de transformación de las prácticas educativas en la Normal, con la participación de los profesores, los estudiantes y los directivos de la escuela para lograr el intercambio de conocimientos comunitarios.

Conclusiones

A manera de conclusión se generan algunas reflexiones con base en fuentes consultadas, los planteamientos de los profesores y de los estudiantes sobre la práctica del docente bilingüe e intercultural, el tema tiene referentes históricos desde de 1921 aproximadamente, por distintas instituciones en el seno educativo, aunque en el discurso impreso se hace referencia a la inclusión, capacitación, nuevas políticas educativas, nuevos planes de estudio y atención “especializada” para los pueblos indígenas a quienes se les otorga espacios principalmente en la educación básica, es importante hacer énfasis en la educación superior si bien se sabe que la educación básica es uno de los pilares, que sostiene a los diversos estudios sobre educación, poco se ha hecho en el terreno de la formación docente y con mayor precisión en la formación docente para el medio indígena.

En este sentido la presente investigación sobre la formación y práctica docente en la Normal del Valle del Mezquital hace referencia a que es necesario hacer un estudio dentro de esta Normal en el tema de la práctica y formación docente sin dar por hecho que es un tema ya estructurado, sino todo lo contrario, a la luz de la creación de las Normales en sus distintos escenarios, escuelas normales regionales, escuelas centrales agrícolas, escuelas regionales campesinas, escuelas rurales, escuelas normales experimentales, por mencionar algunas, mismas que “han sido transformadas al paso de las reformas y luchas que las han sacudido. Siempre han tenido como atribuciones especiales capacitar a nuevos maestros, experimentar pedagogías y actualizar docentes en servicio, mientras que la labor de investigación se incorpora muy tardíamente y con muy escasos recursos” (Ibarrola en Baronnet, 2012, p. 249).

En esta dirección es necesario destacar la responsabilidad que se le atribuye a los docentes de lograr aprendizajes en los alumnos, pero que sin duda la raíz del problema está en cada política educativa validada desde las instituciones y asumida por las Normales que, según su definición o registro están a disposición de cada generación de políticas educativas tiene modificaciones de acuerdo con las diversas

situaciones económicas, sociales y culturales del país, incluyendo las variantes demográficas que tienen efectos determinantes en su matrícula.

Por ello podríamos afirmar que en la historia de la educación en las Normales se identifican varios niveles de cambio y que ser maestro bilingüe expresa una condición de inferioridad frente a la sociedad castellanizada, incluso algunos profesores que están dentro de este sistema, carentes de una identidad étnica definida, se asumen como personas ajenas a esta condición, como es el caso de una maestra de la licenciatura en preescolar quien a pesar de poseer el idioma y demás atributos de la cultura no se identifica como tal y colca a la cultura en el plano “del atraso social” al no reconocerse con una identidad indígena que le ayude a fortalecer los vínculos de la comunidad con la escuela que durante décadas se ha ido cimentando desde la identidad del maestro bilingüe, la cual se construye en un proceso dinámico e histórico, de este modo los profesores de la Normal incorporan y desechan situaciones y acciones con las que se identifican al interior de su grupo étnico, de tal manera que también pueden aceptar o rechazar experiencias que los categorizan o etiquetan desde el exterior, relacionado con el contexto en el que se desenvuelven.

Como ocurre en la Normal Valle del Mezquital donde el factor identitario del maestro indígena es ser bilingüe, comprendiendo o hablando un poco el idioma, así se crea la relación con el otro, el no hablante de dos idiomas. En este sentido los maestros y alumnos que se reconocen como indígenas toman como campo de acción la licenciatura en educación intercultural bilingüe, en donde son acogidos para desarrollar su tarea a pesar de las estratificaciones sociales que los somete a una serie de estigmatizaciones frente a los maestros y estudiantes que no cursan esta licenciatura, quienes a través de la marcación de sus diferencias lingüísticas y culturales los definen como los hñähñú.

