



Propuesta metodológica para estudiar la identidad del docente de educación indígena: México

Methodological proposal to study the identity of indigenous education teacher: Mexico

Alma Epifanía López-Quiterio

Resumen

En este trabajo se presenta una propuesta metodológica para estudiar la identidad del docente que labora en el sistema educativo mexicano oficial, particularmente en el nivel de educación primaria indígena en la región norte del Valle del Mezquital en el estado de Hidalgo, México. En un primer momento: se plantean preguntas de investigación que surgieron después de realizar un estado de conocimiento sobre el tema identitario y se analizan algunos conceptos que permitieron abordar la temática; en un segundo momento se evaluó la pertinencia de utilizar herramientas cuantitativas y cualitativas para comprender cómo los docentes construyen su identidad y finalmente se realizó una triangulación de las dimensiones social, teórica y empírica para construir el corpus de la investigación. Los principales hallazgos son que la identidad del docente se reconstruye a partir de su experiencia social en donde se combinan diversas lógicas de acción, y que esta identidad es relacional, porque se transforma de acuerdo a las experiencias que les resultan más significativas y que desestabilizan sus creencias básicas sobre la cultura indígena.

Palabras clave: identidad; experiencia social; lógicas de acción; subjetividad; intersubjetividad.

Abstract

This paper presents a methodological proposal to study the identity of the teacher working in the official Mexican educational system, particularly at the level of indigenous primary education in the northern region of the Mezquital Valley in the state of Hidalgo, Mexico. Firstly, research questions were raised that emerged after a state of knowledge on the topic of identity and analyzed some concepts that allowed addressing the issue; In a second moment, the importance of using quantitative and qualitative tools to understand how the teachers construct their identity was evaluated, and finally a triangulation of the social, theoretical and empirical dimensions was realized to construct the corpus of the investigation. The main findings are that the identity of the teacher is reconstructed from his social experience in which various logics of action are combined, and that this identity is relational, because it is transformed according to the experiences that are most significant and that destabilize its beliefs about indigenous culture.

Keywords: identity; social experience; logics of action; subjectivity; intersubjectivity.

Introducción

Una investigación científica requiere de una relación entre las dimensiones: social, empírica y teórica que ayude a interpretar el fenómeno investigado. Así bajo estas recomendaciones se procedió a construir el objeto de estudio sobre la temática identitaria que surge primero desde la observación de las prácticas que realizan los docentes que laboran en educación indígena oficial en México en un contexto hñähñu¹, en donde poco o nada tienen que ver con la encomienda del modelo educativo denominado Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que señala entre sus propósitos: garantizar una educación pertinente que reconozca la diversidad cultural y lingüística, sin menoscabo del logro de los objetivos de aprendizaje para todos con pertinencia, relevancia y equidad (Ahuja y otros, 2007).

Con ello, el primer supuesto fue que esta situación se presentaba porque los profesores no poseían una identidad indígena valorada, prenocción de la cual no se pudo desprender de inmediato, pues si bien se hacía hincapié en que se debía tener cuidado con ello, esto no fue suficiente, se requiere de una serie de estrategias que permitan movilizar estos núcleos duros de nuestras creencias. Se hace el señalamiento porque a pesar de que en la elaboración del estado de conocimiento se enfatizaba que la identidad no es estática sino que es un proceso dinámico, no lo comprendía cabalmente, sobre todo porque en la literatura se encontraron investigaciones que reafirmaron estas prenociones. Por un lado, afirmar que una identidad positiva de facto crea las condiciones para actuar en consecuencia (Ramos, 2011), y por otro si ésta es negativa, se puede transformar con una reconstrucción positiva de sus culturas (Podestá, 2012).

Así a través de la revisión de la literatura científica respecto al tema, se consideró pertinente asumir una posición teórica crítica que permitiera orientar la búsqueda, la construcción y la aplicación de instrumentos, así como la interpretación de la información mediante la triangulación de las categorías del intérprete, de las categorías teóricas y categorías sociales (Bertely, 2000).

La primera aproximación al objeto de estudio surgió de la observación realizada en otra investigación que no tenía como propósito comprender por qué los maestros no trabajaban el modelo educativo propuesto oficialmente; pero este cuestionamiento contribuyó a realizar una revisión de las aportaciones teóricas sobre el tema y la apropiación de algunos conceptos que orientaron, en un primer momento, el estudio y que como se refiere más adelante estos se fueron reformulando durante el proceso investigativo, el cual se presenta a continuación.

Andamiaje teórico y conceptual para la construcción del objeto de estudio

Este estudio conceptualiza a la identidad como "... 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" (Giménez, 2002:38). Este mismo autor señala que la existencia objetiva y observable de una configuración cultural no genera automáticamente identidad, pues se requiere de parte del actor la voluntad de distinguirse socialmente a través de la reelaboración subjetiva y selectiva de algunos de sus elementos y que la prevalencia de la autoafirmación o asignación depende de la correlación de fuerzas entre los grupos o actores sociales; con ello la identidad es relacional y dinámica.

Esta definición fue enriquecida con las aportaciones de Dubet (2010, 2011) quien dice que la identidad social implica la identificación de las relaciones entre la identidad personal y la formación de un principio de unidad. En este sentido, el actor se define por: pertenencias, intereses, recursos, convicciones, compromisos y por identificaciones con los principios culturales de una sociedad. Así, al tomar el concepto de cultura como "aquello que permite al ser humano [...] adaptarse a su medio, [...] a sus necesidades y a sus proyectos; [...], lo que hace posible la

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 controversias al respecto. Para efectos de este estudio se emplea: la denominación hñähñu que es la que utilizan los docentes de esta región para autonombrarse y hñähñú para hacer la distinción de la lengua que hablan.

transformación de la naturaleza” (Cuché, cit. por Saenger, 2005: 97), se infiere entonces que para transformarla es preciso poner en juego nuestro sistema disposicional. Este sistema disposicional se estructura por (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 (Yurén, 2008).

