

¿Para qué enseñar lengua indígena?

Subjetivaciones desde las experiencias de formación del docente indígena**1



Photo by Freepik

RESUMEN

En el artículo se interpreta la experiencia de formación vivida por seis docentes en el nivel básico de educación indígena en el Estado de México, a través del análisis de los discursos y enunciaciones sobre la identidad, la lengua originaria, el valor de la cultura y el sentido que le otorgan a propuestas educativas como la que apuesta por la interculturalidad. El método de estudio en torno a las entrevistas realizadas fue el análisis crítico del discurso. De esta manera, se propuso escuchar las subjetivaciones que los docentes construyen de sus experiencias, pues como agentes se encuentran atravesados por su historia, la de sus padres y sus abuelos, su situación económica y un conjunto de “capitales” que los ubica en un espacio y tiempo determinados (Bourdieu, 2005). Además, se reflexionó sobre tales subjetivaciones dentro del marco de las reformas a la educación mexicana que aspiran a orientarse por el enfoque de la interculturalidad crítica, la cual está pensada como una forma de abatir el racismo estructural, la discriminación y el rezago educativo desde la reivindicación de la cultura indígena, lo que requiere un proceso de escucha y diálogo, e incluso de desahogo, con el ánimo de pensar nuevas prácticas en la educación de los contextos diversos.

PALABRAS CLAVE

Docentes, educación básica, educación intercultural, discriminación étnica, racismo.

SO, WHAT TO TEACH INDIGENOUS LANGUAGES FOR? SUBJECTIVITIES FROM EXPERIENCES ON INDIGENOUS TEACHER EDUCATION

ABSTRACT

The article analyzes the training experience lived by six teachers at the basic level of indigenous education in the State of Mexico. Discourses and statements about identity were analyzed, as well as the original language, the value of culture and the meaning they give to different teaching approaches as the intercultural one. The interviews were analyzed by applying a critical discourse analysis method. The purpose was to listen to the subjectivations that teachers build out of their experiences, since, as agents, they have accrued resources from their history, that of their parents and

grandparents, their economic situation, and many other different relationships, setting the capitals that locate them in a certain space and time (Bourdieu, 2005). Thus, a reflection on the subjectivations, within the context of the reforms to the Mexican education that attempts to be guided by the proposal of a critical intercultural approach, takes place. It is also appointed that critical interculturality, as a means to reduce structural racism, discrimination, and educational backwardness from the claim of indigenous culture, requires a dialogic process, with subjectivations of indigenous identity as its core, to foster new educational practices in diverse contexts.

KEYWORDS

Teachers, basic education, intercultural education, ethnic discrimination, racism.

ET DONC, À QUOI BON APPRENDRE UNE LANGUE INDIGÈNE ? SUBJECTIVATIONS DEPUIS LES EXPÉRIENCES DE FORMATION DE L'ENSEIGNANT INDIGÈNE

RÉSUMÉ

L'article analyse l'expérience de formation vécue par six enseignants du niveau de base d'éducation indigène dans l'État du Mexique, dans ce but les discours, les déclarations sur l'identité, la langue d'origine, la valeur de la culture et le sens attribué à des propositions éducatives telles que l'interculturalité sont analysés. La méthode d'analyse des entretiens est l'analyse critique du discours. On se propose d'écouter les subjectivations que les enseignants construisent de leurs expériences, vu que, en tant qu'agents, dans le sens de Bourdieu (2005), elles se trouvent traversées par leur histoire, par celle de leurs parents et de leurs grand parents, leur situation économique et un ensemble de “capitiaux” qui les place dans un espace et un temps déterminé. C'est ainsi qu'on réfléchit aux subjectivations dans le cadre des réformes à l'éducation mexicaine, orientées par l'approche de l'interculturalité critique. On affirme aussi que l'interculturalité critique, comme un mécanisme pour combattre le racisme structural, la discrimination et le retard éducatif à partir de la revendication de la culture indigène, demande un processus d'écoute, de dialogue et même de soulagement de subjectivations sur l'identité indigène, afin de penser à de nouvelles pratiques d'éducation dans les contextes divers.

¹ Artículo de investigación

² Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Autónoma del Estado de México, México. E-mail: greyesr329@profesor.uaemex.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2283-1502>

MOTS CLÉ

Enseignants, éducation, éducation interculturelle, discrimination ethnique, racisme.

El artículo que se presenta enseguida surgió como resultado de los avances de la investigación Racionalidades e identidades docentes en la instrumentación de políticas de educación indígena, la cual fue realizada en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales perteneciente a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México. En él se analizan las subjetividades expresadas en ciertas historias de vida, con el ánimo de conocer la manera en que seis docentes de contextos indígenas constituyen su visión de la realidad, así como qué experiencias y circunstancias han modelado su devenir y su actuar en el aula. ¿Y para qué enseñar lengua indígena?, por cierto, es una pregunta que ha hecho parte de conversaciones recurrentes que se han entablado con profesores de estos ámbitos, no precisamente porque se opongan a enseñar la lengua indígena a los alumnos, sino porque generalmente ella viene acompañada de alguna narrativa sobre su propia experiencia, así como su apreciación sobre el papel que tienen las lenguas ancestrales para ellos y para la sociedad.

