



LAS ESTRATEGIAS IDENTITARIAS DE LOS DOCENTES QUE LABORAN EN EDUCACIÓN INDÍGENA EN LA REGIÓN HÑÄHÑU EN EL ESTADO DE HIDALGO

AMELIA MOLINA GARCÍA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

meluxmolina@hotmail.com

ALMA EPIFANIA LÓPEZ QUITERIO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA HIDALGO

aellopezq@hotmail.com

RESUMEN

Esta ponencia presenta resultados parciales de la investigación que se realizó con profesores que laboran en el medio indígena en la región norte del Valle del Mezquital, en Hidalgo. El enfoque teórico sostiene que los docentes poseen determinada identidad, resultado de la experiencia social, en la que intervienen factores económicos, históricos, culturales e institucionales que conforman su biografía. Particularmente en este estudio, se parte de reconocer 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.

Esta investigación empleó una metodología mixta (cuantitativa/cualitativa) de *procedimientos secuenciales*, apoyada en un marco conceptual y teórico como andamiaje que permitió construir categorías para determinar unidades de análisis, mismas que fueron reformulándose de acuerdo al proceso investigativo. Consideramos la noción de fronteras culturales simbólicas que se erigen en los distintos grupos sociales, concretamente en un contexto en donde no se permite que un grupo (indígena *hñähñu*) delinee sus propias fronteras, y que con ello genere el desplazamiento de su identidad sociocultural por otra u otras.

Palabras clave: identidad sociocultural, experiencia social, dispositivos formales e informales, autonomía y docente indígena





INTRODUCCIÓN

La subjetividad se relaciona con la construcción de sentido, con la capacidad de pensar el mundo y entenderlo. En ella construimos nuestro mundo de vida, e integramos esfuerzos individuales en nuestra cotidianidad para insertarnos en una determinada sociedad. Las formas de interacción social que se desarrollan son específicas y están vinculadas a modelos culturales, desde los cuales los sujetos se posicionan para otorgar significado y acción a sus vidas.

La cultura es un conjunto de pautas o representaciones compartidas, reguladas en la acción pero pocas veces explicitadas, por su carácter implícito o no consciente. En coincidencia con Ortega y Gasset (en Pozo, 2009), las teorías implícitas proporcionan respuestas a preguntas que no nos hemos hecho y que con frecuencia evitamos, y aunque conceptualmente pueden ser erróneas o insuficientes suelen ser muy eficaces cognitivamente, esto debido a su naturaleza situada o dependiente del contexto. Si se quieren cambiar, se debe reflexionar sobre las acciones, concepciones e intuiciones lo cual implica un aprendizaje reflexivo y crítico.

La cultura está estrechamente vinculada a la identidad, pues ésta “debe concebirse como una eflorescencia de las formas interiorizadas de la cultura, ya que resulta de la interiorización selectiva y distintiva de ciertos elementos y rasgos culturales por parte de los actores sociales” (Giménez, 2002:38). En cuyo proceso de construcción identitaria, de acuerdo con Chihu (2002:8), “los grupos establecen fronteras que demarcan territorios sociales”, dichas fronteras crean mecanismos de interacción, que utilizando la cultura de manera estratégica y selectiva, mantienen o ponen en cuestión las “fronteras” colectivas. Así, Saenger (2005) expresa que cualquier cambio en la situación social, económica o política puede entrañar desplazamientos de fronteras y toda frontera identitaria puede ser vista como una demarcación social susceptible de ser constantemente renovada por los intercambios.

De esta manera, concebimos a la identidad como relacional, de forma que nos sirva como herramienta para comprender cómo esa identidad sociocultural se ha construido y qué papel está jugando en la educación indígena, si consideramos como contexto de acción que en un Estado nación como México, se pretende establecer relaciones de poder que tratan de imponer una identidad sociocultural hegemónica.





