

LA RELACIÓN ENTRE SABERES INDÍGENAS Y ESCOLARES EN LA TRAYECTORIA SOCIAL DE LOS DOCENTES QUE LABORAN EN EDUCACIÓN INDÍGENA

El caso del Valle del Mezquital, Hidalgo, México

ALMA EPIFANIA LÓPEZ-QUITERIO

Resumen:

Este estudio reconstruye, en primer lugar, las trayectorias de los profesores que laboran en educación indígena y, posteriormente, analiza el modo en que sus experiencias socioculturales inciden en su práctica docente. Sostenemos que los profesores poseen determinada identidad, resultado de su experiencia social que se constituye por tres lógicas –de integración, estratégica y de subjetivación– y en la que intervienen factores económicos, históricos, culturales e institucionales que conforman su biografía. Particularmente, este estudio reconoce que los dispositivos educativos formales e informales constituyen espacios que propician una serie de experiencias que inciden en los sistemas *disposicionales* de los docentes y que contribuyen a producir determinado tipo de prácticas educativas.

Abstract:

This study reconstructs the trajectories of teachers who work in indigenous education, and then analyzes the means that their sociocultural experiences influence their teaching work. We sustain that teachers have a determined identity that results from their social experience and consists of three forms of logic: integration, strategy, and subjectivation. Also intervening in their identity are economic historical, cultural, and institutional factors that form their biography. In particular, this study recognizes that formal and informal educational devices constitute spaces that foster a series of experiences that influence teachers' dispositional systems and contribute to the development of certain educational practices.

Palabras clave: trayectoria escolar, profesores, identidad, práctica educativa, educación indígena.

Keywords: school trajectory, teachers, identity, educational work, indigenous education.

Alma Epifania López-Quiterio: posdoctorante en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. Prolongación Paseo de la Reforma 880, col. Lomas de Santa Fe, 01219, Ciudad de México, México. CE: alopezq@hotmail.com

Introducción

En este documento se analiza la trayectoria escolar de ocho docentes con el propósito de identificar cómo estas experiencias socioculturales van trastocando sus prácticas, en contextos en donde se contraponen la cultura escolar con la hñähñu.¹ La trayectoria social del docente ha reforzado los núcleos duros de las creencias negativas que tiene sobre su cultura, mismas que se fortalecen por el contacto con una cultura hegemónica que discrimina y segrega. Dichas creencias se reproducen en su práctica docente, ya sea rescatando solo de manera incipiente la lengua hñähñú, que se preserva discursivamente sin correspondencia con su reproducción cotidiana o, incluso, negando por completo la cultura que poseen sus alumnos (Jiménez, 2005).

Los docentes participantes en esta investigación desarrollaron procesos de socialización primaria en un contexto bilingüe que desplazó su cultura de origen, esto incidió en la carga afectiva y el repertorio conductual de socialización secundaria.² A pesar de que dichos docentes estudiaron la licenciatura en Educación preescolar o primaria para el medio indígena, impartida por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) según el plan de estudios 1990 (LEPEPMI'90), este dispositivo de formación no fue suficiente para desestabilizar los núcleos duros adquiridos de sus creencias sobre su propia cultura. De hecho, al privilegiar lo indígena, el programa de estudios cerró sus fronteras identitarias en detrimento de una relación intercultural equitativa.

Contextualización

Los profesores de este estudio laboran en la región del Valle del Mezquital, al norte del estado de Hidalgo, cuya población integra a miembros de la cultura hñähñu. Algunos municipios de esta región son atendidos oficialmente por la modalidad de educación primaria indígena, que depende de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Esta modalidad educativa se integra por cuatro sectores escolares: el 02, que contiene los municipios de Ajacuba, El Arenal, Meztitlán, San Salvador, Santiago de Anaya y Chilcuautla; el 07, que aglutina los municipios de Huichapan, Ixmiquilpan, Tasquillo, Tecozautla y Alfajayucan; el 08, integrado por los municipios de Cardonal y Nicolás Flores; y el 09, que considera los municipios de Zimapán y Pacula.

Para efectos de esta investigación se eligieron intencionalmente los sectores escolares 07 y 08, de ellos solo se optó por dos zonas escolares

correspondientes a los municipios de Cardonal e Ixmiquilpan por ser los que poseen mayor población hablante hñähñú. De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010), Ixmiquilpan tiene 59.8% de población hablante de lengua indígena y Cardonal 38.8 por ciento.

Elementos teóricos y conceptuales

Dado que la mira central de este análisis estará puesta en la noción de la identidad del docente indígena, la lectura interpretativa parte de los planteamientos de Ramos (2011) y Podestá (2012) sobre dicho concepto. El primer estudio propone que una valoración positiva de la identidad indígena contribuye a promover y desarrollar adecuadamente una educación intercultural bilingüe, el segundo señala que un proceso de empoderamiento puede transformar las “conductas identitarias”. Esto me llevó a reconocer la influencia de las condiciones sociales y culturales en la construcción identitaria, pues los estudios citados suponen que las acciones de los agentes se reducen a decisiones individuales. Por otro lado, este trabajo tampoco pierde de vista mi primer acercamiento al tema: un estado de conocimiento sobre la cuestión identitaria.³

Otra de las aportaciones para este trabajo fue considerar la identidad como un proceso dinámico y relacional, tal y como la entiende Giménez (2002:38): “[...] el conjunto de repertorios culturales interiorizados [...], a través de los cuales los actores sociales [...] demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás [...], dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado”. En congruencia con Suárez (2008), los seres humanos poseemos representaciones o sistemas de sentido que se transforman constantemente, pero eso no significa que cambien diariamente y por completo, pues sostenemos cierta estabilidad simbólica. Estos sistemas simbólicos, de acuerdo con Yurén (2008), están estructurados en un sistema disposicional (saberes), que son combinaciones de disposiciones cognitivas (creencias), afectivas (actitudes) y conativas (intenciones), que se estructuran u organizan cuando las personas se enfrentan a una situación problemática.

Estos sistemas de sentido poseen distintos niveles de profundidad. Suárez (2008) señala dos tipos de códigos estructurantes: los superficiales y los radicales. Los primeros desempeñan un papel provisorio, pero no fundamental, para dar sentido al sistema simbólico; por ejemplo, gusto por

algo: moda. Por su parte, los radicales, "...responden a momentos clave de la socialización del sujeto [...] y de los cuales es difícil deshacerse o transformarlos [...], conforman una 'matriz profunda'" (Suárez, 2008:54). Así, el sujeto reconstruye su sistema simbólico, ya sea de manera racional o subjetiva, hasta encontrar una estabilidad. Por tanto, en este estudio buscamos comprender cómo los docentes movilizan diversos elementos identitarios asimilados, adoptados o transformados a lo largo de su experiencia personal y grupal.