Dicho sistema disposicional es resultado de la experiencia social de los sujetos, que 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. En los cuales se pueden distinguir tres tipos puros de la acción como modos de articulación del actor y del sistema: lógica de integración, lógica estratégica y lógica de subjetivación; y estas experiencias son las que dan identidad al sujeto.

La lógica de integración se constituye por la identidad integradora, que es la manera a través de la cual el actor interioriza los valores institucionalizados (modelos culturales) por medio de los roles. 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 permite comprender fenómenos de recomposición identitaria que resultan de nuevas situaciones contextuales; y la lógica de subjetivación, alude al distanciamiento del rol o de la posición. Implica el rechazo de los sistemas de dominación, se funda en la reflexividad, es decir, la distancia de uno mismo respecto al mundo; una dimensión ética y gratuita, de la relación con los demás.

Considerando la propuesta de Dubet (2010,2011), se dispuso conocer: ¿Cuáles son los procesos de socialización por los que ha pasado el docente que labora en educación indígena y qué valores ha interiorizado (normas y roles) en su trayectoria social?; ¿Cuáles son las elecciones que el docente realiza en función de sus recursos, cómo los emplea y cómo se transforman de acuerdo a la posición que tienen? y ¿Sí oponen o no resistencia a estos roles y normas impuestos?

Puesto que esta experiencia social no es lineal, sino que se construye a partir de la confrontación que los sujetos viven con los parámetros objetivos de existencia y con su realidad social y económica, esto genera crisis simbólicas que constituyen un desfase entre el programa de socialización del sujeto, interiorizado en su trayectoria social y la situación real que enfrenta. Así, existe una articulación entre la trayectoria personal y la transformación cultural (Suárez, 2008:47-53). De ahí la importancia de reconstruir estas trayectorias de los docentes de estudio porque se concibe que los docentes construyen su identidad como resultado de la experiencia social, en las que intervienen factores institucionales, económicos, históricos y culturales que conforman su biografía.

Particularmente en este estudio, se 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 como resultado de su trayectancia; neologismo propuesto por Bernard (2006) y que de acuerdo con Yurén (2005:41) resulta de la combinación de un trayecto (el sujeto sabe a dónde se dirige), una trayectoria (el sujeto tiene una historia y una experiencia), un proyecto (en donde el sujeto persigue ciertos fines valiosos), y el sentido que el sujeto da a su existencia.

A partir de este andamiaje conceptual, se procedió a formular la pregunta general de investigación, ¿Cómo los dispositivos educativos formales e informales han forjado la identidad y la disposición cultural de los profesores que laboran en educación indígena, para generar procesos de subjetivación con relación a su práctica docente? de la cual derivaron otras tres preguntas: ¿Cuáles son estas disposiciones culturales adquiridas en su trayectoria familiar, escolar, socio-cultural y laboral que influyen en su práctica docente?, ¿Cuáles son las estrategias desarrolladas durante la experiencia profesional de los docentes de educación indígena que favorecen procesos de subjetivación y que influyen en su práctica docente? y ¿Cómo se va conformando la experiencia profesional de los docentes de educación indígena a partir de los procesos de subjetivación y los dispositivos de formación durante su trayectancia?

A través de estas preguntas y con el andamiaje teórico, la propuesta fue reconstruir la trayectancia del docente que labora en educación indígena mediante el análisis del discurso de los

profesores con la finalidad de conocer cómo forjan su identidad y sus disposiciones culturales para favorecer u obstaculizar los procesos de subjetivación docente. Esto mediante la caracterización de: las disposiciones culturales adquiridas durante su trayectoria social en espacios educativos formales e informales; la identificación de las estrategias desarrolladas por los profesores que favorecen procesos de subjetivación y la tipificación de sus trayectancias a partir del análisis de sus discursos y el dispositivo de formación docente: la Licenciatura en Educación Preescolar y/o Primaria para el Medio Indígena plan 1990 (LEPEPMI'90)² impartido por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Diseño de Instrumentos metodológicos

Para construir las técnicas e instrumentos metodológicos que ayudaron a reconstruir el proceso investigativo, se determinó, en un primer momento, qué conceptos orientarían la investigación delimitando su propósito, sus dimensiones de análisis y las técnicas e instrumentos a emplear como se refiere en la tabla 1.

Tabla 1. Acercamiento conceptual y metodológico			
CONCEPTO	PROPOSITO	DIMENSION	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
TRAYECTANCIA	Condensar un trayecto, una trayectoria, un proyecto y el sentido que el sujeto da a su existencia (Bernard, 2006)	Familiar Escolar Laboral Profesional	Entrevista etnográfica Relato de vida Biografía
CULTURA COMUNITARIA	Identificar los elementos de la cultura tradicional que se incorporan en las prácticas escolares	Lengua Prácticas cotidianas Saberes y conocimientos	Observación participante
CULTURA ESCOLAR	Reconocer los elementos de la cultura escolar que respaldan al mejoramiento de las prácticas docentes (Bertely, 2000:45).	Política Institucional, Curricular y Social	Observación participante
CURRÍCULO INTERCULTURAL	Conocer cómo se aplican las propuestas curriculares que incorporan el enfoque de la diversidad social, lingüística y cultural que contribuyen al mejoramiento de los aprendizajes de los niños indígenas	Práctica docente	Observación participante

Fuente: Elaboración propia.