Ahora bien, al pensar en la educación en el medio indígena mexicano se configura un mapa mental en el que es posible interpretar la realidad indígena a manera de una urdimbre, debido a que se observa un entramado complejo de relaciones. En efecto: una urdimbre tejida con materiales nativos como la lana rústica, pero con modelos exógenos que se urden desde concepciones y configuraciones de sentido propias que le asignan los agentes sociales, la cual no se puede explicar sin los antecedentes básicos que la conforman, como son las relaciones históricas enlazadas con el malacate de la educación castellanizadora e integracionista, sin dejar de distinguir el acento de la desigualdad económica y las aminoradas condiciones de calidad para los pueblos indígenas.

Con todo, se trata de una urdimbre compleja, teñida con el tinte del racismo estructural de una educación que pretende “ocultar” el color de la cultura originaria, sus saberes y prácticas; y que, una vez devaluadas, tiempo después desea develar nuevamente esos saberes, prácticas y formas de ver el mundo con el tinte de las políticas educativas interculturales. En suma, tal fenómeno social se observa al trasluz de preguntas que quisieron ser dilucidadas mediante la actividad

científica reflexiva que apoya el entendimiento de las subjetividades que tamizan las racionalidades e identidades de los individuos; es decir, los docentes de educación indígena.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La reflexión sobre la educación indígena en México ha sido atendida desde distintos campos disciplinarios que analizan su situación, problemas, enfoques, medidas de actuación y reformas, así como la evaluación de sus resultados. De esta manera, mientras que algunas miradas desde la antropología discuten la orientación cultural de la educación indígena y sus procesos de acercamiento e interacción con los grupos indígenas (Aguirre, 1982; Dietz, 1999), en la vertiente epistemológica se encuentran reconstrucciones históricas (Castillo, 2016) sobre los procesos y políticas educativas a través de cohortes temporales clave en la trayectoria mexicana (Gutiérrez y Rodríguez, 1997); por su parte, en el campo de la sociología se ha prestado atención a los procesos, dispositivos y prácticas sociales que en ella se desenvuelven (Gutiérrez-Martínez, 2007).

En el campo de las políticas educativas el estudio de la educación indígena ha tratado aspectos de análisis y evaluación en la construcción de la agenda y procesos participativos de los pueblos indígenas en la hechura de políticas públicas (INEE, 2007). En lo concerniente a la educación como disciplina se encuentran estudios, propiamente, sobre los modelos de educación indígena, amplia literatura acerca de las evaluaciones a ese sector educativo, así como las estrategias de implementación de esas prácticas educativas (Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016).

Desde la visión que ofrecen las aproximaciones a la educación indígena se puede observar objetivos, intenciones, prioridades y racionalidades que responden a distintas épocas y a las características de la sociedad mexicana, así como su influencia externa. Pasamos de las prácticas de castellanización y aculturación a procesos de educación intercultural, contraste que da muestra de las formas en que se ha transformado la manera de ver la educación, las prácticas formativas y al tratamiento de la cultura misma. Estamos hablando de procesos de larga duración que dan cuenta de mentalidades, comprensión de la sociedad, aspiraciones y proyectos de civilización enmarcados en proyectos educativos, de tal manera que resulta importante prestar atención a esos fenómenos desde distintos campos científicos.



En este artículo la mirada analítica se posiciona desde una perspectiva cualitativa interpretativista, en el entendido que, desde este enfoque, se asume como su objeto explicar e interpretar el sentido del actuar social. Desde el planteamiento de Berger y Luckmann (2001), las acciones sociales pueden comprenderse en su sentido lógico dado que el mundo de la vida cotidiana se genera en los pensamientos y acciones de los individuos sustentados como la “realidad”, la cual es objetivada por los individuos y hacia los individuos, dando como resultado “el sentido común”.

Estos posicionamientos en la sociología interpretativa ofrecen un punto de partida epistemológico que nutre el estudio de las subjetivaciones, como se pretende realizar en el artículo. Partimos del supuesto ontológico de que la realidad es construida y son los individuos que en ella interactúan quienes le asignan sentidos y significados, los cuales nos disponemos a conocer desde la ciencia social. Es preciso mencionar que el posicionamiento epistemológico interpretativista se justifica debido al locus de enunciación desde donde se reflexiona. Como lo explica Hadad, “dilucidar las subjetividades en el proceso investigativo: posiciona el lugar – geopolítico, académico, etc.