La experiencia social, de acuerdo con Dubet (2010; 2011), es la cristalización más o menos estable en los individuos y grupos de lógicas de acciones diferentes, a veces opuestas, que los actores deben combinar y jerarquizar a fin de constituirse como sujetos. Para ello distingue tres tipos puros de la acción como modos de articulación del actor y del sistema: lógica de integración, estratégica y de subjetivación. Dichas lógicas se conciben separadas para fines analíticos, pero se interrelacionan.

La lógica de integración permite explicar las conductas sociales a partir de descubrir los modelos culturales⁴ que los actores han adquirido y cómo se mantienen. Refiere a procesos de socialización que remiten a formas de explicación causal o estructural. Según Dubet (2010; 2011), esta lógica se constituye por la identidad integradora, mediante la cual el actor interioriza los valores institucionalizados a través de roles que, a menudo, se quedan en el margen de la conciencia. Esta identidad integradora contribuye al reforzamiento, confirmación y reconocimiento de pertenencia.

La lógica estratégica se concibe como una racionalidad limitada, que apunta a fines competitivos en donde la identidad puede constituirse en un recurso. En concordancia con Giménez (2002), este carácter estratégico de la identidad nos permite comprender fenómenos de recomposición identitaria que resultan de nuevas situaciones contextuales, es decir que la identidad no es estática.

La lógica de subjetivación no puede reducirse ni a roles ni a intereses, puesto que entra en juego la actividad crítica, en tensión con las otras lógicas de acción. La subjetivación es el rechazo a los sistemas de dominación y se funda en la reflexividad, es decir, la distancia de uno mismo respecto del mundo; una dimensión ética y gratuita de la relación con los demás. El actor social nunca es sujeto real, sino que se define por su deseo de ser el sujeto de su vida, aunque nunca lo logre en su totalidad, esta lógica es lo que permite reconocer al sujeto resignado o al sujeto como autor.

Uno de los supuestos de investigación fue que las disposiciones culturales de los docentes se construyeron sobre la base de la contradicción entre saberes escolares e indígenas, lo que trastocaba su identidad profesional y su práctica docente. Según Friedberg (1999, cit. en Quilaqueo, 2007), el saber indígena se constituye por las concepciones que cada grupo humano tiene del mundo, según las modificaciones del contexto. Estos conocimientos se construyen colectivamente a partir de la apropiación de los recursos del entorno y no pueden separarse del productor (Alpuche, 2008:78).

Ello me llevó a asumir que las relaciones interculturales entre una sociedad hegemónica y una subordinada son conflictivas, pues conllevan relaciones de poder (Bertely, 2007). Este poder existe al menos entre dos, el que lo ejerce y el que lo resiste –no hay poder sin resistencia– y puede ser consciente o inconsciente, resistencia que puede ser activa (enfrentar y salir del poder) o pasiva (no-acción) que finalmente se convierte en un hacer. No hay poder sin un dispositivo que haga posible su funcionamiento y no hay dispositivo que no cargue en sí mismo relaciones de poder, pues esas relaciones son las que dan energía al dispositivo para su funcionamiento (Foucault, 1995).

Acercamiento metodológico

En esta investigación se empleó una metodología mixta. En la fase cuantitativa se aplicó un cuestionario a la totalidad de docentes (94) que laboraban en dos zonas escolares, con el propósito de contextualizar la práctica educativa y estar al tanto de la trayectoria familiar, profesional y laboral, así como el conocimiento de los programas educativos en este nivel. En la fase cualitativa se eligió una muestra para la realización de entrevistas y observación participante. Para esta elección se clasificó a los docentes de acuerdo con la tipificación que realiza Huberman (1989) según los siguientes rangos: de 7 a 25 años de servicio (fase de diversificación) y de 25 a 35 años de servicio (fase de serenidad) bajo el supuesto de que estos profesores son quienes han consolidado cierta identidad en la profesión.

En esta muestra de profesores se consideraron los siguientes criterios: su género, que estuvieran frente a grupo y con estudios de licenciatura en el medio indígena, titulados o no; que dio como resultado cuatro maestros y cuatro maestras de ocho escuelas distintas. Para las entrevistas en profundidad se utilizó una guía semiestructurada que se elaboró a partir de las tres lógicas propuestas por Dubet (2010; 2011). Por otra parte, para conocer

cómo es que las disposiciones del profesor se traducen en competencias que le permitan resolver las problemáticas que enfrenta en su práctica, se realizaron observaciones de aula en las ocho escuelas en donde laboraban.⁵

En el siguiente apartado, se analiza cómo los docentes han interiorizado su cultura hñähñu mediante la utilización de las lógicas analíticas propuestas por Dubet (2010; 2011): integradora, estratégica y de subjetivación, atravesadas, a su vez, por las líneas de saber, poder y subjetivación, propuestas por Foucault (García, 2006).

Los procesos de socialización docente (identidad integradora).

Línea de saber

Experiencia familiar y comunitaria

Los saberes de la cultura dominante se expresan en saberes teóricos y procedimentales, explicitados a lo largo de la trayectoria escolar de los docentes, quienes asumieron como científicos, y por tanto válidos, subsumiendo los saberes hñähñu que se encontraban presentes en la experiencia familiar y comunitaria. Estos saberes propios se recuperaban nebulosamente en los procesos escolares con el único propósito de especificar la denominación de indígena. En ese sentido, concordamos con Montushi (2001 cit. en López, 2010), que cataloga los saberes dominantes como explícitos⁶ y los indígenas como tácitos;⁷ es decir, están ahí en la memoria de las personas, pero generalmente son ocultados o invisibilizados. Este punto es ilustrado por el siguiente testimonio:⁸

[...] casi ya no me tocó ver tanto sí, no fui testigo directo, pero he escuchado platicar, de mis papás, tíos, familiares, de las ceremonias o rituales que se hacen con la tierra ya no tanto fui, pero sí tiene eso, me gusta de la cultura, soy partidario del respeto que se le tiene al agua, al sol, al viento [...] pocos rituales, ya no se maneja como rituales pero sí se tiene, eh..., ha habido ocasiones en que yo he escuchado, ya no lo he visto, ahora ya mete tractor, anteriormente se le tenía que dar de comer a la tierra... (E-Facio/2014).