Estos elementos conceptuales, permitieron establecer unidades de análisis para seguir avanzando en el proceso investigativo. A partir de estos conceptos se tuvo la necesidad de definir qué eran los saberes y conocimientos indígenas. Una de estas definiciones contribuyó a la reflexión sobre su legitimidad social (Alpuche, 2008), aspecto que exigió la revisión de los saberes que se promueven en el ámbito escolar y si estos consideraban los saberes indígenas; así se formularon otras preguntas: ¿Qué pasa cuando se oponen estos saberes? ¿Cómo incide en los procesos de formación y de construcción de la identidad docente? mismas que demandaban el análisis de las prácticas educativas en las escuelas y conocer cuáles son las concepciones que implícita o explícitamente conllevan, esto justificó la observación participante con el objeto de hacer explícitas estas prácticas vinculadas con la recuperación o no de los saberes indígenas de los alumnos. También se procedió a revisar los discursos planteados en los documentos y la política educativa que prevalecían en ese momento, con el objeto de tener referentes para conocer, cómo es que los docentes concretan estos ordenamientos, en qué condiciones y cuáles son sus interpretaciones.

² De aquí en adelante nos referiremos a LEPEPMI'90.

Bajo la consideración de que estas prácticas implican el establecimiento de ciertas relaciones sociales entre los múltiples actores, los cuales poseen determinados posicionamientos, esto dejó entrever connotaciones de poder.

Por lo tanto, se utilizó la concepción de poder que plantea Foucault (1995), quien señala que éste acontece sólo si existen al menos dos, el que ejerce el poder y el que lo resiste, el cual puede ser consciente o inconsciente, y que este puede ser activo o pasivo. Además expresa que no hay poder sin un dispositivo que haga posible su funcionamiento. Esta resistencia es lo que hace posible la subjetivación, que implica la resistencia del individuo a ser determinado por las estructuras, es la capacidad del sujeto de definirse por lo que hace, lo que valora y por las relaciones que establece (Touraine, 1997). Pero también se encontró que este poder puede ser aplicado en contra de otros o en situaciones de cooperación (Karlberg, 2004).

Hasta aquí tenía claro que debía reconstruir la trayectoria de los docentes, y ello me llevó a utilizar el enfoque biográfico; de manera particular la técnica de relatos de vida, para dar cuenta de los procesos de subjetivación de los docentes. Porque de acuerdo con Cornejo (2006) la identidad es una construcción narrativa, producto de la experiencia biográfica del individuo que lo transforma en actor de una historia personal, familiar y social. Además propone para acceder a ella el relato de vida.

Una vez resuelto esto, surge una nueva pregunta: ¿Quiénes serían los docentes que participarían en esta investigación? Por ello, decidí elegir una muestra intencionada que consistió en el universo de 94 docentes que laboran en dos zonas escolares pertenecientes a dos sectores educativos ubicados al norte del Valle del Mezquital en Hidalgo, esto porque en una investigación anterior (López-Quiterio, 2010), ya había considerado otra zona y sector escolar distintos. Así se aplicó un cuestionario en la modalidad auto-administrada para la muestra de docentes, cuyo propósito fue recuperar la información que poseían sobre la política educativa implementada en educación indígena y la opinión sobre su práctica docente (Ver guión de cuestionario en tabla 2). También se procedió a sistematizar la información en una base de datos (con el SPSS) y esta información se complementó con los datos de los profesores, los cuales estaban contenidos en las plantillas del personal que conformaban las zonas escolares.

Rubro	Aspecto
1. Datos de la escuela	Nombre de la escuela y clave
2. Datos personales del docente	Género, edad, lugar de nacimiento, nivel máximo de estudios, hablante de lengua indígena: padres, docente, hijos; lugar de residencia.
3. Desarrollo laboral	Tipo de plaza laboral, sueldo, otra actividad, formación inicial para ingresar a la docencia, congruencia entre su formación inicial y su práctica docente; años de experiencia docente y modalidad educativa;
4. Desarrollo profesional	Experiencia profesional; asistencia cursos vinculados con su profesión; valoración de los cursos
5. Trayectoria escolar	Niveles educativos y modalidades
6. Práctica pedagógica	Recursos materiales, didácticos y pedagógicos; frecuencia de uso; apoyo pedagógico que se le brinda; utilización de la lengua indígena y opinión al respecto
7. Gestión institucional	A nivel escolar y de supervisión

Fuente: Elaboración propia.

Con base en los datos anteriores, se consideró que quienes habían consolidado cierta identidad en relación con su profesión, eran los docentes que tenían mayor cantidad de años de servicio en el nivel educativo, esto permitió conformar otra sub-muestra tomando como referente las fases de la profesión docente, planteadas por Huberman (1989). De acuerdo con Huberman, los docentes que tienen menos de 6 años de servicio, algunos apenas están iniciando la carrera y

otros entran en una fase de tranquilidad -entrada y estabilización-, mientras que los de ruptura ya están en la fase final de la carrera, y en el caso de estudio eran pocos los profesores que tenían más de 35 años de servicio. Es por ello que se eligieron las fases de: diversificación (7 a 25 años de servicio docente) y serenidad (25 a 35 años).