A partir de esta “barrera ideológica” se construyen estereotipos que por falta de formación académica en el tema, se da en los docentes un “proceso de capacitación del docente indígena [en el que] se tienen que enfrentar dificultades de orden

pedagógico ligadas a resistencias socioculturales que impregnan la cultura escolar en la cual han sido formados previamente. Es decir prácticas que son muchas veces contradictorias con la realidad social en la cual el maestro indígena convive y enseña” (Baronnet, 2012, p. 257)

El nuevo enfoque indica que a partir de considerar elementos culturales, lingüísticos y valorativos de los pueblos indígenas se busca dialogar con la sociedad mestiza o amestizada para retomar saberes y prácticas propias de las comunidades indígenas, pero en ese diálogo se da mayor relevancia a las percepciones occidentales, que sugieren formas de atender la diversidad lingüística y cultural conforme a los parámetros educativos de esta sociedad ajena a la condición de los pueblos, por lo tanto se toman en cuenta los programas que proponen los modelos educativos de otros espacios socioeducativos como España y en el mejor de los casos Latinoamérica en un sentido no muy positivo.

Por lo tanto sostener un programa de educación intercultural bilingüe ajeno a las condiciones educativas de las comunidades, no solo se refleja su inconsistencia en términos de los programas educativos, sino pretende eliminar las prácticas lingüísticas y culturales históricas y políticas, que dan identidad a los pueblos indígenas, y en ese sentido se confirma o se busca reafirmar las condiciones de “asimetrías sociales”, aunque desde mi punto de vista son desigualdades sociales que los programas de educación para los pueblos indígenas están propiciando con retóricas, que en papel se definen desde varios conceptos y contextos, pero en la práctica carecen de verdaderos elementos comunitarios para la formación docente.

Frente a estos claro-oscuros puedo mirar dos procesos constituidos a partir del enfoque intercultural para las licenciaturas en educación indígena, que es el caso de la Normal Valle del Mezquital, por un lado el programa demuestra un desconocimiento sobre las formas y condiciones educativas propias del pueblo hñâhñú, en tanto a través de la asignatura de Lengua y Cultura en los Procesos de Aprendizaje que cursan los estudiantes de la Normal, proponen la dosificación de contenidos a través de “Saberes comunitarios” basados en un conocimiento

occidental y solo reconoce las practicas comunitarias en términos de “costumbres y tradiciones”, así se presentan bailables, muestras gastronómicas, cantos, artesanías y vestimenta, que demuestran un ejercicio de re-indigenización en espacios educativos, también se “rescata la lengua” por medio de recopilación de narraciones transcritas al idioma indígena, cuentos e historias que ahora se trabajan como tradición oral.

Por otro lado, se convierten en un detonante de auto-reconocimiento lingüístico y cultural, es así como los estudiantes de la Normal logran retomar el idioma, que en algún momento de su formación inicial los ubico en una escuela primaria del sistema de educación indígena o en una escuela del sistema de primarias generales, asentada en una comunidad indígena, aunque si bien ahora el auto reconocimiento pasa solo por retomar el idioma para adquirir una identidad estratégica en términos de beneficios, es decir la estrategia identitaria recupera el idioma, solo para lograr los beneficios del modelo intercultural en un espacio como la escuela formadora de docentes u otro nivel educativo.

Estas dos formas de tratar el modelo de educación intercultural en las Normales en donde se propone un programa de educación intercultural para los indígenas y un nuevo proyecto educativo, camina solo por la administración de las identidades y la anulación de las diferencias lingüísticas, culturales y sociales en las comunidades indignas al igual que en distintos escenarios.