Estos saberes indígenas, como lo confirma este otro testimonio, se encontraban implícitos en las prácticas cotidianas.

[...] nosotros desde muy chiquitos, vivíamos nosotros... somos hermanos, nosotros nos dedicábamos, él [padre] tenía terrenos y nos dedicábamos a sem-

brar chile, lechuga..., le ayudábamos a eso, le ayudábamos a cosechar, a cortar tomate, siempre apoyábamos en todo y cuando no había trabajo siempre mi papá tenía trabajo para nosotros, que vamos a cortar leña, que vamos a recoger esto... (E/Minga/2014).

Con ello, observamos cómo se fomenta el trabajo colaborativo a partir de la siembra o de actividades en donde la naturaleza se vincula estrechamente con el ser humano. También encontramos que esto se traslada al trabajo comunitario.

[...] yo ahorita participo en... con mis vecinos inclusive este... pues casi como que de la misma forma como cuando participaba mi papá, porque por decir ahorita hay ciertos, ciertas necesidades (E/Pancho/2014).

En las comunidades de origen de los entrevistados, dicho trabajo colaborativo se concreta a través de cooperaciones, reuniones y faenas: "...creo que sí es parte de la cultura, eso es que hay que estar al tanto del llamado de los que están a cargo de la comunidad..." (E/Facio/2014).

Sin embargo, la imposición de una forma particular de ver el mundo ha influido en el modo de concebir el saber indígena, pues como señala Alpuche "...su falta de legitimidad no permite compartir socialmente el valor intrínseco que posee [...] Sus portadores lo esconden, lo ocultan, a veces con cierto sentimiento de vergüenza. Al negar lo que saben se niegan ellos mismos como sujetos" (Alpuche, 2008:87).

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

Los padres de familia de estos profesores impidieron que aprendieran la lengua hñähñú, aunque esto no era del todo controlable, pues para sus abuelos, esta lengua constituía su único medio de expresión.

[...] mi primer lengua es el español, la segunda lengua que adquiero es la hñähñú, estoy en el medio indígena, entonces es la segunda lengua, y como

segunda lengua tengo ciertas deficiencias, [...], pero le decía yo, pero también surge la necesidad también de entablar diálogo con mi abuelita, ya falleció, era monolingüe hñähñú, entonces había la necesidad de comunicarnos con ella, pero en hñähñú entonces teníamos que pensar cómo le decimos que me dé comer, ¿cómo le pedimos?, entonces uno tiene que buscar la forma y decir que nos dieran de comer, entonces esas formas, esas situaciones en que se van presentando es donde uno tiene que aprender... (E/Facio/2014).

A continuación se intenta mostrar cómo es que la experiencia escolar promueve un modelo educativo que privilegia una ciencia hegemónica, que impone qué conocer y cómo conocer, en donde los saberes de los pueblos originarios se califican como salvajes o incivilizados por no obedecer la lógica del conocimiento occidental.

Experiencia escolar

Durante la trayectoria escolar de los cuatro docentes entrevistados que asistieron a una primaria de modalidad indígena –Güisa, Minga, Migue y Facio–, el medio de comunicación siempre fue el español y se utilizó a la lengua hñähñú como puente para transitar hacia el castellano. Escenario que se repitió en los demás niveles escolares que ni siquiera tenían presente que estaban trabajando con una población heterogénea.

[...] no tuve esa confianza para participar en los honores, que me decían hay que participar en una poesía, yo nunca quise participar porque era mi miedo por no saber decir las cosas como debe de ser y que, cuidado que habláramos en hñähñú porque era reglazo [golpes con una regla] seguro, la primaria indígena, sí era indígena, ajá porque era la idea..., era que todos habláramos el español si queríamos decir algo era en español y cómo voy a decir en español si yo no sé... (E/Güisa/2014).

Particularmente, con los maestros entrevistados, podemos inferir que no existía una metodología de aprendizaje del español como segunda lengua, pues se castellanizaba directamente, lo cual provocaba un aprendizaje deficiente de este idioma. Los cuatro docentes que asistieron a una escuela primaria de tipo general –Tona, Pancho, Pedro y Chica– también sufrieron discriminación.

[...] en Ixmiquilpan cuando llegamos, pues siempre sufrimos eso pues una discriminación, porque nosotros íbamos con nuestros huarachitos, íbamos parchaditos de nuestra ropa, humildes y los de la ciudad, ¡nombre!, ahora sí que vieron que llegaron unos in... hora (sic) sí que como niños pobres pues nos denigraban, nos pegaban, nos golpeaban, eso es lo que pasamos ahí [...], porque así como nos veían nos trataban... (E/Pancho/2014).

Aquí se infiere que el proceso de discriminación entre compañeros es mayor cuando los alumnos que integran un grupo escolar manifiestan diferencias económicas y sociales, pero también como resultado de procesos de socialización en donde se asume que la condición de pobreza obedece a su cultura y no a las condiciones de desigualdad que la sociedad reproduce.

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

De los docentes que entrevistamos, siete acudieron a la modalidad de secundarias generales y uno a la escuela telesecundaria, en donde tampoco se consideró su cultura y lengua hñähñú para promover aprendizajes significativos.

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

Este último testimonio es un ejemplo de las dificultades que se dan en los procesos de aprendizaje cuando el lenguaje que se emplea en la escuela es distinto al del alumno. Dichas dificultades pueden comprenderse si recuperamos los aportes de Vygostki (2008), quien señala que la transmisión racional e intencional de la experiencia y el pensamiento a los demás requiere de un sistema mediatizador y su prototipo es el lenguaje humano. Sobre todo si, como dice Vygostki, la unidad del pensamiento verbal se encuentra en el aspecto interno de la palabra, es decir, en su significado.

También el aprendizaje de las lenguas indígenas conlleva el prejuicio que se tiene sobre ellas, al considerarlas de menor valor, además de que no son objeto de estudio en niveles posteriores a la primaria.

[...] en la secundaria aprendí un poquito más [el español] por la... esa interacción que había entre los jóvenes, que venían de Nicolás Flores, Cieneguillas es cierto que también vivíamos discriminación por hablar la lengua... (E/Migue/2014).

Asociados con la situación lingüística están la diversidad religiosa, la apariencia física y el desempeño escolar como fuentes de discriminación. Algunos docentes utilizaron diferentes estrategias para contrarrestar esta exclusión que, de acuerdo con Yurén (2008:139), se caracterizaron con una actitud de repliegue.