Para la elección de esta sub-muestra se contemplaron los siguientes criterios: años de servicio docente, el género, que estuvieran frente a grupo, que poseyeran la LEPEPMI'90 impartida por la UPN y que estuvieran titulados. Cuando se procedió a elegir la sub-muestra aleatoria de nuestros informantes se descubrió que no todos los maestros estaban titulados, por ello se modificó el criterio -estar titulados o no-. Otra estrategia de contacto y recopilación de información, fue participar en el dispositivo de formación durante un año, es decir, que la que suscribe el artículo participó como docente invitado en dicha universidad, para conocer, desde dentro, cómo estaba funcionando la licenciatura y contrastar este procesos con las experiencias de los docentes que integraron la sub-muestra resultante: 4 profesoras y 4 profesores.

Para recuperar los relatos de vida de estos ocho docentes, se requería de diseñar un instrumento que permitiera construir sus trayectorias, por ello se diseñó una guía de entrevista semiestructurada (Ver anexo 1), esta guía se construyó recuperando de manera implícita las lógicas que propone Dubet (2010, 2011) esto para conocer la trayectoria social -particularmente escolar- a través del análisis de los dispositivos educativos formales e informales que han constituido su experiencia profesional. Con el propósito de cruzar la información proporcionada por los profesores en sus discursos, también consideré importante contemplar la información recabada en el trabajo de campo, resultado de la observación de la práctica docente en las ocho escuelas en donde trabajaban los docentes de la sub-muestra, auxiliándome de las dimensiones que propone Bertely (2000) para analizar la cultura escolar.

Análisis de los resultados

Con los resultados de la encuesta realizada a los 94 profesores de la muestra intencionada, se caracterizó a los docentes que laboran en educación indígena de las dos zonas de estudio, y de dos sectores educativos distintos, en donde se recuperó lo que sabían y cómo percibían la política educativa en el nivel educativo mediante la contextualización de la modalidad de educación indígena oficial. Después se interpretó cómo se construyó la identidad de los ocho docentes con relación a su cultura originaria hñähñu, cómo reconfiguraron su identidad a partir de su trayectoria social y las relaciones de fuerza que se les impuso en los diversos ámbitos: social, cultural, económico, histórico y político.

En los relatos de vida de los ocho docentes, fue preciso contrastar la información proporcionada durante los años de estudio que ellos señalaron en su trayectoria escolar, con los modelos educativos que se implementaron, lo cual implicó una revisión documental. Las categorías de análisis que fueron emergiendo de estos relatos fueron: saberes dominantes y subordinados; estrategias docentes; transformaciones identitarias; dispositivo de formación docente: entre el esencialismo y lo relacional; estilos de enseñanza; normalización o subjetivación. Mediante estas categorías se detectaron nuevas posibilidades de triangulación teórica que ayudaron a redefinir las relaciones entre la dimensión empírica, la dimensión teórica y la dimensión social. A continuación se presenta cómo es que se interpretaron todos estos elementos para construir el corpus de esta investigación.

Como ya señalé, en este estudio se combinaron procedimientos cuantitativos y cualitativos, lo que llevó como hemos mostrado aquí, a utilizar la teoría como andamiaje para determinar las unidades de análisis en torno a las cuales se agruparon las preguntas que ayudaron a trazar supuestos que guiaron esta investigación. Hay un reconocimiento de que si bien esto plantea un acercamiento deductivo, se procuró que la reconstrucción analítica fuera más inductiva. Es por ello, que comparto este acercamiento metodológico, mismo que se pone a consideración, precisamente para mejorar en un futuro el propio proceso investigativo.

Uno de los supuestos de esta investigación es que las disposiciones culturales de los docentes se han construido sobre la base de la contradicción entre saberes escolares e indígenas, lo cual trastoca su identidad profesional y su práctica docente. Al respecto se encontró que los

procesos de socialización primaria de los docentes se realizó en un ambiente cultural hñähñu, pero su trayectoria escolar, independientemente del nivel educativo y de la modalidad en que los docentes estudiaron, siempre enfatizó los saberes teóricos y procedimentales dominantes, negando en algunos casos no sólo su lengua sino sus saberes experienciales desarrollados en el espacio extraescolar (familiar y comunitario) que poseían de manera implícita, ya que este saber no es legitimado socialmente.

Otro de los hallazgos es que las concepciones adquiridas en su cultura hñähñu no coincidieron con las del ámbito escolar, y lo que hicieron sus maestros cuando ellos eran estudiantes, fue promover un aprendizaje repetitivo y memorístico ejerciendo un poder físico y verbal. Este proceso además de constituir un conflicto cognitivo también representó un conflicto afectivo, pues a lo largo de su trayectoria escolar se les hizo saber que su cultura era de menor valía frente a una cultura hegemónica, desestabilizando así su identidad integradora.

Con estas representaciones que expresaron los docentes, se identificaron tres estrategias identitarias –atribuida, defensa y para sí-, mismas que se vinculan con una forma de actuación particular: una profesión atribuida, una profesión en tensión y una profesión construida. La identidad docente atribuida implica la negación/ocultamiento de su cultura hñähñu, su labor docente tiende a cumplir con lo que se le demanda (profesión atribuida o para otro). Para ello su estrategia identitaria consiste en apropiarse totalmente de la representación dominante con tendencia hacia la aculturación, que se logra mediante la insistencia de que su cultura no sirve, esto en todos los ámbitos de la vida cotidiana: en la escuela hablar su lengua hñähñu y compartir sus saberes locales, está prohibido; sentir vergüenza por su condición social y atribuir esto a su cultura; sentir que no es digno ser hñähñu por lo tanto, es preciso ocultar quién es y compensarlo con el estudio; en su familia sus padres tampoco transmiten su lengua hñähñu ni sus saberes porque no desean que sus hijos sean humillados, ellos vivieron esa misma situación. Además, el dispositivo de formación docente tampoco ha sido suficiente para desestabilizar estas creencias que han interiorizado los docentes, y entonces estos profesores reproducen en su práctica docente estas creencias, sentimientos y actitudes, porque no cuestionan esta situación sino que la asumen como tal, así las posibilidades de subjetivación se ven obstaculizadas por la nautonomía que produce y distribuye perspectivas de vida asimétrica (Molina, 2008).