Así la docencia, los docentes formados y en proceso de formación dentro de las Escuelas Normales, siempre han sido un tema pendiente en las políticas públicas ya que desde siempre se ha cuestionado su valor frente a las instituciones, pero no se ha cuestionado a conciencia la formación que ahí se imparte porque los profesores se han vuelto receptores capacitados a través de cursos y manuales dictados desde políticas federales a quienes les interesa un discurso romántico y paternalista siempre de integración, rescate o valor, que no encaja en una formación en la que se cumpla con las necesidades y exigencias de nuestros pueblos indígenas, quienes por si mismos generan sus propios saberes los cuales

no necesitan ser validados por instituciones, pero si requieren de un verdadero diálogo intercultural, que se asuma desde una pedagogía crítica en la que se hable de construir un currículo intercultural bilingüe, formación docente para profesores de nueva generación y actualización de los maestros ya en servicio.

Esta pedagogía vista desde la Normal del Valle del Mezquital con profesores y estudiantes bilingües y monolingües nos muestra un panorama en el que “la exclusión no solo se ejerce por la sociedad envolvente- por lo general monolingüe en la lengua legitimada como lengua nacional, la propia de quienes ejercen el control y sanción de las normas del lenguaje-; sino por las propias instancias comunales y lazos inter-generacionales trastocados por distintos procesos. Así los actos de comprensión mediada a través de la lengua se ven truncados” (Medina, 2009, p. 171).

Sin duda, la educación familiar y comunitaria es un pilar importante en la identidad indígena pero a raíz de la castellanización tuvo un impacto negativo en nuestros pueblos. Los docentes originarios, de las mismas comunidades transmitieron de generación en generación un menosprecio a los saberes comunitarios propios de las comunidades, siendo estos el parte aguas para el fortalecimiento de una identidad colectiva.

Derivado de esto las prácticas comunitarias se han dejado de realizar de forma cotidiana a tal grado que como se dijo en el primer apartado de esta tesis, estos saberes fueron uno de los vínculos para que los estudiantes se integraran a las comunidades donde realizaron sus prácticas, sin que esto tuviera relevancia para los profesores de la Normal, se cumplía como un aspecto de los lineamientos de la licenciatura, más no como la fusión de teoría y práctica modificada desde el currículo, las ideologías y los conocimientos ancestrales de cada pueblo.

En la senda de este estudio se ha podido constatar que el núcleo de los múltiples procesos educativos que se viven en la Normal Valle del Mezquital debe dejar de ser una mera propuesta de educación intercultural vivida como un monólogo, para trascender a una educación comunitaria que fortalezca la diversidad cultural y no su

disolución. En esa perspectiva la tarea educativa debe ser tratada a profundidad para cultivar pedagógicamente lo propio desde la articulación de conocimientos locales y globales apoyados de un eje rector que sea la investigación con una filosofía propia de las comunidades e inmersa en un currículo construido desde la realidad en la que se trabaja dentro de las escuelas normales del país.

Si bien se trata de propuestas innovadoras que se contrapongan a situaciones como las que a continuación se nombran: “además de los profesores que no están haciendo investigación porque no tienen ni la formación ni los recursos, ni los tiempos, los estudiantes desarrollan procesos de indagación individual sobre la propia práctica en sus tesis de grado. Sin embargo, estas tesis están en general mal orientadas metodológicamente, lo que imposibilita la acumulación de conocimientos científicos apropiados, tal como lo muestran los modestos--- pero valientes--- trabajos de grado que se pueden consultar en las bibliotecas precarias de muchas escuelas normales y subsedes regionales de la UPN.(Baronnet, 2010, p. 266).

Referencias bibliográficas

Aguirre Beltrán, Gonzalo, (1973), *Teoría y práctica de la educación indígena*, México, SEP. Setentas.

Arnaut Alberto, (1996), *Historia de una profesión, los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México, Sep.

Báez Cubero, Lourdes, (coord), (2012), *Los pueblos indígenas de Hidalgo: Atlas etnográfico*. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Gobierno del Estado de Hidalgo, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo.