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

En este caso podemos inferir que las interacciones sociales de los maestros entrevistados se caracterizaron por una relación asimétrica de tipo relacional (complacencia hacia el otro), en donde no hubo conflicto cognitivo que permitiera modificar esas representaciones. De manera continua, la interacción social fue solo de aprobación, en donde uno impone su punto de vista al otro y en este caso la tendencia a resolver el conflicto discriminatorio fue de manera individual y con retraimiento o falta de socialización (Navarro, 2004).

Cuatro de estos docentes –Chica, Migue, Minga y Güisa– acudieron al bachillerato general porque tenían en mente continuar con estudios administrativos, jurídicos, normal superior o promotor bilingüe. Mientras que Pedro y Pancho estudiaron en un Centro de Bachillerato Tecnológico y Agropecuario (CBTa); el primero para incorporarse a la Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital (UTVM), después de regresar de Estados Unidos en donde trabajó ilegalmente, y el segundo mientras esperaba la

convocatoria para ser promotor bilingüe. La maestra Tona asistió al Colegio de Bachilleres con el propósito de estudiar Derecho, pero sus condiciones económicas no se lo permitieron y, finalmente, Facio estudió en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) para cursar estudios universitarios de arquitectura o sistemas computacionales.

Esta diversidad de bachilleratos tiene como propósito formar a sus alumnos para que continúen con sus estudios profesionales, aunque quienes cursan un bachillerato tecnológico también puede optar por una carrera técnica. En el caso de seis de los profesores entrevistados su intención era realizar una carrera distinta a la docencia o, al menos, no en el nivel de educación primaria indígena.

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

La trayectoria escolar de los docentes da cuenta de los procesos educativos sumamente deficientes por los que algunos transitaron y que generalmente son atribuidos a factores que están bajo el control de los individuos (repasso, curso previo). No se considera, en cambio, como dice Yurén (2008), el papel de la calidad de los servicios educativos. Algunos de ellos enfrentaron problemas asociados al ámbito académico para ingresar a la universidad, pero en sus relatos encontramos que asumen que esta situación fue el resultado de su esfuerzo personal y no le atribuyen responsabilidad a las condiciones educativas en las que son formados.

En cuanto a los cuatro maestros –Migue, Chica, Pancho y Güisa– que pertenecen a la fase de serenidad (25 a 35 años de servicio), la docencia constituyó su primer empleo estable, dadas las condiciones de reclutamiento, para quienes poseían secundaria y bachillerato. Ellos presentaron el examen de bilingüismo para ingresar. En tanto que los docentes –Minga, Pedro, Tona y Facio– que corresponden a la fase de diversificación (7 a 25 años de servicio) deseaban trabajar como profesores en el nivel secundaria, pero no se les garantizó su contratación definitiva. Para Minga, Tona y Facio, la docencia en el medio indígena respondió más a una situación circunstancial, en este caso, una propuesta familiar, mientras que Pedro realizó el examen de oposición.

Para estos profesores regresar al contexto indígena ha implicado fases de desestabilización identitaria, pues a lo largo de su trayectoria interiorizaron que ser indígena no era bueno, y ahora en su práctica docente tienen como precepto respetar la diversidad cultural y lingüística de sus alumnos. De acuerdo con Dubet (2010; 2011), la identidad integradora de estos sujetos ha sido alterada principalmente por los dispositivos escolares y estos a su vez han incidido en las creencias familiares y sociales. En la trayectoria de los docentes, el dispositivo escolar terminó ciñéndose al modelo cultural hegemónico, subsumiendo sus saberes hñähñu. Dichas experiencias negaron las ventajas de una alfabetización en su lengua indígena y vinculada con sus experiencias culturales previas. Estos sujetos buscaron convertirse en el otro –apertura aculturante– (Saenger, 2005:183). La frontera identitaria se volvió tan porosa que se absorbió la cultura del otro y la propia diferencia se desdibujó y se renunció a la identidad de origen.

En ese sentido, coincido con Dubet (2010; 2011), en que la experiencia social hace referencia a un trabajo en donde el actor administra distintas lógicas de acción para dotar a dicha experiencia de significado, y que se construye de manera intersubjetiva en un marco sociocultural determinado. A continuación analizaré la dimensión correspondiente a la lógica estratégica, que ayuda a comprender por qué los individuos realizan ajustes para inscribirse, configurarse o sobrevivir en un espacio institucional específico: la docencia en el medio indígena.

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

Todos los docentes que participaron en este estudio ingresaron como profesores al sistema educativo indígena, pero se les exigió realizar la LEPEPMI'90 que imparte la UPN como un requisito para laborar. Sin embargo, como ya se ha mencionado, esta formación no fue suficiente para desestabilizar los núcleos duros de sus creencias negativas sobre la cultura propia adquiridos durante su trayectoria escolar previa.

El currículo de esta licenciatura se ha transformado según las políticas educativas en turno y la afiliación teórica de los formadores de docentes, en donde se puede observar que ha oscilado entre un enfoque bilingüe bicultural y otro intercultural bilingüe. En el caso de los profesores que ubicamos en la fase de serenidad (25 a 35 años de servicio), estudiaron la UPN cuando el paradigma bicultural era alimentado por un

enfoque centrado en la resistencia cultural (Bertely, 2002), lo cual les genera conflicto.

[...] pues ya me está decepcionando ahora, soy de educación indígena pero ya me está decepcionado, porque este modelo pues como que nos arraiga en la cultura solamente, como que no nos permite tener una visión más allá para progresar como persona, como país como nación, eh... por eso ahora que estoy haciendo la maestría, digo qué importante sería que en lugar de hñähñú le metamos inglés, qué importante sería que en lugar de estar abordado teóricamente todos los temas, tengamos algunos equipos tecnológicos para poner en práctica lo formativo, la cuestión formativa y no solo lo teórico, me este... está bien, hay que reconocer el grupo étnico, nuestra cultura, incluso se dice que si uno no conoce su historia no puede proyectar su futuro, pero yo creo que eso ya pasó a la historia... (E/Migue/2014).