Con base en lo anterior, el objeto de investigación se centra en comprender los procesos históricos que han caracterizado la construcción identitaria del docente que desarrolla su práctica educativa en contextos indígenas (educación indígena), es decir: cómo han forjado su identidad, y de qué manera ésta influye en su práctica docente.

De esta manera, el trabajo se organiza en tres partes: en la primera ofrecemos un esbozo de la metodología y los sujetos de investigación; en la segunda, damos algunos referentes teórico-metodológicos que sirvieron como base en el proceso investigativo y, en la tercera, se presentan algunos hallazgos sobre el objeto de estudio, articulados con la construcción de referentes teóricos que posibilitan su comprensión. Es importante mencionar que no presentamos conclusiones, en virtud de que queremos dejar abierta la posibilidad de reflexión para dar continuidad a la reflexión.

SUJETOS DE INVESTIGACIÓN DESDE EL REFERENTE METODOLÓGICO

El trabajo de investigación fue desarrollado en dos zonas escolares ubicadas en la región del Valle del Mezquital en Hidalgo, cuyos docentes adscritos constituyeron la población y muestra intencionada del estudio. La investigación fue mixta de *procedimientos secuenciales* (Creswell, 2009), mediante la que se trató de profundizar en los resultados obtenidos mediante un método, con la utilización posterior de otro. Esto es, en la fase cuantitativa se auto-administró un cuestionario al universo de profesores, y se complementó la base de datos (con el SPSS) con la información de las plantillas de zona. Esto con el propósito de contextualizar la práctica educativa, conocer la trayectoria de los docentes y el conocimiento que poseen sobre los programas de educación indígena.

Posteriormente, para desarrollar la indagación cualitativa se conformó una muestra intencionada, tomando como referente las *fases de la profesión docente*, planteadas por Huberman (1989), con el supuesto de que quienes han consolidado cierta identidad con la profesión son los que están en las fases de **diversificación** (7 a 25 años de servicio docente) y **serenidad** (25 a 35 años). Para ello se consideraron los siguientes criterios: años de servicio y frente a grupo, género y que poseyera la licenciatura en educación indígena (UPN) estuvieran titulados o no. Esta muestra se integró con 8 profesores, 4 en cada zona escolar. Se recurrió al enfoque biográfico y la observación participante.





ALGUNOS REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA LA RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA SOCIAL DEL DOCENTE QUE LABORA EN EDUCACIÓN INDÍGENA

La experiencia social hace referencia al trabajo del actor, en donde administra distintas lógicas de acción para dotarlas de significado, éstas se construyen de manera intersubjetiva en un marco sociocultural determinado. Así tomamos como ejes de análisis las lógicas propuestas por Dubet (2010, 2011): *lógica integradora* (identidad integradora), *lógica estratégica* (identidad recurso) y *lógica de subjetivación* (deseo del sujeto de ser autor), atravesadas por las líneas de saber, poder y subjetivación, propuestas por Foucault (en García, 2006).

A partir de la clasificación que hace Yurén (2008), sobre el tipo de saberes que se promueven, consideramos que los saberes escolares privilegian el saber teórico y procedimental (estudio y ejercicio), mientras que los saberes indígenas enfatizan primordialmente el saber hacer (técnico), pues generalmente estos se apropian a través de la experiencia y el ejercicio al accionar sobre el mundo objetivo, que sólo se accionan en el saber hacer.

a) Las lógicas de acción de los docentes de educación indígena

Uno de los supuestos que orientó la 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, por tanto, primero intentaremos comprender cómo se realizó la interacción entre estos saberes, en los dispositivos de educación formal e informal y posteriormente, identificar cómo influyen en su práctica docente.

Los procesos de socialización primaria de estos docentes, se desarrollaron en un contexto cultural *hñähñu* (otomí), pero su trayectoria escolar, independientemente del nivel educativo y de la modalidad, siempre enfatizaron los saberes teóricos y procedimentales dominantes, negando no sólo su lengua sino sus saberes implícitos adquiridos en el espacio extraescolar (familiar y comunitario).