– desde donde se enuncia el conocimiento, teniendo siempre como horizonte la reflexividad como práctica deseada y necesaria de la investigación social” (Hadad, 2012, p. 3).

El estudio se realiza en el Estado de México, entidad con cinco regiones culturales con presencia de grupos étnicos originarios, a saber, mazahuas: jñatjo (por su autodenominación), otomí: hñähñu, matlatzincas: fot’una, tlahuicas: pjie kja kjoo y náhuatl: mexicano. Existe presencia de otros grupos étnicos de la República mexicana que se asientan en el Estado de México por motivos de migración, principalmente mixtecos, provenientes del estado de Oaxaca y se asientan en la zona metropolitana del Valle de México.

De acuerdo con el Censo de Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) 2020, la población que habla lengua indígena asciende a 417, 603 hablantes. Existe también un 1.7% de habitantes que se reconocen como afromexicanos o afrodescendientes; no obstante, el criterio lingüístico para definir la presencia de una identidad étnica no es abarcador. De acuerdo con el Informe sobre Desarrollo

Humano para los Pueblos Indígenas de México (Brokl et al., 2010), los hablantes de la lengua indígena generalmente son los adultos mayores, pues, dentro de una unidad familiar ellos han compartido una cultura, una historia, un modo de vida, una cosmovisión, usos, costumbres y una identidad que el núcleo familiar ha reproducido; sin embargo, diversos factores de tipo social, educativo o económico han influido de manera importante en que la lengua indígena no sea el medio exclusivo de comunicación; no obstante, la matriz cultural todavía es vigente. Si se considerara el criterio de la identidad indígena por la pertenencia a una unidad familiar donde se habla lengua indígena, la proporción de población indígena aumentaría exponencialmente en las cifras oficiales.

La investigación se realiza a partir de la experiencia que he tenido frente a grupo en comunidades indígenas del Estado de México. Durante los últimos trece años ha sido posible observar cambios de distinta índole para la educación indígena, particularmente, es interesante para la reflexión, las subjetividades que la docencia construye en su práctica y son el engrane clave que articula los procesos educativos entre la aspiración de las políticas educativas, el contexto socio

político y cultural mexicano, así como las posibilidades de realización que están a su alcance en la vida cotidiana de la escuela.

REFERENTES CONCEPTUALES

El término ‘subjetivación’ se pone de relieve desde el planteamiento de Foucault, para quien la subjetivación es un proceso en el que el individuo hace una construcción del yo, reflexiona acerca de sí mismo, sobre el rol o lugar que ocupa en la sociedad, pues, para él “el sujeto está dividido tanto en su interior como dividido de los otros. Este proceso lo objetiva” (1983, p. 3). En esta orientación, de acuerdo con Rol-dán (2021):

Foucault señala que existe un proceso histórico que está relacionado al cultivo del sí. Esto quiere decir, que además de la tendencia propia a la individualidad y la valoración de los espacios íntimos, el sujeto asume una forma de vida de acuerdo con su reflexión de sí mismo y de su entorno. El cultivo del sí da cuenta de la norma jurídica, moral, económica y política existente, pero más importante da cuenta de la adaptación que hace el sujeto de esta. (p. 130)



Como sugieren Valero et. al. (2020, p. 257) la subjetividad, entonces, es el resultado de la forma en como dichos dispositivos se articulan entre sí, a manera de formas de control, marcos de comportamiento y mecanismos de normalización que le generan un tipo de mentalidad congruente con las condiciones culturales existentes a partir de las prácticas que se aplican, como la exclusión, el internamiento, observación, examen, entre otros, que tienen un impacto directo en el comportamiento (juicio moral y ethos), el autoconcepto y la imagen de sí mismo. En este sentido, la subjetivación puede entenderse además como el producto de la operación de identificación de las líneas de fuerza constitutivas y de su choque, su deconstrucción, la posibilidad de resignificarlas, de generar líneas de fuga que permitan la configuración de sí mismo, que es lo que Foucault va a llamar ‘tecnologías del yo’, es decir, la subjetivación como esos procesos de afección de líneas de fuerza constitutivas de la subjetividad, ya sea entre ellas o desde las capacidades mismas del sujeto para actuar sobre sí mismo (Ríos, 2015, p. 11).