Actualmente las antologías de estudio que se utilizan en la LEPEPMI'90 han modificado sus contenidos en tres ocasiones. Esto ha imposibilitado una concepción clara por parte de algunos asesores, lo cual influye en los estudiantes, pues se sigue priorizando una perspectiva etnocéntrica en detrimento de una visión intercultural, es decir, que aluda al respeto y complementariedad entre las culturas en un contexto de diversidad y conflicto. Este dispositivo de formación ha contribuido a reafirmar la identidad étnica de los docentes, a nivel teórico y conceptual –formal– pero no ha logrado desestabilizar la identidad atribuida por otros a lo largo de su trayectoria escolar y social.

Una de las exigencias del sistema educativo indígena es que los profesores dominen una lengua indígena, situación que no ocurre en todos los casos y entonces los maestros utilizan estrategias distintas para permanecer en el sistema. Entre ellas pueden mencionarse: señalar administrativamente que dominan el hñähñú, aunque no sea verdad, tratar de implementar la enseñanza de la lengua indígena pero como una lengua muerta y no como una viva con posibilidades de recrearse o creer que la lengua hñähñú no es valiosa.

[...] porque hay preescolar indígena, primaria indígena, ...se trunca ahí, llega ahí ¿qué sigue?, la primer lengua indígena se trunca, ¿qué sigue en la secundaria?, el maestro no habla una lengua y hay que leer libros en español, en primaria

sí hay, aquí contamos con materiales del sistema indígena, me agrada, vamos tratando algo de rescatar que no se pierda, pero vuelvo a repetir se trunca, vuelvo a decir ¿cuándo hay universidades con ese, no sé cómo se llama esa profesión? que francés, inglés o alemán, que yo haya escuchado tendré poca experiencia que se curse una lengua zapoteca, una lengua hñähñú... (E/Facio/2014).

También se encontró que estas percepciones y actitudes cambian cuando durante su trayectoria personal, observan pequeñas ventajas de dominar una lengua indígena como son: ingresar al magisterio indígena o ser contratados en instituciones de justicia alternativa o radio indígena.

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

Para responder a estas contradicciones, los docentes que laboran en el medio indígena practican la lengua hñähñú, pero en un espacio restringido que se circunscribe al ámbito familiar de modo que los “otros” no se enteren. Además, encubren su identidad para tratar de pasar desapercibidos ante el resto de la sociedad y compensar mediante el logro académico, su supuesta inferioridad, pues, según dicen, eso es lo que resulta: “malamente, tal vez lo que da resultado, lo que opera, es esconder un poquito, un poquito la lengua y prepararse, ¡eso sí es lo que da resultado!” (E/Facio/2014).

No obstante, ese éxito no es para nada significativo, porque si bien algunos indígenas llegan a integrarse al proceso laboral en condiciones dignas, la mayoría lo hace en la sociedad dominante como mano de obra barata. Eso implica, además, emigrar a la ciudad o incluso al extranjero,

en busca de mejores oportunidades de vida, como consecuencia de sistemas educativos que no respetan ni consideran sus diferencias o que solamente reproducen conductas discriminatorias, al proponer programas compensatorios en sentido negativo. Esto se ve reflejado en los bajos índices educativos del sistema indígena, en donde se atribuyen estas dificultades de aprendizaje a los estudiantes y no a los modelos que no consideran la diversidad como riqueza.

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

La lógica de subjetivación propuesta tanto por Foucault (cit. por García, 2006) como por Dubet (2010; 2011) alude a la resistencia del individuo a ser determinado por las estructuras. Se busca, entonces, en este apartado distinguir líneas de fuga para escapar a esas relaciones de fuerza establecidas como saberes constituidos (Deleuze, 1995 cit. por Castañeda, 2005:101).

En el caso de la cultura hñähñu, la subjetivación docente los llevó a resistir la eticidad impuesta. Un ejemplo significativo de lo anterior es la oposición a la costumbre de que sean los padres de familia quienes decidan si las mujeres pueden o no continuar estudiando, práctica que aun permea en dicha cultura.

[...] mi padre no quería que siguiéramos estudiando [ella y su hermana] ya que la visión de ambos [padre y madre] nada más los hombres podían estudiar, nosotras desde que estábamos en la primaria, estábamos en sexto grado [decíamos] “vamos a seguir estudiando” [...]. No querían, en ese entonces le decía a mi papá, si no me quieres llevar no hay problema... (E/Güisa/2014).

Otra variable que pudimos identificar como una contribución al mantenimiento y la revalorización de la lengua hñähñú es la vivencia de experiencias favorables. Esto sucede cuando la persona llega a reconocer que el hablar una lengua indígena no es realmente un obstáculo sino una oportunidad para conocer otra cosmovisión a partir del proceso de reflexión que han desarrollado, por ejemplo, a través de algunos diplomados que han desestabilizado sus creencias.

[...] todo el tiempo me estuve formando en escuelas generales no se valoraba tanto la lengua [hñähñú] como ahora, no que no me gustara la lengua, lo

veía como un obstáculo y en esa última clase, no sé si recuerda que hubo un curso [...] que... no tuvo secuencia, el asesor nos hizo valorar, ¡cuánta riqueza!, no me la enseñaron, pero tampoco hice nada por buscarla. Me va a costar empatar con los demás, como docente mucho tiempo no valoré, aquí hablan español para qué me voy a esforzar, y digo no pues si educación indígena va a vivir, va ser por los docentes y si se muere va a ser por nosotros (E/Tona/2014).

El detonante de estas experiencias de subjetivación ha sido la capacidad de reflexión que se promovió, de forma consciente o inconsciente, en espacios escolares y extraescolares en donde no se acepta como válida la humillación y el sujeto se constituye en un agente moral para adjudicarse una identidad reivindicada o asumida (Dubar, 2002; Yurén, 2008).

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

Las prácticas docentes de los profesores que laboran en educación indígena

Como pudimos comprobar, lo indígena en la práctica docente de estos profesores se reduce a la enseñanza de la lengua hñähñú sin que medie un conocimiento pedagógico de la misma y porque los materiales que han sido diseñados para su enseñanza se enfocan en traducir los contenidos nacionales. Las creencias de los docentes frente a la lengua hñähñú inciden en su práctica, pues en el caso de los maestros que emplearon ambas lenguas –en la escuela el español y en la familia el hñähñú– desarrollaron cierto grado de bilingüismo; tal es el caso de Pedro y Minga que trabajan ambas sin que les implique tensión alguna. Pero esto no sucede con los profesores que desvalorizan la lengua hñähñú, pues no están convencidos

de la utilidad de conservarla, como sucede con el maestro Migue, que continúa resistiéndose a conservar su cultura hñähñu.