Así, durante el proceso de socialización secundaria, no se aceptó la utilización de la lengua *hñähñu*, y se les hacía sentir que su uso ofrecía una desventaja: “esa diferencia” era un obstáculo para el aprendizaje escolar. Inferimos entonces, que sus profesores ante la falta de metodologías adecuadas al contexto lingüístico y cultural, sólo cumplían con su rol (identidad atribuida en términos de Dubar,





2002), y ejercían el poder de manera física y verbal. El docente –como alumno– sólo repetía y memorizaba, destacando el saber procedimental e incluso algunos de los que vivieron estas situaciones, lo siguen promoviendo en su práctica docente.

Algunos profesores, que corresponden a las fases *diversificación* y *serenidad*, señalan que aprendieron regularmente la lengua *hñähñu*, gracias a la interacción con otras personas en sus comunidades. Otros se resistieron a aprenderla, debido a las situaciones de discriminación de las que fueron objeto. No obstante, el hecho de “perder” la lengua indígena no implica que las prácticas culturales *hñähñu* hayan desaparecido puesto que si bien la lengua es cultura, en el sentido de que no sólo es decodificación de lenguaje sino sentidos del habla, las prácticas culturales de estos profesores permean su hacer cotidiano. Aun cuando algunos programas denominados interculturales, confundan o más bien reduzcan los procesos identitarios y culturales al simple hecho de practicar la lengua, porque reivindicán discursivamente elementos culturales como emblemas de contraste (identitarios), pero que no se reproducen o producen en la cotidianidad (Jiménez, 2005).

Para tratar de comprender cómo es que los docentes han estructurado dichas creencias o representaciones empezaremos por conceptualizar una estructura, como el “conjunto de reglas constitutivas de formas y sentidos admisibles o practicables” (Hiernaux, 1977:5), los cuales generan códigos socialmente producidos e interiorizados. Estos sistemas de sentido se transforman constantemente, pero eso no significa que cambien diariamente, pues sostenemos cierta estabilidad simbólica.

Estos sistemas simbólicos están estructurados en un *sistema disposicional* (saberes) (Yurén, 2008), 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. Dicho *sistema disposicional* depende en buena medida del conjunto de creencias y actitudes de los sujetos, cuya garantía de validez es la propia experiencia; este sistema suele tener un núcleo duro que organiza el resto de las disposiciones y en algunos casos suelen estar arraigadas y pueden ser difíciles de cambiar.

De esta forma, podemos decir que los docentes-alumnos poseían concepciones implícitas, producto de un aprendizaje informal (su cultura). Cuando estas concepciones no coincidieron con las





del ámbito escolar, lo que se hizo fue insistir en un aprendizaje repetitivo en lugar de emplear estos referentes para construir nuevos aprendizajes. Pero dicho 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 como seres indígenas.

LAS TRANSFORMACIONES IDENTITARIAS DE LOS DOCENTES

La(s) identidad(es) se conceptualiza(n) desde lo que Gutiérrez (2007:736) concibe como el/los proceso(s) de apropiación de elementos compartidos que producen parámetros de interpretación y representación con diferentes miembros de un grupo (comunalización), en donde se genera un discurso y una interacción atravesada por mecanismos culturales y morales en la relación con construcciones políticas y sociales. Esta definición nos ayuda a comprender cómo la(s) identidad(es) se transforman o adaptan.

Desde la propuesta de Gutiérrez (2007), las dinámicas que se ponen en juego en la construcción identitaria son dos: la **dinámica identitaria** propiamente dicha, que refiere a elementos de pertenencia de larga duración, que tienden a ser estables en el tiempo-espacio, concebidas como **identidades tradicionales (colectivas)**. Y la **dinámica de identificación** que refiere a adscripciones fragmentadas que pueden existir de manera momentánea y espontánea asociada a las **identidades individuales**.