Una identidad defensa en términos de Camilleri (cit. por García, 2006), que alude a una crisis simbólica en constante tensión, sólo reconoce lo multicultural a través de la tolerancia, la estrategia identitaria es de pseudoapropiación que modifica su actividad en busca de una representación sobre su profesión construida, en constante relación con su actividad habitual (educar en contextos de diversidad), pero que es recubierta por la representación dominante, responde más a un sujeto heterónimo. Algunas experiencias escolares como la LEPEPMI'90 ha logrado que los docentes revaloren su identidad étnica, pero también involucran una desestabilización identitaria, porque hay una tendencia a polarizar su propia cultura y asumir una posición de resistencia o de querer recuperar elementos de ambas culturas sin estar conscientes de qué quieren lograr con ello. Aquí, la identidad es vista como estática, pues asume que el tratamiento de la diversidad sólo se logrará con la recuperación de emblemas de contraste (Jiménez, 2005) que si bien refuerzan la identidad del alumnado, esto no cambia las condiciones culturales, sociales y económicas que atraviesan estas experiencias. Por lo tanto, la profesión del docente está en constante tensión.

Finalmente, podríamos hablar de una identidad para sí, que alude a la construcción autónoma de su profesión, bajo la consideración de que la identidad es relacional y se busca una práctica intercultural desviada de la función asignada normativamente, y en donde la reflexividad da lugar al desarrollo de la subjetivación del sujeto. Hay un posicionamiento crítico de la interculturalidad vista como una relación generalmente conflictiva en donde independientemente de las culturas se caracterizan por la dominación y subordinación. Hablar entonces de una relación intercultural requiere de un posicionamiento ético y político que busca un proyecto educativo que no considere una sola perspectiva cultural, sino que en ella participen tanto indígenas como no indígenas pero en donde ambos cuestionen su propia posición de poder. Implica renunciar a reproducir todo o parte del sistema educativo dominante y adopten una posición fundamentalmente crítica frente a la dominación y con ello logren idear o crear una alternativa

educativa (Gasché, 2004). No encontramos en la práctica de estos docentes una profesión construida o asumida.

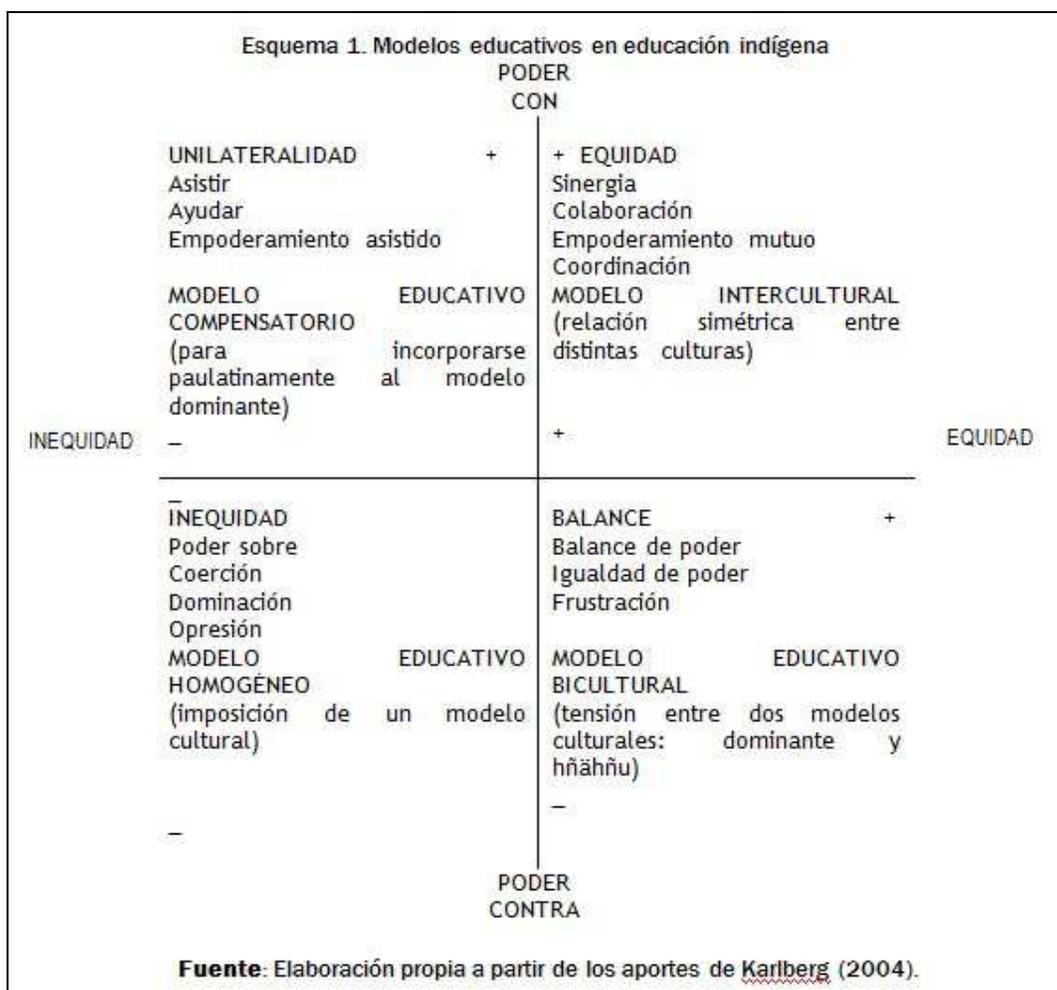
Tabla 3. Estrategias identitarias de los docentes de educación indígena construida a partir de Foucault y Dubet