Es así como las historias de vida de los docentes entrevistados revelan subjetivaciones, hacen presente esa manera de asumir una realidad propia de su tiempo y la forma en que dieron respuesta a esas circunstancias. Acercarse a las subjetividades de los docentes permite comprenderlos como sujetos con capacidades de agencia y un margen de acción frente al sistema social del que forman parte, de ahí que el planteamiento de procesos educativos como las políticas de interculturalidad e interculturalidad crítica enriquecerían su visión al prestar atención a las subjetividades expresadas por los docentes de los distintos niveles educativos.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

El corpus de análisis de este trabajo se basa en seis historias de vida de docentes entrevistados durante el trabajo de campo. Es preciso recordar que el trabajo aún se encuentra en proceso y que, para fines de la exposición en el artículo, se toma el criterio de selección de entrevistas por cuota, tres hombres y tres mujeres, dado que aún se continúan realizando entrevistas; el propósito general de la investigación apunta al criterio de saturación teórica. Se han modificado los nombres reales con la finalidad de conservar la confidencialidad de los entrevistados y atender a los criterios éticos de la investigación. La técnica de investigación para la recopilación de información consiste en las historias de vida, pues, de acuerdo con Graciela de Garay:

El testimonio del entrevistado va más allá de la vida del sujeto en cuestión, rebasa el marco de lo

biográfico para adentrarse en la realidad histórica por donde transita el actor principal de los hechos narrados. Por un lado, nos permite reconstruir su biografía y aportar información relativa a los aspectos personales y familiares del sujeto y, por otro, nos da la posibilidad de ubicar al personaje en su actividad pública. De este modo, podemos contribuir a crear una fuente para conocer una práctica social o política en un periodo determinado. (2013, p. 270)

Se organizó una guía de tópicos para reconstruir la historia de vida de los docentes, privilegiando referentes de identidad personal, lenguajes de comunicación, lugar de origen, socialización de vida en núcleo de origen, trayectoria educativa, socialización en los espacios educativos de formación y trayectoria profesional.

El trabajo de campo ha sido una experiencia interesante de apertura con los docentes, ya que en breve tiempo de iniciado el trabajo de campo ha existido una abierta respuesta a colaborar en la investigación. Atribuyo esta situación a que se realiza desde una mirada interna del fenómeno educativo, como parte integrante del conjunto docente: la posición de docente-investigadora ha ayudado a que los docentes no se sientan evaluados o supervisados, más bien, escuchados. Con algunos de los entrevistados ya se había establecido una comunicación de años atrás debido a las relaciones laborales que mantenemos en común, pero con algunos de ellos no. Confirmo la conclusión de que el papel común que desempeño como docente resulta en beneficio para entablar confianza y una apertura en las entrevistas.

Hablar de la confianza establecida en el proceso de trabajo de campo merece una reflexión más amplia, pues, algunas expresiones de docentes colaboradores fueron: “gracias por tomar en cuenta nuestra voz”, “qué bueno que me entrevistaste, ojalá se escuche nuestro sentir como docentes”. La reflexión se orienta en el sentido de que en el paradigma estructural laboral, en el sistema educativo, la voz de los docentes en educación básica no está siendo considerada y, en ese sentido, el posicionamiento metodológico también conduce a un posicionamiento de tipo político hacia la visibilización de los saberes de los docentes indígenas, de sus experiencias y su manera de comprender las relaciones sociales que atraviesan en un entorno donde el racismo, clasismo y otras relaciones opresivas están presentes.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En la tabla 1 se presenta una caracterización general del perfil de los entrevistados.

TABLA 1
CARACTERIZACIÓN DEL PERFIL DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS

Pseudónimo	Sexo	Edad	Años en servicio docente	Institución formadora	Año de egreso	Región cultural donde labora	Región cultural de origen
Manuel	H	54	30	Universidad Pedagógica Nacional- Ixtlahuaca	2004	hñähñu/ otomí	hñähñu/ otomí
Adela	M	40	17	Centro Universitario de Ixtlahuaca	2004	hñähñu/ otomí	jñatjo/ mazahua
Víctor	H	44	22	Bachillerato	2003	hñähñu/ otomí	hñähñu/ otomí
Óscar	H	38	8	Universidad Intercultural del Estado de México	2008	jñatjo/ mazahua	jñatjo/ mazahua
Mariana	M	27	7	Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco	2016	jñatjo/ mazahua	jñatjo/ mazahua
Lorena	M	45	20	Universidad Pedagógica Nacional-Acambay	2002	hñähñu/ otomí	hñähñu/ otomí

Nota. Elaboración propia con base en datos recabados en entrevistas, (2022).

Los docentes colaboradores de estas entrevistas provienen de comunidades indígenas y, en los seis casos de socialización, sus padres son o fueron hablantes de la lengua originaria de su comunidad. La experiencia de vida de los docentes se cultivó en el contexto de la cultura otomí y mazahua, y fue a lo largo de la socialización en el contexto escolar que la adquisición del español y de la cultura no indígena se fue integrando.