Para comprender las estrategias identitarias que los docentes ponen en juego, recuperamos la relación que se establece entre la alternativa existencial *-relación con el sí-* (el sí civilizado o no civilizado) y la alternativa social *-relación con lo social-* (la Cultura propia vista como superior y las Otras culturas vistas como inferiores), donde Suárez (2008), con base en Freud, establece que cuando la cultura propia se identifica como superior el sí está más civilizado y viceversa.

A partir de lo anterior, podemos concebir que la relación con el sí de los maestros indígenas es negativa; es decir, son vistos como no civilizados, por el sí positivo de la cultura dominante, condición que se reproduce en las relaciones sociales, donde la cultura minoritaria (su cultura) es vista como inferior frente a una cultura hegemónica. Los docentes al haber interiorizado a lo largo de su trayectoria





escolar, que su cultura es inferior, han optado por *aculturarse*. Han “comprendido” que las personas para mejorar sus condiciones de vida deben insertarse en la escuela (aunque esto no siempre es así), es el parámetro que da sentido asistir a ella. No obstante, su realidad social y cultural no concuerda con los parámetros escolares; les genera crisis cultural-simbólica, pues por un lado, está lo que viven a diario en su contexto y, por otro, asumen que para sobrevivir en el sistema tendrán que adquirir otros conocimientos (hegemónicos), que conllevan el deseo de lograr el anhelado bienestar social y económico prometido.

Como señala Bernard (1998), dicho trayecto sólo es una elección de muchas posibilidades y puede cambiar debido a las contingencias externas y objetivas, es así que los profesores del estudio desplegaron diversas estrategias, determinadas por sus condiciones económicas y sociales.

Algunos profesores, al regresar a laborar en contextos indígenas, atravesaron por esa crisis simbólica, pues en su trayectoria habían interiorizado que ser indígena no es bueno, y ahora tienen como precepto respetar la diversidad cultural y lingüística de sus alumnos. Así, el sujeto desarrolla estrategias de reorganización de su sistema de sentido para volver a un nuevo equilibrio, buscando nuevas respuestas objetivas o subjetivas para desenvolverse en la nueva situación. Esta “transacción estructural”, según Suárez (2008), no siempre es armónica, puede ser confusa y problemática, por tener en su seno elementos del pasado.

Para Bourdieu (1989:7 en Suárez, 2008:48), si queremos entender las lógicas de acción se debe poner atención a: la vocación, las expectativas colectivas, las estructuras objetivas y cognitivas, la posición y la disposición. Con ello, podemos señalar que el ingreso de los docentes al sistema indígena responde más a la disposición conativa (intención) que a la disposición cognitiva (creencias).

Con relación a los cuatro docentes que ubicamos en la *fase de serenidad*, la docencia constituyó su primer empleo estable, por las condiciones de reclutamiento, ya que ellos contaban sólo con estudios de secundaria o bachillerato, además de la escasez de fuentes de empleo. Mientras que los cuatro profesores ubicados en la *fase de diversificación*, deseaban laborar en el nivel de secundarias, aun cuando uno de ellos tuvo la posibilidad de emplearse en otro trabajo. En ninguno de los casos, las ofertas laborales ofrecían permanencia, más bien era incierta, por lo que optaron por la seguridad laboral de ser docentes en educación indígena, además de que no tendrían que franquear muchos obstáculos, ya que





tres de ellos ingresaron al servicio por propuesta sindical y sólo uno realizó el examen de oposición. Por tanto, podemos expresar que la docencia respondió más a una situación circunstancial, que por libre elección, y que su incorporación obedece a un cambio en las condiciones de existencia por razones externas, sobre todo económicas más que por decisión propia.

LAS DISPOSICIONES CULTURALES DEL PROFESOR Y SU INFLUENCIA EN LA PRÁCTICA DOCENTE

A partir de las representaciones de los docentes, identificamos tres estrategias identitarias, que se vinculan con una forma de actuación: *profesión atribuida*, *profesión en tensión* y *profesión construida*.