Algunos docentes vivieron experiencias de revalorización de su lengua hñähñu y se insertan en cursos que imparten el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y el Centro Estatal de Lenguas Indígenas (CELCI), lo cual favorece el trabajo escolar. Sin embargo, esto conlleva ciertos problemas al momento de llevarlo a la práctica. En las observaciones que se realizaron en la clase de hñähñu es común que se trabaje desde la traducción (español-hñähñu), pero regularmente a los docentes se les dificulta escribir las palabras en lengua hñähñu, a pesar de que para algunos sea su lengua materna, debido a la dificultad de su pronunciación y a la falta de familiaridad con la estandarización de su escritura. Sin que esto signifique que no lo estén hablando correctamente.

Estas dificultades se deben a que la lengua hñähñu es tonal, lo que hace que según el tono –alto, bajo o medio–, las palabras pronunciadas tengan un significado diferente, aspecto que debe considerarse en los procesos de enseñanza (Pérez, 2007). Además, como la estrategia es de traducción y el maestro no fue alfabetizado en su lengua materna hñähñu sino en español con todas las deficiencias mencionadas, esto provoca que los hablantes hñähñu al estar en contacto con el español conserven su estructura gramatical. Es decir, se omite el contexto en el que las palabras adquieren sentido y en muchos casos pueden llegar a ser ininteligibles para el hablante común.

En las prácticas docentes pudimos observar intentos de recuperación de los conocimientos que los alumnos poseen sobre los diversos temas escolares, pero no se contaba con estrategias que permitieran su aprovechamiento para propiciar aprendizajes significativos. Un ejemplo es la siguiente observación que se realiza con la clase de Geografía en donde estaban estudiando el tema “Los problemas ambientales de mi comunidad”.

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

MAESTRO: Por qué no mejor lavamos con lechuguilla y así ya no compran jabón.

A11: Porque da comezón la ropa cuando nos la ponemos.

A12: Sí es mejor comprar el champú que vende Don Ale, lo da a \$50.00 el litro.

A13: Se cae el pelo.

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

Al4: Mi papá, cuando lavamos, no deja que el agua sucia se vaya a sus árboles que tiene. Como granadas, higos, duraznos, uvas, moras, manzanas, ciruelas, se enoja (OBSDP/27/05/2014).

Si bien aquí se nota la tensión que existe entre emplear artículos que se producen en la comunidad –shampoo de lechuguilla– y lo que se comercializa en la ciudad, no se problematiza a fondo y se desaprovechan las experiencias que los habitantes tienen, en este caso, sobre los efectos de la contaminación ambiental, pues en sus prácticas cotidianas ellos reconocen el daño que el agua contaminada causa a los árboles frutales y estos conocimientos se transmiten a los hijos. Es preciso, como dice Yurén (2008), promover situaciones educativas que desestabilicen esas disposiciones o saberes que los niños poseen para promover, desarrollar o consolidar aprendizajes.

De manera general se encontró que las prácticas de los docentes que participaron en esta investigación se pueden ubicar en cuatro modelos educativos: educación bicultural; homogeneizador, intercultural bilingüe e intercultural. Así, cuando el docente no ha superado la tensión entre las culturas comunitaria y hegemónica, solo recupera algunos elementos de contraste de la cultura indígena y busca resituarlos en las prácticas escolares. De este modo, solo consigue marcar las fronteras identitarias entre lo nacional y lo hñähñu suponiendo que es preciso mantener una posición de conflicto con el otro diferente y busca reivindicar sus derechos. Como dice Sen (2001), este es el peligro de la etnicidad, al querer imponer visiones particulares del mundo.

La práctica docente se caracteriza por una pseudoapropiación, porque el docente sigue trabajando los contenidos propuestos para la educación nacional sin que logre conciliarlos con los conocimientos indígenas. La lengua indígena se vuelve entonces el único elemento cultural. Podemos decir entonces que se aplica un *modelo de educación bicultural* en el que ubicamos a dos docentes –Pancho y Güisa– que pertenecen a la fase de serenidad, porque tienen en común una práctica matizada por un bilingüismo bicultural. Pues consideran que lo indígena se refiere solo a la lengua hñähñu y se encuentran en constante tensión entre lo propio y lo ajeno (Bonfil, 1991),⁹ marcando las fronteras identitarias entre lo hñähñu y lo mestizo. Esta situación fue reforzada por la LEPEPMI '90, porque

en los años en que estos maestros estudiaron se promovió una actitud de resistencia cultural (Bertely, 2002:10).

Cuando el docente asume la identidad que le es atribuida por otros, busca aculturarse; es decir, se inserta en un medio en donde su cultura indígena queda relegada. Acepta de manera acrítica su trabajo y solo contribuye a reproducir los materiales que los programas de estudio proponen sin considerar las particularidades culturales y lingüísticas de sus alumnos. Es un docente que dice estar consciente de la valoración que debe tener el ser indígena, pero su práctica no concuerda con su discurso. Además, está seguro de que para que los alumnos logren insertarse funcionalmente en la sociedad deberán dejar a un lado su cultura, pues esta no les servirá para el futuro y considera que lo que funciona para desenvolverse en la sociedad nacional es ocultar lo que se es y seguir preparándose, porque eso sí funciona. Podemos decir que su práctica tiene una tendencia hacia la *homogeneización*. En este modelo ubicamos a tres docentes –Facio, Tona y Migue– los dos primeros pertenecen a la fase de diversificación y el último a la de serenidad.

Estos profesores muestran lo que Gasché (2008) denomina una actitud ambivalente,¹⁰ ya que en sus discursos señalan la importancia de respetar la diversidad cultural y lingüística de sus alumnos, pero en la práctica recuperan la lengua hñähñú y algunas tradiciones como elementos de contraste o emblemáticos. Toman ciertos valores de la sociedad indígena, pero descontextualizados de las prácticas cotidianas, además de calificarlos como valores del pasado pues, según ellos, lo que realmente interesa, es que los alumnos sean líderes y se inserten en la dinámica que impone la ideología neoliberal. En estos profesores nunca observamos prácticas vinculadas con el enfoque intercultural y bilingüe que propone la DGEI.