Acerca de la experiencia de formación desde nivel básico se denotan subjetivaciones sobre la identidad y lengua originaria:

No había maestros de otomí en mi comunidad, soy de una comunidad hablante del otomí, pero los maestros hablaban el español, bien que me acuerdo de que no nos veían bien porque, más que nada, yo no sabía hablar bien el español y por eso me hacía a un lado, no me tomaba muy en cuenta. Hubo un tiempo en que dejé de ir a la escuela porque el maestro me pegaba y pues me tuve que ir a la casa [...] después me tuve que ir a otra escuela para continuar mi educación, pero fue peor la situación, porque en esa comunidad no había gente que hablara el otomí, me tuve que regresar, me trataban mejor allá en mi comunidad, porque unos muchachos hablaban otomí y sí me entendían, y ya le decían al maestro qué es lo que yo les estaba preguntando. (Manuel, comunicación personal, 2022)

Se destaca en este fragmento el argumento que asocia la discriminación por razones de la pertenencia a un grupo étnico y se evidencia que existía también violencia física, lo que desincentivaba a los alumnos provenientes de pueblos indígenas a permanecer en la escuela.

De manera sistemática se promovía el desplazamiento de la lengua para distintos usos sociales, no solo el ámbito escolar. Igualmente se observa en la experiencia de vida una de las razones de deserción escolar en comunidades indígenas: la violencia y la distancia cultural entre el docente y los alumnos. Resulta importante subrayar la mención que se hace sobre la dificultad de estar en una escuela donde nadie entendía y hacía caso al alumno; en cambio, estar en una escuela donde había compañeros que fungían como traductor entre docente y alumnos era mejor, pese a la violencia, de lo que, de acuerdo con esto, se deduce que es más violento no ser visible para nadie.

Creer como monolingüe implicó acercarse a un mundo de socialización donde nadie escucha ni entiende las necesidades, así, el uso de la lengua originaria no pudo ganar espacios de uso público en el mundo moderno, dado que “los jóvenes ya no hablan otomí por lo siguiente: porque la atención que recibían cuando ellos acudían a una dependencia, eran los últimos en darles atención, pues era la discrimina-

ción que recibían”. (Manuel, comunicación personal, abril 2022)

Se puede apreciar en este planteamiento la violencia institucional de que han sido objeto los grupos indígenas y, es muestra a su vez, de que el sistema social está estructurado para comunicarse y desenvolverse primordialmente en una lengua y una cultura privilegiada. Otra experiencia desde la educación básica expresa que:

A mi papá le tocó que lo discriminaban por hablar la lengua mazahua, él me contó que su maestra les echaba cal en la boca para que no hablaran mazahua y hablaran el español, entonces él no consideró importante que aprendiéramos la lengua mazahua. (Adela, comunicación personal, mayo 2022)

Estos argumentos van dando cuenta a su vez de esa reconstrucción que realiza el sujeto cuando subjetiva las experiencias en aprendizajes y pautas de acción, como decidir no utilizar la lengua originaria en el contexto escolar y de otras instituciones, y dejar de reproducirla. Aunque también podemos apreciar las resistencias, sa-

lidas alternativas que el individuo estructura a partir de esos condicionamientos en los dispositivos sociales:

Había escuchado que algunos compañeros estaban trabajando como maestros y eso me animó. Un compañero me dijo: está la oportunidad de que ingreses al magisterio de educación indígena. [...] cuando me tocó fundar esta escuela primaria, los niños tomaban clases en casas, eran poquitos los niños que teníamos, porque los padres ya no querían que los niños ingresaran a escuelas de educación indígena y entonces qué hicimos, nos dividimos todos los maestros y salimos a buscar alumnos en los puntos de la comunidad para invitarlos, y como yo hablo otomí, me entendía bien con los papás, y siempre les he dicho que manden a la escuela a los niños, para que no sufran lo que yo sufrí, me gusta ayudarlos y apoyarlos, dialogamos en otomí, y yo como maestro los estoy apoyando. (Manuel, comunicación personal, abril 2022)

A partir de esta referencia podemos observar cómo la lengua fue un instrumento de entrada para poder establecer con la gente de la comunidad vínculos de apoyo y



la recepción de la escuela. Se observa que la aspiración primaria no fue desplazar la lengua indígena, sino hacerse del castellano para poder transitar en la sociedad nacional y evitar la discriminación y exclusión. Se observa que el conocimiento de la cultura y la lengua fueron piezas clave para introducir las escuelas de educación indígena y, así, el docente se vuelve parte de la comunidad, pues, “con algunos padres de familia hablábamos en otomí, había confianza, en las invitaciones a su domicilio, nos hacían la comida de antes, el maestro es respetado aquí”. (Manuel, comunicación personal, abril 2022)

Las lecturas sobre las subjetivaciones de los docentes acerca de su identidad y cultura son diversas: se aprecia que el componente generacional complejiza los propósitos y objetivos que algunos docentes tienen sobre su papel. Manuel es un entrevistado que ha recorrido el sistema educativo desde los años sesenta hasta la actualidad, quien señala que “la misión como docente es ayudar a la gente de mi comunidad, estudiar para que no nos marginen, echarle ganas para que nos vaya mejor, porque las escuelas de educación indígena son buenas” (Manuel, comunicación personal, abril 2022). Un argumento contrastante es el de Oscar, que tiene desde el 2008 fungiendo como profesional de educación indígena, quien comenta que:

Nuestra misión [como docentes] es revitalizar la lengua, fomentando la importancia de la preservación de la cultura, un maestro que no está en un contexto indígena su función radica en solo reproducir un conocimiento homogéneo, en donde no consideran la importancia de la cultura originaria. (Óscar, comunicación personal, marzo, 2022)

Las dos ideas expresadas muestran propósitos diferentes: por un lado se observa la función docente como un puente cultural entre un mundo con escasas oportunidades hacia un mundo que ofrece opciones para un mejor desarrollo; por otro lado, la perspectiva de Óscar sugiere una postura de agencia donde existe el interés de que la lengua sea vital y se preserve la cultura originaria. La idea de reproducción planteada sobre los docentes no indígenas sugiere que revitalizar las lenguas originarias es una alternativa a la reproducción acrítica de contenidos.

Mariana es otra docente joven, de un ingreso no mayor a diez años en el servicio de educación indígena. Su misión como docente la expresa de la siguiente forma:

Creo que mi misión siempre ha sido favorecer la construcción de conocimientos significativos en mis alumnas y alumnos, que aprendan a ser personas autónomas capaces de vivir sus emociones, regular su conducta y a convivir en la cultura escolar, que sean felices en este espacio que es nuevo para ellas y ellos para ellos. Independientemente de que el contexto sea o no indígena, cada espacio y situación es diferente pues como docentes siempre experimentamos cosas diferentes por el simple hecho de que trabajamos con seres emocionales, sin embargo, creo que un docente indígena se diferencia de los demás docentes porque al momento de enseñar y planear sus actividades toma en cuenta elementos particulares de la comunidad donde labora, tales como: lengua, cultura, prácticas socioculturales y formas de organización comunitaria. (Mariana, comunicación personal, febrero 2022)

La perspectiva de Mariana apunta un poco más hacia el componente emocional de los alumnos y contempla los elementos de la lengua y la cultura como un complemento de la enseñanza, aunque se corre el riesgo, en ese sentido, de calcar la propuesta epistemológica del programa general de estudios con elementos de la comunidad indígena. No obstante, se observa en su argumento siguiente que la acogida que tiene el uso de la lengua y cultura originaria en el aula es diferencial y, generalmente, la postura contraria a las lenguas originarias la encuentra en los colegas docentes:

Por parte de mis alumnos y padres de familia nunca tuve experiencias de rechazo en torno a la enseñanza de su lengua o cultura, al contrario, cuando los niños aprenden palabras en lengua mazahua se emocionan, comentan que así hablan sus abuelos, he notado que entre más pequeños es más probable que aprendan una lengua. Con los padres de familia tampoco he tenido conflicto, sin embargo, con algunos compañeros maestros sí, porque he escuchado comentarios muy desagradables en torno a la enseñanza de la lengua indígena, a menudo me cuestionan el porqué de su enseñanza y argumentan que de todas formas se va a perder. (Mariana, comunicación personal, febrero 2022)

En estos argumentos analizados podemos encontrar algunas generalidades: se observa que tres de los docentes pertenecen a una generación que tiene más de veinte años de servicio en la práctica docente. Una propuesta constante en los discursos de los tres docentes de mayor experiencia es ofrecer el servicio docente para apoyar a los individuos a superar procesos de discriminación, po-

breza, violencia. A la pregunta ‘¿cuál es el propósito de la educación indígena?’, Manuel responde que “rescatar la lengua, que no se pierda, que le echen ganas los alumnos para que no sufran, que logren ser alguien” (Comunicación personal, abril 2022). A su vez, Víctor señala:

Que los alumnos logren superarse, que aprendan para salir de la discriminación, a mí me ponían cinta adhesiva en la boca, pero a pesar de eso estoy agradecido de haber nacido en mi comunidad y tener la cultura que tengo. (Comunicación personal, abril 2022)

*Una respuesta más la da Lorena:
Formar seres humanos capaces de defender y representar sus derechos como cultura indígena e integrantes de una sociedad, que corre el riesgo de desaparecer. Me veo como la docente que continúa reforzando, apoyando y defendiendo los derechos de las culturas indígenas de nuestro país. (Comunicación personal, febrero 2022).*

Una condición constante en estos tres casos es que desde la etapa formativa en primaria cambiaron más de una vez de plantel educativo, los tres tuvieron el otomí como primera lengua y, al ingresar a la escuela, fueron aprendiendo el español mediante procesos de castigos, violencia y discriminación. Desde esa subjetivación se puede comprender que el propósito que sugieren para la educación es que tome un fin redentor. Los docentes más jóvenes declaran argumentos que promueven la agencia de los alumnos y el desarrollo de sus conocimientos para la vitalidad de sus propias culturas: el planteamiento ubica el papel de la cultura originaria en un sentido que se determina por el valor de la cultura misma.