La *identidad docente atribuida* implica la negación/ocultamiento de su cultura; su labor docente tiende a cumplir con lo que se le demanda (profesión atribuida). Para ello su estrategia identitaria consiste en apropiarse total o parcialmente de la representación dominante y por tanto, su actividad docente es homogeneizante. Las posibilidades de subjetivación se ven obstaculizadas por una condición nautonómica (Molina, 2008). Donde la *nautonomía* se conceptualiza como esas formas de producción y distribución asimétrica de perspectivas de vida, que limitan o trastocan las posibilidades de participación, y por tanto, de conformación autónoma de los sujetos. Las perspectivas de vida son esas oportunidades con las que cuenta una persona para participar de los bienes económicos, culturales y políticos socialmente generados: recompensas y posibilidades características de una comunidad, que se van manifestado en diversas esferas de poder y ponen en juego una serie de derechos y valores en el proceso de construcción hacia la autonomía (Held, 1997 en Molina, 2008).

Una *identidad defensa*, en términos de Camilleri (en García, 2006), alude a una crisis simbólica en constante tensión, que sólo reconoce lo multicultural. La estrategia identitaria es la pseudoapropiación que modifica su actividad en busca de una representación sobre su profesión construida en relación con su actividad habitual (educar en contextos de diversidad), pero que es recubierta por la representación dominante. 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 (lengua), que si bien refuerzan la identidad del alumnado, no cambian las condiciones culturales y responden más a un sujeto heterónimo.





Finalmente, una **identidad para sí** alude a la construcción autónoma de su profesión, en una constante búsqueda de una práctica intercultural, una identidad proyecto que se desvía de la función asignada. Mediante la reflexividad da lugar al desarrollo de la subjetivación del sujeto, considerando que la identidad es relacional. Práctica, que si bien constituye un tipo ideal, no fue posible encontrar en los sujetos investigados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernard, M. (1998). *Formación, distancias y tecnología*. México: Pomares.
- Chihu, A. (2002). *Sociología de la identidad*. México: Porrúa/UAM.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: A qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Londres: Sage.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Barcelona: Complutense-CIS.
- Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.
- García, M. I. (2006). *Espacio y poder*. México: UAM
- García, P. (2006). *Estrategias identitarias de los inmigrantes argentinos y ecuatorianos en Madrid*. En *Revista Alternativas. Cuadernos de trabajo social*, No. 14,2006. pp. 95-112.
- Giménez, G. (2002). "Paradigmas de identidad", en Chihu (coord.), *Sociología de la identidad*. México: Porrúa/UAM. pp. 35-62
- Gutiérrez, D. (2007). *Sistemas de creencias y desigualdad social: un estudio socio-histórico sobre la desigualdad social en las regiones indígenas de México, el caso de los otomíes del Estado de Querétaro*. México: COLMEX.
- Hiernaux, J. (1977). *L'Institution Culturelle. Systématisation théorique et méthodologique. Dissertation doctorale*. Louvain, Bélgica, Bélgica: Université Catholique de Louvain.
- Huberman, M. (1989). *Les phases de la carrière enseignante [Un essai de description et de prévision]*, in: *Revue française de pédagogie*. Vol. 86, 1989. pp.5-16.
- Jiménez, Y. (2005). *El proceso cultural en educación escolarizada: Educación Bilingüe Intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México*. España: Universidad de Granada.





- Molina, A. (2008). *Constelaciones de cultura política juvenil: El caso de los instructores de CONAFE-Hidalgo*. Tesis doctoral. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Pozo, J. I. (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.
- Saenger, C. (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. México: Universidad Autónoma de Morelos-Université Paris III.
- Suárez, H. (2008). "Producción y transformación cultural. Elementos para un 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.
- Yurén, T. (2008). *Aprender a aprender y a convivir*. México: Juan Pablos.