Identidad docente	Linea de saber		Linea de poder		Linea de subjetivación	
	Relación entre culturas	Profesión docente	Estrategias identitarias		Obstaculizan	Favorecen
Identidad para sí (Asumida)	Intercultural simétrica	Construida	Desvío de la función impuesta por el sistema educativo dominante	Actividad acorde con una actitud crítica ante la dominación		Reflexividad Autonomía Identidad relacional
Identidad defensa	Multicultural Tolerancia	En tensión	Apropiación parcial del modelo educativo dominante	Actividad que solo distingue elementos de contraste Resistencia	Identidad estática <u>Heteronomía</u>	
Identidad para otro (Atribuida)	Aculturación Imposición	Atribuida	Apropiación total del modelo educativo dominante	Actividad que tiende a la homogeneización Sumisión	Identidad atribuida Nautonomía	

Fuente: Elaboración propia.

El segundo supuesto es que “los dispositivos educativos formales e informales han propiciado en los docentes una serie de experiencias que contribuyen a producir prácticas normalizadoras en contextos indígenas”. Los resultados señalan que los docentes al ser aculturados siempre buscaron desempeñarse en otros contextos ajenos al indígena, pero dadas las condiciones de su trayecto, finalmente se insertaron en este nivel educativo. Esto desestabilizó su identidad atribuida, pero al ser ahora los intermediarios para concretar un modelo educativo propuesto oficialmente para la educación indígena, se les exigió insertarse al dispositivo formativo de la Universidad Pedagógica Nacional, pero este tampoco le proporcionó los elementos práxicos y desestabilizadores de esos núcleos duros de sus creencias sobre su cultura hñāhñu.

Así, en la experiencia social del docente el poder juega un papel importante, ya sea para asumir prácticas normalizadoras o prácticas que contribuyan a dignificar la vida de los estudiantes. Por ello, caracterizamos las estrategias de actuación docente de acuerdo a la distinción entre diversos modelos educativos propuestos para la educación indígena en México, los cuales revelan ejercicios de poder y las tensiones que se originan a través de las prácticas, las formas de interacción y los discursos (ver esquema 1).



Finalmente, con relación al tercer supuesto “los factores que inciden con más fuerza en la conformación de las disposiciones culturales favorables para el trabajo autónomo y reflexivo de los docentes de educación indígena son las experiencias de subjetivación durante su trayectoria”. Llevó a reconocer que las lógicas de acción de cada docente, se ponen en juego para construir su experiencia social, y que éstas son distintas dependiendo de las condiciones contextuales e históricas por las que atraviesan, además de que estas experiencias se van reconstruyendo constantemente. Así se encontró que los años de servicio en la docencia, no son determinantes en la construcción identitaria, pues esto depende de las experiencias sociales que han resultado significativas y que han podido desestabilizar sus creencias básicas sobre la educación destinada a los grupos indígenas. Otro hallazgo es que los dispositivos escolares presentan resquicios que pueden ser líneas de fuga de las condiciones que ahí prevalecen y ser detonadores de experiencias de subjetivación. Particularmente, el dispositivo LEPEPMI’90 ha contribuido a revalorar la identidad étnica de los docentes y este puede ser un punto para movilizar el ethos y la épiméleia profesional.

Conclusiones

La temática identitaria ha sido muy cuestionada, pero se sostiene que la orientación conceptual y teórica tiene implicaciones en la forma en que se orientará la investigación. Es decir, cuando se concibe como estática se corre el riesgo de etnificarla y en su nombre querer imponer visiones particulares del mundo. Esto impide establecer relaciones interculturales simétricas, pues al establecer fronteras identitarias se marcan las diferencias a partir de establecer lo que es

normal y lo anormal desde un solo punto de vista lo cual supone que es preciso mantener una posición de conflicto con el otro que es diferente o "anormal".

Las relaciones interculturales entre las sociedades siempre han existido, el problema es cómo se dan estas relaciones, pues muchas veces han sido conflictivas, sobre todo cuando una cultura se impone a otra, que es el caso de la relación que existe entre una sociedad dominante y las sociedades indígenas, particularmente en México. Lo que aquí se buscó comprender, es cómo los docentes movilizan diversos elementos identitarios asimilados, adoptados o transformados a lo largo de su experiencia personal y grupal y que les ha permitido construir y reconstruir sus identidades pero también cómo esto influye en su actuar docente.