Con respecto a los cambios de normativas entre educación indígena y educación intercultural, desde 2001, con la modificación del segundo artículo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se enuncia el reconocimiento de la diversidad cultural de nuestro país y comienza paulatinamente a cambiar la política educativa que se tenía para las poblaciones indígenas, la cual fue bastante cuestionada por los bajos resultados académicos que en las regiones indígenas reportaban, así como por las prácticas de asimilación cultural; no obstante, en la vida del aula escolar esos cambios no resuenan en el salón de clases. Con respecto a los documentos que rigen a la educación indígena y que, de acuerdo con la Dirección General de Educación Indígena, coadyuban a conducir la enseñanza desde una postura intercultural, como el Marco curricular de la Educación Inicial

Indígena y de la población migrante (SEP, 2015), los seis docentes desconocen el perfil de los Marcos curriculares. El docente de mayor experiencia afirma que no ha existido una migración sustancial entre la educación indígena y la educación intercultural.

Desde la propuesta oficial sobre la interculturalidad, uno de los propósitos es:

Empoderar a la niñez indígena y migrante, sus pueblos y comunidades, para ejercer con responsabilidad los derechos humanos individuales y los derechos colectivos, que les permitan establecer relaciones con equidad y con ello conformen las bases para perfilar su propio desarrollo social, étnico, cultural, lingüístico y económico, a la vez que se generen relaciones simétricas en la interculturalidad donde se reconozca y evite la discriminación racial. (SEP, 2015, p. 31)

Para uno de los docentes, la educación intercultural fomenta el respeto y conocimiento de las culturas diversas, expresa que “es una buena forma de practicarla ya que de esta manera fomentamos el respeto de las diferentes culturas, así los alumnos también se interesan por su propia cultura y le dan un valor como las otras culturas”. (Óscar, comunicación personal, 2022)

La educación intercultural, a diferencia de la posición multicultural y pluricultural, plantea un reconocimiento de derechos, la confrontación de desigualdades y el diálogo en el establecimiento de nuevas relaciones inclusivas. De acuerdo con Walsh:

la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. (2005, p.3)

La relación intercultural implica un proceso coyuntural y conflictivo, al entenderla como un proceso permanente de relación su trascendencia pretende entablar un diálogo crítico en otras instituciones más allá de la educación, como son el ámbito jurídico, social, político, etc. La interculturalidad es un concepto crítico y plantea las relaciones sociales en continua reconfiguración y diálogo. La distinción frente al concepto ‘multiculturalidad’ reside en que éste último es un concepto descriptivo, hace alusión a la forma en que se realiza la existencia entre culturas diversas, las cuales concurren en determinado



lugar sin que necesariamente se desarrolle una relación entre las mismas, como es el caso de los grupos migrantes en Estados Unidos o Canadá. La 'pluriculturalidad', término ocupado en la constitución mexicana, es igualmente un término descriptivo que refiere a la coexistencia histórica de grupos culturales diversos que participan de un mestizaje o una convivencia que, en conjunto, forma una totalidad histórica y social; sin embargo, el término 'pluricultural' no describe los conflictos o coyunturas entre culturas, ni hace alusión a relaciones asimétricas entre grupos culturales.

Catherine Walsh explica la distinción que implica el concepto interculturalidad, precisa que:

En la interculturalidad se busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el «otro» pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco de liberalismo democrático y multicultural lo sugieren. (Walsh, 2005, p. 3)

Desde el concepto 'interculturalidad' la identidad juega un papel trascendental, pues, no se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Más bien, se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. A diferencia de la pluriculturalidad, que es un hecho constatable, la interculturalidad aún no existe, se trata de un proceso por alcanzar por medio de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes (Walsh, 2005, p. 4).

De entrada, el proceso intercultural cuestiona las identidades, desafía concepciones predefinidas de lo indígena, del sentido de ser mujer indígena, de la docencia indígena, de la capacidad de agencia de los individuos en las interacciones interculturales y establece el reconocimiento de las desigualdades para pensar procesos de reconfiguración, compensación o replanteamiento de las relaciones sociales. En este sentido, cuando decimos que la educación indígena adopta el término intercultural para calificar la nueva forma de desarrollar procesos educativos, nos formulamos cuestionamientos acerca del significado práctico de esa enunciación, estamos hablando de una reconfiguración de fondo de las relaciones educativas entre grupos culturales que visibiliza las

diferencias y atiende las desventajas que históricamente han tenido los grupos diversos en el aula.