Baronnet Bruno, (2010), De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México, en Jablonska y Velasco, (2010), *construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, México, UPN.

Baronnet, Bruno, (2012), *Autonomía y Educación Indígena, las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas*, México, Quito- Ecuador, Abya-Yala.

Bartolomé, Miguel Alberto, (2006), *Gente de Costumbre y Gente de Razón. Las identidades étnicas en México*, México, Siglo XXI.

Berger Peter L. y Thomas Luckman, (2006), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Bolívar Echeverría, (2010), *Definición de la cultura*, 2ª. ed. México, Fondo de Cultura Económica, ITACA.

Bonfil Batalla, Guillermo, (2010), *México Profundo, una Civilización Negada*, México, De Bolsillo.

Claro Moreno Gilberto y Botho Gaspar Anastasio Marcelino, (1982), México, Dirección General de Educación Indígena de la SEP, Instituto Nacional Indigenista.

Coronado, Mota, Ramos, (1999), *Andando comunidades*, en Coronado Suzán, Gabriela, Briseño Guerrero, Juan, *et al.*, *Porque hablar dos idiomas... es como saber más: sistemas comunicativos bilingües ante el México plural*, México, CIESAS, SEP, CONACyT.

Dietz, Gunther, (2012), *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*, México, Fondo de Cultura Económica.

Essomba Miquel Ángel (coord.), (1999), *construir la escuela intercultural*, Barcelona, edit., GRAÓ.

Galicia Valerio, María del Carmen B., (2005), *La aportación de las trayectorias docentes y sus saberes en la formación profesional indígena*, en Medina Melgarejo, Patricia, (coord.), (2005), *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*. México, Miguel Ángel Porrúa, UPN.

Galván Lafarga, Luz Elena, (2010), *Soledad Compartida. Una historia de maestros, 1908-1910*, 2ª. ed. México, Publicaciones de la Casa Chata.

Gilles, Ferry, (1991), *Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós.

Giroux A. Henry, (1997), *Los profesores como intelectuales*, México, Paidós.

Guerrero Galván, Alonso, (2012), *Diversidad lingüística en Hidalgo*, en Báez, Garret, Pérez, Moreno, *et.al*, (2012), *Los pueblos indígenas de Hidalgo: Atlas Etnográfico*, México, INAH, Gobierno del Estado de Hidalgo, CECULTAH.

Ibarrola María, (2012), *la formación de los profesores de educación básica en el siglo XX*, en Latapi Sarre, *un siglo de educación en México*, Tomo II, Tercera reimp. México, FCE.

Jablonska y Velasco Saúl, (2010), *construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, México, UPN.

Jiménez Naranjo Yolanda, (2009), *cultura comunitaria y escuela intercultural, más allá de un contenido escolar*, México, CGEIB.

Jordá Hernández, Jani (2003), *Ser maestro bilingüe en Suljaa', lengua e identidad*. México, UPN, Miguel Ángel Porrúa.

Julián Caballero, Juan (2005), *Educación y cultura: Formación comunitaria en Tlazoyaltepec y Huitepec*, Oaxaca. México, CIESAS.

Kremer Liniana (2009), *con-formar-nos como educadores implica aprender a pensar para enseñar a pensar desde las diferencias*, en Medina Melgarejo Patricia (coord.) *interculturalidad-es en educación*, México, revista Decisio no. 24. CREFAL.

Lastra, Yolanda (2006), *Los otomíes, su lengua y su historia*, México, UNAM.

López, Oresta. (2001), *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo.

Martínez Asad, Carlos y Sarmiento, Sergio, (1991), *Nos queda la esperanza. El Valle del Mezquital*, México, CONACULTA,

Mateos Cortés Laura Selene, (2011), *la migración trasnacional del discurso intercultural. Su incorporación, apropiación y re-significación por actores educativos en Veracruz*, México. Ecuador, Abya Yala.