Aquí se ha puesto en consideración una propuesta que se aplicó para conocer cómo se construye la identidad del docente que labora en educación indígena y se auto adscribe como tal. En coincidencia con Dubet (2010, 2011), se ha mostrado que el docente construye su experiencia social a partir de diversas lógicas de acción, en donde la subjetividad juega un papel preponderante, porque al construirse en la intersubjetividad, es decir en las acciones e interacciones que reproducen o producen la sociedad y la cultura, esto condiciona su actuar docente. Esta subjetividad, en los casos de estudio, se va construyendo bajo relaciones de poder, de un poder que somete y por tanto produce determinado tipo de sujetos. Así, los resultados muestran que los maestros cuyas experiencias se vincularon con los prejuicios de concebir a la cultura indígena como un obstáculo y ser reforzado en su formación escolar y extraescolar, reproducen estas prácticas en su actuar docente.

Los modelos educativos propuestos para la educación indígena son diversos, y dependen de la posición que ocupen y asuman los actores en la formulación de dichas políticas. Si bien son diseñados desde arriba deben considerar la subjetividad de los docentes, para considerarlo como un factor que incide en su implementación, porque a pesar de que las políticas cambien las prácticas se transforman muy poco.

El ejercicio del poder existe en todas las relaciones sean sociedades mestizas o indígenas, esto se manifiesta como señala Gasché (2004:6) en relaciones de dominación/sumisión y esta no sería aceptada subjetivamente si no fuera interiorizada en las conductas espontáneas y en las rutinas interpersonales cotidianas. En este caso, en las relaciones sociales que se establecen entre una cultura dominante y una cultura subordinada (hñähñu).

Bibliografía

- AHUJA, R., & otros. (2007) *Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. México: SEP-CGEIB-CDI.
- ALPUCHE, Ó. (2008) *El cuezcomate de Morelos simbolismo de una troje tradicional*. México: Juan Pablos
- BERNARD, M. (2006) *Formación, distancias y tecnología*. México: Pomares.
- BERTELY, M. (2000) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- CORNEJO, M. (2006) "El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas." *Psyche*, vol. 15, núm. 1, mayo, 95-106.
- DUBET, F. (2010) *Sociología de la experiencia*. Barcelona: Complutense-CIS.
- DUBET, F. (2011) *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.
- FOUCAULT, M. (1995) *Discurso, poder y subjetividad*. Buenos Aires: El cielo por asalto.
- GARCÍA, P. (2006) "Estrategias identitarias de los inmigrantes argentinos y ecuatorianos en Madrid." *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 95-112.
- GASCHÉ, J. (2004) "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?", en: J. Gasché, M. Bertely y R. Podestá (Eds.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. México: Paidós. pp. 1-24.
- GIMÉNEZ, G. (2002) "Paradigmas de identidad.", en: A. Chihu, *Sociología de la identidad*. México: Porrúa-UAM. pp. 35-62.
- HUBERMAN, M. (1989) "Les phases de la carrière enseignante [Un essai de description et de prévision]." *Revue française de pédagogie*. Vol. 86. , 5-16.
- JIMÉNEZ, Y. (2005) *El proceso cultural en educación escolarizada: Educación Bilingüe Intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México*. España: Universidad de Granada.
- KARLBERG, M. (2004) *Beyond the Culture of Contest: From Adversarialism to Mutualism in an Age of Interdependence*. Oxford: George Ronald.
- LÓPEZ-QUITERIO, A. (2010) *Formación de profesores indígenas y condiciones para la apropiación de Enciclomedia. Tesis de maestría*. Pachuca, Hidalgo, México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- MOLINA, A. (2008) *Constelaciones de cultural política juvenil: El caso de los instructores de CONAFE-Hidalgo. Tesis doctoral*. Pachuca, Hidalgo, México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- PODESTÁ, S. (2012) "Experiencia(s) de empoderamiento: re-construyendo positivamente sus culturas." *Currículo sem Fronteiras* Vol. 12 No. 1, 13-35.
- RAMOS, J. (2011) "Conflicto identitario en maestros indígenas (México)." en: L. Elisa, & A. C. Hecht, *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: Balance, desafíos y perspectivas*. Argentina: Equitas. pp. 132-147.
- SAENGER, C. B. (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.
- SUÁREZ, H. (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.
- TOURAINÉ, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

YURÉN, T. (2005) "Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes." en: Y. T. otros, *Ethos y auformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona: Pomares. pp. 19-45.

YURÉN, T. (2008) *Aprender a aprender y a convivir*. México: Juan Pablos.

ANEXO

Guía de entrevista a docentes

Objetivo DE LA INVESTIGACIÓN: RECUPERAR LA TRAYECTORIA DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN SUS DIMENSIONES FAMILIARES, COMUNITARIA, ESCOLAR, PROFESIONAL Y LABORAL

ORIGEN, USO DE LA LENGUA Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

1. Podría platicarme un poco sobre tu vida cuando eras niño(a) dónde vivías, cómo era la relación con tus padres y con tus abuelos
2. ¿Qué es lo que más recuerdas de la vida en tu familia? (en qué tareas participabas, gusto por hacerlas, con relación a las fiestas -familiares y del pueblo- prohibiciones sobre la lengua o tradiciones).
3. ¿Qué tipo de participación tenían tus padres en la comunidad o pueblo donde vivían?
4. ¿Actualmente, vives en la misma localidad? (si cambio por qué y cómo es su participación y la de su familia en esta comunidad o localidad)
5. ¿Hablas actualmente alguna lengua (la hablaste alguna vez en tu vida), dónde, cómo y cuándo la aprendiste (o por qué dejaste de hablarla)?
6. Cuando eras niño, qué querías ser y hacer de grande (expectativas profesionales o laborales), consideras que se logró, ¿por qué... te hubiera gustado dedicarte a otra cosa?