Por su parte, la profesora Chica (serenidad) y los profesores Pedro y Minga (diversificación) llevan a la práctica, pero sin cuestionar, el *modelo educativo intercultural bilingüe* que se propone desde la política educativa y que establece que la educación debe reconocer la diversidad cultural y lingüística. Este modelo, sostenemos, no funciona, porque no hay una reformulación curricular como tal. Solo se encuentran esbozos de manera general en el plan de estudios de educación primaria en los denominados “Marcos curriculares”, que dejan toda la tarea al profesor quien, en este caso, no tiene la formación para cumplir con tal propósito. Además, los materiales que están enfocados a la enseñanza de la lengua indígena tampoco

resultan pertinentes para el contexto en donde trabajan. Por tanto, el docente reduce lo indígena a la enseñanza de la lengua hñähñú utilizando su creatividad e imaginación, pero sin poseer las bases lingüísticas y psicopedagógicas para enseñarla, en este caso, como segunda lengua.

Esta práctica docente se caracteriza, entonces, por reconocer lo intercultural sin desligarse de lo multicultural, es decir, desde una política de reconocimiento de la diferencia hacia la tolerancia, en un contexto en donde las condiciones estructurales no cambian. El objetivo de este modelo es que el nivel educativo que se obtiene en las escuelas del sistema general también se logre en las indígenas bajo la lógica de igualación, pero a dichas escuelas no se les dota de los recursos humanos y económicos necesarios. Por tal motivo se asumen acciones compensatorias, para “ayudarlos” a transitar hacia la homogeneidad. Este modelo oficialista es el que actualmente funciona y, como señalan Dietz y Mateos (2011), ni es intercultural, ni es bilingüe en muchos casos, pero sigue siendo un sistema educativo que segrega.

Para lograr una *educación intercultural* es necesario que el docente: *a)* ponga en juego su reflexividad, *b)* consiga distanciarse de una visión esencialista de la identidad y de la cultura, en donde las fronteras entre una cultura dominante y una comunitaria se desdibujen, se problematice la relación dominación/sumisión y se establezca una relación dialéctica abierta a otras culturas, que se desvíe de la función oficial que se le asigna, y *c)* que su práctica sea acorde con una perspectiva intercultural en constante interrelación con el otro. Situación que no generaría conflicto con su identidad porque entendería que es dinámica y en constante construcción. No encontramos prácticas docentes vinculadas con esta posición.

Conclusiones

Los hallazgos reportados en esta investigación permiten sostener que no basta con proponer una educación intercultural mientras persistan las relaciones de discriminación hacia las culturas indígenas y mientras se le atribuyan interpretaciones tan variadas a la interculturalidad. En este caso particular depende de las creencias y de las experiencias que más han incidido en el sistema disposicional de los docentes de estudio sin importar su edad o años de servicio. Estos núcleos duros de sus creencias poseen un alto contenido emocional que, como expresa Pozo (2009), es algo que se siente y padece más que algo que se conoce o se sabe. Es decir, han sido experiencias dolorosas en muchos casos.

Estas creencias generalmente se reproducen al reafirmarlas con las prácticas discriminatorias que se establecen entre una sociedad dominante y una sometida (Gasché, 2008).¹¹ En donde el discurso homogeneizador de los modelos educativos establecidos a través de la DGEI, va impregnando las prácticas de los docentes de manera implícita, pues difícilmente las cuestionan e incluso no es congruente con el que se propone actualmente. También de manera explícita, en tanto que este discurso está presente en los materiales educativos que, a pesar de emplear la lengua indígena, no son pertinentes a la diversidad cultural y lingüística.

Así, ante la falta de procesos analíticos sobre las prácticas y los materiales didácticos, algunos docentes solo los aplican o los sustituyen por materiales y estrategias para responder a lo que se les pide. Realizan adecuaciones desde su propia experiencia, sin que sea mediada por un acompañamiento reflexivo que les permita desestabilizar o atenuar las experiencias negativas hacia su cultura, adquirida durante su trayectoria. Si bien algunos maestros logran escapar de estos procesos de sujeción, mediante la lógica de subjetivación, no poseen los elementos necesarios para dar sentido a su práctica en donde se recuperen las formas de sentir, de pensar, conocer y hacer desde su propia cultura e incluso creen que no es valiosa frente a la única forma de pensar que propone la escuela.

Notas

¹ Es importante señalar que la distinción otomí y hñähñu actualmente se emplea para nombrar a un mismo grupo étnico, muchas veces de manera indistinta, aunque existen discusiones al respecto como las de Galicia y Sánchez (2002). Para efectos de este estudio emplearemos la denominación hñähñu, que es la que utilizan los docentes de esta región para autodenominarse. Para referirnos a la lengua que habla este grupo étnico escribiremos hñähñú.

² De acuerdo con Berger y Luckmann (2001:166) la socialización alude a "...la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él". Dicho individuo pasa por dos procesos: socialización primaria y secundaria. La primera lo convierte en miembro de la sociedad y la segunda es cualquier proceso posterior, cuyo

propósito es inducirlo a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

³ Sobre los resultados de ese trabajo ver Cerón y López (2015).

⁴ Hiernaux (1977:77 cit. por Suárez, 2008) señala que un modelo cultural es "aquello que, para cada medio o grupo social, constituye una manera típica de ver las cosas y una manera particular de actuar que se impone a ellos como el 'es así', las cosas 'normales', 'evidentes'. Es a partir de su modelo cultural que cada medio o grupo social reacciona a su entorno, evalúa lo que se le propone, fija las prioridades de sus opciones, etc."

⁵ Para una referencia más amplia de la parte metodológica sugerimos revisar: López, A. (en prensa).

⁶ "Es el conocimiento objetivo y racional, suele identificarse como conocimiento codifi-

cado, ya que puede expresarse de modo formal y ser transmitido a otros de modo igualmente sencillo, independientemente del contexto” (López, 2010:62).

⁷ “Es aquel que está incorporado en la persona sin ser accesible permanentemente a la conciencia, pero que el individuo utiliza cuando las circunstancias lo requieren; dicho conocimiento es subjetivo y está basado en la experiencia, en muchas circunstancias este conocimiento es específico a un contexto, por lo cual es difícil, y a veces imposible, expresarlo en palabras, oraciones, números o fórmulas. Incluye también creencias, imágenes, intuición y modelos mentales así como habilidades técnicas y artesanales” (López, 2010:62).

⁸ Se utilizaron nombres ficticios para proteger la identidad de nuestros informantes.

⁹ Se consideran elementos propios lo que un grupo social ha recibido como patrimonio cultural heredado, los cuales produce, reproduce, mantiene o transmite; mientras que los ajenos son aquellos que forman parte de la cultura pero que no ha producido ni reproducido. Dichos elementos culturales se adquieren

en contactos interétnicos en particular cuando dichas relaciones son asimétricas, de dominación/sujeción.