Medina Melgarejo, Patricia, (2006), *¿Normales indígenas o indígenas en las normales?: Estrategias étnicas e intercambios culturales en la escuela*, en Bertely Busquets, María (coord.), 2006, *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, México. CIESAS.

Medina Melgarejo, Patricia, (coord.), 2009, *Educación Intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México, CONACyT, Plaza y Valdés.

Oakley Forbes, Mitchell W Dulph, (1992), *Como entendemos la interculturalidad*. Revista de Educación, Estado y grupos étnicos. Bogotá Colombia.

Peña Sánchez, Edith Yesenia, (2010), Alimentación, aprovechamiento del medio ambiente e interculturalidad en el Valle del Mezquital, Hidalgo, en Salazar, Ana María y Verónica Kugel (eds.), (2010), Homenaje a Yolanda Lastra, X Coloquio Internacional sobre Otopames. México, INALI, UNAM, IIA, Hmunts' a Hem' i Centro de Documentación y Asesoría Hñähñu.

Pérez López, Abraham, (2006), *San Salvador Hidalgo, Cronología, Pachuca-Hidalgo- México*, Fundación Arturo Herrera Cabañas, A. C.

Periódico La Jornada (2008) “Adiós a la normal rural de El Mexe”. Disponible en Internet:<http://www.jornada.unam.mx/2008/07/07/index.php?section=estados&article=034n1est>.

Rebolledo Reséndiz Nicanor, (2009), *cultura, escolarización y etnografía, los palikur en el Amazonas brasileño del bajo Uaca*, México, UIA.

Rebolledo Reséndiz, Nicanor (1994), “La formación de profesores indígenas bilingües en México”, Revista Educación de Adultos, núm. 20, Vol. 3ª Época, Ponencia dictada en la Annual Meeting of the American Educational Research Association New Orleans. Disponible en Internet: http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=revista&busqueda=EDUCACION%20DE%20ADULTOS&par=&a_inicial=&a_final=&sesion=&formato=largo

Rebolledo Reséndiz, Nicanor, (2012), “La interculturalidad: Nuevos desafíos para los docentes”, Revista Pedagógica UNOCHAPECO, núm. 28 vol. 1. Disponible en

Internet:Internet:<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1359>.

Rebolledo, Reséndiz, Nicanor (2010), *Indigenismo, Bilingüismo y Educación Bilingüe en México: 1939-2009*, en Jablonska y Velasco, (2010), construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos, México, UPN.

Ruiz, Franco, (2015), Narrativas biográficas a contracorriente, la otredad y voces de América Latina, en Medina Melgarejo, Patricia (coord.), *Pedagogías Insumisas: Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*, México. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Educación para las Ciencias y Artes de Chiapas, A. C, Juan Pables Editor.

Seminario Internacional “Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos desde la educación intercultural bilingüe”, “Estados del Arte en América Latina: “diversidad y educación intercultural bilingüe”, (documento de trabajo), México, junio del 2003.

Téllez Pérez, Adriana, (2005), *Un panorama histórico del normalismo rural. El caso de "el Mexe": el conflicto estudiantil y político de 2003-2005*. Tesina de Licenciatura en Ciencia Política. México. UAM-I.

Tirzo Gómez Jorge, (2005), Aprender y enseñar la diversidad sociocultural en México, en Tirzo Gómez Jorge (coord.) educación e interculturalidad, miradas a la diversidad, México, UPN.

Vargas García, Itzel, (2014), *Claroscuros en la revitalización lingüística del Hñähñu del Valle del Mezquital*, Tesis de Maestría en Antropología, México, UNAM- IIA

Velasco Cruz Saúl, (2010), Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste, en Jablonska y Velasco, *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, México, UPN.

Walsh, Catherine, (2009), Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir, en Medina Melgarejo Patricia (coord.), *Educación intercultural en América Latina; memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, México, UPN, CONACYT, Plaza y Valdés.