En estos momentos de reconfiguración de los procesos educativos en México se esperaría contemplar las subjetivaciones de los docentes del medio indígena, comprender sus experiencias como individuos que han experimentado los procesos de discriminación. El cuestionamiento también conduce a preguntar cómo atenderá el Estado las desventajas y exclusión de las lenguas y culturas indígenas de los espacios de uso público. Una inquietud que se expone por parte de los docentes en algunas de las entrevistas recabadas es que están conscientes que es un deber de su función la enseñanza de la lengua originaria, pero desconocen si se formarán condiciones por parte de la sociedad para que las lenguas sean empleadas más allá de los espacios educativos.

CONCLUSIÓN

Cada experiencia docente ofrece un esquema especial de mirar la educación indígena, esas subjetiva-

ciones merecen un espacio en la conformación de políticas públicas que se alejen del centralismo, de respuestas homogéneas y generales. Realizar estudios sobre la docencia en regiones indígenas cumple la función de visibilizar experiencias y subjetivaciones que no se observan en la conformación y designación de políticas públicas de lo central a lo periférico.

Esta línea de análisis abre la posibilidad de seguir monitoreando el resultado de modificaciones a planes de estudio que en años recientes se han presentado: ¿qué subjetivaciones estructuran el discurso de los docentes que egresaron de las instituciones formadoras de docentes del medio indígena? ¿Qué lectura le dan los docentes a la propuesta de la educación intercultural oficial? ¿Cómo se reconfigura la didáctica en una enseñanza intercultural? ¿Existen cambios sustanciales? ¿Qué permanece y qué ha cambiado? ¿Cómo se compaginan las enunciaciones de las políticas educativas y la práctica? Esas son algunas de las preguntas para motivar discusiones y estudios posteriores.

REFERENCIAS

- Aguirre, G. (1982). El proceso de aculturación. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Ediciones de la Casa Chata.
- Berger, P., y Thomas L. (2001). La construcción social de la realidad. Amorrortu Editores.
- Bourdieu, P. (2005). Las estructuras sociales de la economía. Ediciones Manantial.
- Brokl, L., Potucek, M., y Mansfeldova, Z. (2010). Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México. New York. Población indígena y afrodescendiente, Estado de México. (25 de junio 2022). <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mex/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=15>
- Castillo, A. (2016). Reconstrucción histórico-política de la educación indígena en México y los antecedentes no oficiales de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo. Revista mexicana de investigación educativa, 21(70), 691-717. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662016000300691&script=sci_abstract
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917, 5 de febrero). Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917 TEXTO VIGENTE Última reforma publicada DOF 28-05-2021. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- De Garay, G. (coord.) (2013). Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida. Instituto Mora.
- Dietz, G. (1999). Indigenismo y educación diferencial en México: balance de medio siglo de políticas educativas en la región Purhépecha. CREFAL <https://www.crefal.org/rieda/images/rieda-1999-123/articulo2.pdf>
- Foucault, M. (1983). "El sujeto y el poder" en: Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Monte Hermoso Ediciones.
- Gutiérrez-Martínez, D. (2007). Reproducción social y desigualdad en la educación indígena en México. Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, 14(44), 125-154. ISSN: 1405-1435. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352007000200007
- Gutiérrez, L., y Rodríguez, F. (1997). El pensamiento educativo en el México posrevolucionario. Revista ANUIES. http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista103_S2A2ES.pdf
- Hadad, Ma. Gisela. (2012). "Reflexividad científica y locus de enunciación: meditaciones desde una experiencia de trabajo de campo." VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales". Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2009/ev.2009.pdf
- INEGI. (2020). Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas (9 de agosto). <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/indigenas2020.pdf>
- INEGI. (2020). Población indígena y afrodescendiente, Estado de México, (Consultado: 25 de julio de 2022) <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mex/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=15>
- INEE. (2007). La educación para poblaciones en contextos vulnerables. México.
- Jiménez-Naranjo, Y., y Mendoza-Zuany, R. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*, 14(1), 60-72. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-80272016000100005&script=sci_abstract
- Ríos, C. (2015). Sujeto, subjetividad, subjetivación y subjetiv-acción en perspectiva de estética de la existencia. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Roldán, A. (2021). Procesos de subjetivación (Foucault): el caso de Don Quijote de la Mancha. Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 26, núm. 92, Universidad del Zulia, Venezuela <https://www.redalyc.org/journal/279/27968017010/27968017010.pdf>
- SEP. (2015). Marco curricular de la educación primaria indígena y de la población migrante. Fascículo I Fundamentación normativa e Historia de la Educación Primaria Indígena, México. Secretaría de Educación Pública.
- Valero, C., Cáceres, M., y Moreno, J. (2020). Los modos de subjetivación de profesores investigadores de una universidad pública. Una mirada partir de la caja de herramientas del Michel Foucault. *Universidad y Sociedad*, 12(2), 256-261.
- Walsh, C. (2005). "¿Qué es la interculturalidad y cuál es su significado e importancia en el proceso educativo?". En: La Interculturalidad en la educación. Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.