¹⁰ El término “ambivalente” se emplea para referirse al comportamiento que adopta modales y formas de discurso de la sociedad dominante en las relaciones con personas y el medio urbanos dominantes y, en el medio indígena, adopta las conductas y el lenguaje indígenas.

¹¹ La relación dominación/sumisión se manifiesta de manera objetiva y subjetiva. Existe de modo objetivo cuando los valores, prácticas e instituciones de un pueblo no se respetan ni se transmiten por la vía escolar y los desarrollistas desconocen sus aportes tecnológicos (dominación), mientras que la sumisión se expresa cuando el gobierno, a partir de medidas legales o administrativas, no considera sus costumbres y derechos consuetudinarios. Se da de manera subjetiva en las conductas de las personas: cuando sienten vergüenza de pertenecer o expresarse en su lengua; cuando expresan timidez o silencio frente a una autoridad política o profesional; al sentirse inferiores frente a un blanco o mestizo.

Referencias

- Alpuche, Ó. (2008). *El cuezcomate de Morelos simbolismo de una troje tradicional*, Ciudad de México: Juan Pablos.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (2001). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertely, María. (2002). “Panorama histórico de la educación para los indígenas en México”, en Galván, Luz Elena (coord.). *Diccionario de historia de la educación en México*, CD, Ciudad de México: Conacyt/CIESAS/DGSCA-UNAMDGSCAUNAM. Disponible en: http://biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm
- Bertely, María (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*, Ciudad de México: CIESAS.
- Bonfil, Guillermo (1991). “La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos”, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. IV, núm. 12, (en línea) Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/316/31641209.pdf>
- Castañeda, Adelina (2005). “Dispositivos institucionales y subjetivación en la formación permanente”, en T. Yurén, C. Naia y C. Saenger, *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (pp. 94-115), Barcelona: Pomares.
- Cerón, Armando y López, Alma (2015). “El uso del estado del conocimiento en investigación educativa y su relación con las tradiciones de investigación como ejes orientadores.

- Una sugerencia analítica”. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, ReLMIS, año 5, núm. 10, pp. 21-34. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/104>
- Dietz, Gunther y Mateos, Selene (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos*, Ciudad de México: SEP-CGEIB.
- Dubar, Claude (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Barcelona: Bellaterra.
- Dubet, François (2010). *Sociología de la experiencia*, Barcelona: Complutense-CIS.
- Dubet, François (2011). *La experiencia sociológica*, Barcelona: Gedisa.
- Foucault, Michael (1995). *Discurso, poder y subjetividad*, Buenos Aires: El cielo por asalto.
- Galicia, Angélica y Sánchez, Sergio (2002). *Cristos y Cruces en la cosmovisión otomí de Ixmiquilpan*, Hidalgo, Pachuca, Hidalgo: UAEH.
- García, María (2006). *Espacio y poder*, Ciudad de México: UAM.
- Gasché, Jorge (2008). “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”, en Bertely, María; Gasché, Jorge y Podestá, Rossana (coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Ecuador: Abya-Yala, pp. 279-366.
- Giménez, Gilberto (2002). “Paradigmas de identidad”, en A. Chihu, *Sociología de la identidad*, Ciudad de México: Porrúa-UAM, pp. 35-62.
- Huberman, Michel (1989). “Les phases de la carrière enseignante [Un essai de description et de prévision]”, *Revue française de pédagogie*, núm. 86, pp. 5-16. Disponible en http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1989_num_86_1_1423
- INEGI (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010, Tabulados del cuestionario básico*, Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Disponible en http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/ccpv/2010/tabulados/Basico/05_01B_ESTATAL.pdf
- Jiménez, Yolanda (2005). *El proceso cultural en educación escolarizada: educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México*, tesis de doctorado, Granada, España: Universidad de Granada.
- López, Alma (2010). *Formación de profesores indígenas y condiciones para la apropiación de Enciclomedia*, tesis de maestría, Pachuca, Hidalgo, México: UAEH.
- López, Alma (en prensa). “Propuesta metodológica para estudiar la identidad del docente de educación indígena: México”, *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, ReLMIS.
- Navarro, Luis (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*, París: IPE-UNESCO.
- Pérez, María (2007). “Las lenguas indígenas como segundas lenguas”, *Signos lingüísticos*, núm. 6, pp. 137-153.
- Podestá, Rossana (2012). “Experiencia(s) de empoderamiento: re-construyendo positivamente sus culturas”, *Currículo sem Fronteiras*, vol. 12, núm. 1, pp. 13-35. Disponible en <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/siri.pdf>

- Pozo, Juan (2009). "Adquirir una concepción compleja del conocimiento: Creencias epistemológicas y concepciones del aprendizaje", en J. I. Pérez, *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*, Madrid: Morata, pp. 70-86.
- Quilaqueo, Daniel (2007). "Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural", *Educar*, núm. 29, pp. 223-239. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602007000100015>
- Ramos, José (2011). "Conflicto identitario en maestros indígenas (México)", en L. Elisa y A. C. Hecht, *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: Balance, desafíos y perspectivas*, Buenos Aires: Equitas, pp. 132-147.
- Saenger, Cony (2005). *Identidad / alteridad en el tratamiento de la distancia sociocultural en los dispositivos de formación de enseñantes de lenguas extranjeras. El caso de los formadores de las licenciaturas de enseñanza del francés lengua extranjera (FLE) en México (70-2004)*, tesis doctoral, Cuernavaca, Morelos, México: Universidad Autónoma de Morelos- Université Paris III.
- Sen, Amartya (2001). "La otra gente. Más allá de la identidad", *Letras libres*, núm. 34, pp. 12-24. Disponible en <http://www.letraslibres.com/mexico/la-otra-gente-mas-alla-la-identidad>
- Suárez, Hugo (2008). "Producción y transformación cultural. Elementos para una teoría de la transición simbólica", en H. J. Suárez, *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido*, México: El Colegio de Michoacán-UNAM-IIS, pp. 39-56.
- Vygotski, Lev (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Madrid: Crítica.
- Yurén, Teresa (2008a). *Aprender a aprender y a convivir*, Ciudad de México: Juan Pablos.

Artículo recibido: 18 de octubre de 2016

Dictaminado: 29 de mayo de 2017

Segunda versión: 29 de junio de 2017

Aceptado: 30 de junio de 2017