TRAYECTORIA ESCOLAR

7. Cuéntame un poco sobre tus experiencias en la escuela, desde que iniciaste tu educación formal, ¿cómo eran tus maestros (bilingües o no, procedencia)?, ¿a qué tipo de modalidad asististe (lengua se comunicaban)?, ¿qué fue lo que más te gustó o desagradó de tu experiencia escolar?, (¿tuviste alguna experiencia en lo particular con la utilización de lengua o las tradiciones indígenas, tanto con tus maestros como con tus compañeros?)
8. En pocas palabras: ¿cómo definirías tu experiencia en la escuela como alumno (problemas de aprendizaje, malos tratos, discriminación,...)?
9. ¿Consideras que has tenido una trayectoria escolar exitosa, por qué?

INGRESO Y PRÁCTICA DOCENTE

10. ¿Cómo fue que ingresaste a la docencia, por qué? (tipo de formación inicial, dificultades enfrentadas).
11. Te has seguido formando después de haberte iniciado en la docencia (tipo, razones, dificultades y ventajas)
12. Describe de manera general cómo es su práctica docente (qué la caracteriza, principales aciertos y dificultades, cómo afronta sus problemas en la docencia).
13. ¿Cuál es el papel de la comunidad en relación a su práctica docente? (tratamiento pedagógico de los saberes locales, participación de la comunidad en temas particulares, ninguna relación, no es importante, rescate de la lengua y tradiciones comunitarias...)
14. ¿Has participado en el diseño o elaboración de algún material dirigido a la educación indígena, cómo valorarías esa experiencias? (¿qué tipo, cómo se incorporó o no los saberes indígenas, es acorde con las necesidades de la práctica docente indígena?)
15. ¿Conoce alguna propuesta didáctica o metodológica que contribuya a la inclusión de los saberes indígenas en la práctica docente? (en especial el documento “parámetros y marcos curriculares”, libro cartonero, entre otros)
16. ¿Qué materiales bibliográficos tiene la escuela para el desarrollo de la lengua indígena en la escuela?
17. ¿A qué o a quién recurre cuando tienes algún problema para el desarrollo de algún contenido de tipo de indígena en tu práctica docente?
18. ¿En los últimos cinco años, has participado en algún curso de formación o actualización docente (en especial indígena)? ¿cuál es tu opinión sobre ellos? (tipo, pertinencia, aportes, críticas, papel de los asesores).

19. Menciona el tipo de competencias que posees para llevar a cabo los proyectos para educación indígena (uso de la lengua –comunicación-, saberes comunitarios, capacidad de indagación, capacidad de convocatoria comunitaria, planeación, diseño, organización o pensamiento procedimental...).
20. ¿Tu escuela o tú, han participado en algún proyecto que implique la revaloración de los saberes indígenas?

GESTIÓN ACADÉMICA Y SITUACIÓN LABORAL

21. ¿Consideras que existen diferencias entre el trabajo de un docente de primaria que labora en la modalidad indígena y el que trabaja en la modalidad general, por qué?
22. ¿En general, cómo valoras tu experiencia como docente, qué cambiarías y por qué? (está satisfecho(a), inconforme)
23. ¿Qué tipo de apoyos recibes por parte de las autoridades educativas (director, supervisor, apoyo técnico-pedagógico, jefe de sector) y en el desarrollo de su práctica como docente indígena?
24. ¿Consideras que los apoyos que otorgan las autoridades mencionadas, son diferentes para los docentes de escuelas generales, por qué?
25. ¿Cuál es el papel de tu escuela frente a las características de la comunidad (diversidad, prácticas, saberes, involucramiento de los profesores, alumnos y padres de familia) y qué dificultades ha enfrentado y cómo las ha superado?
26. ¿Qué opinión tienes del modelo de educación intercultural bilingüe (EIB) (ventajas y desventajas)?
27. ¿Qué piensas acerca de trabajar la lengua y cultura indígena en la escuela?
28. ¿Crees que el manejar una lengua indígena es una ventaja o desventaja para los alumnos?
29. ¿Consideras que el profesor que trabaja en una escuela indígena debe tener algún tipo de estímulo?, ¿cuál y por qué?

PERCEPCIONES GENERALES

30. ¿Cuáles son los principales obstáculos que enfrenta la educación intercultural bilingüe?
31. ¿Cómo te imaginas que será la educación indígena en los próximos diez años?
32. ¿Consideras que tu trabajo docente ha contribuido en la mejora de las condiciones de la localidad donde trabajas?
33. ¿Cuáles son los retos que como profesor de educación indígena debe enfrentar para responder a las necesidades educativas de los alumnos?
34. ¿En qué medida su trabajo como docente de educación indígena ha contribuido a tu realización personal (qué lugar ocupa en tu vida)?
35. ¿Te sientes comprometido con su profesión, por qué?
36. ¿Te sientes orgulloso de ser maestro indígena, por qué?
37. ¿Quieres agregar algún comentario o algo que no haya sido considerado en esta entrevista y sea importante para alcanzar los objetivos de esta investigación?

¡Gracias!

Autora

Alma Epifanía López-Quiterio.

Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México.

Doctora en Ciencias de la Educación. Departamento de Educación, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE). Posdoctorante de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México.

E-mail: aellopezq@hotmail.com

Citado.

LOPÈZ-QUITERIO, Alma Epifanía (2018). "Propuesta metodológica para estudiar la identidad del docente de educación indígena: México". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N°15. Año 8. Abril - Septiembre 2018. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 9-23. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/186>

Plazos.

Recibido: 07/11/2016. Aceptado: 05/06/2017