



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**"RELATOS DE VIDA Y PROCESOS SOCIO-IDENTITARIOS CON
RESPECTO A LA LENGUA, LA ETNIA Y LA CONDICIÓN
DOCENTE"**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A
CECILIA ROLDÁN RAMOS

TUTORA

DRA. ANITA CECILIA HIRSCH ADLER

MÉXICO, D.F.

JULIO DEL 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Al *México Profundo* referido por Bonfil Batalla, presente en las asimetrías que actualmente caracterizan nuestros espacios sociales e institucionales y que sin lugar a dudas limitan la construcción de un lenguaje esperanzador en el campo educativo.

Cuando el pensar, llamando por una cosa, va tras ella, puede ocurrirle que en el camino se transforme. Por ello, en lo que va a seguir, es aconsejable cuidarse más del camino que del contenido. El propio desarrollo en el camino nos impide ya detenernos en el contenido.

Martin Heidegger. El principio de la identidad

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por la oportunidad y los apoyos recibidos para realizar mis estudios de Doctorado en Pedagogía.

A la Dra. Anita Hirsch Adler por la confianza y libertad concedidas en el desarrollo de este estudio y en el desarrollo de los seminarios en los que compartió responsabilidades con la Dra. Norma Georgina Gutiérrez Serrano a quien también agradezco sus orientaciones y apoyos.

Al Dr. Juan Manuel Piña por los andamiajes construidos en sus seminarios para promover el estudio de los enfoques interpretativos.

A la Dra. Margarita Quezada Ortega por compartirme su experiencia de investigación en el estudio de las identidades, por su interés en el campo y su capacidad de escucha, elementos valiosos en el desarrollo de este proyecto.

A la Dra. Monique Landesmann Segall por el eros pedagógico presente en el desarrollo de sus seminarios, en los que predomina un debate profundo, complejo y permanente con respecto al estudio de las identidades y de los procesos en los cuales se generan y se reconstituyen.

A Sylvia Schmelkes del Valle por haber accedido a revisar el trabajo, agradezco profundamente el tiempo concedido y los aportes recibidos.

A la Universidad Pedagógica Nacional y a la Unidad 131 de la UPN en Hidalgo, por el apoyo institucional concedido para la realización de mis estudios. A los asesores y alumnos de la MECPE, que quizá sin saberlo estuvieron presentes siempre en las tensiones e incertidumbres que suelen acompañar a todo proceso investigativo.

ÍNDICE

	PÁG.
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1 LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	11
1.1 El problema de investigación.....	11
1.2 Elementos conceptuales.....	21
1.3 Proceso metodológico.....	31
CAPÍTULO 2 JAVIER: PERTENENCIA A UN EQUIPO DE TRABAJO.....	45
2.1 Trayectoria social	
2.1.1 Relaciones familiares.....	47
2.1.2 Relaciones con la escuela.....	56
2.1.3 Relaciones con la población indígena.....	59
2.2. La erosión de una pertenencia lingüística y étnica.....	62
2.3 La construcción de su identidad docente.....	65
2.3.1 Referentes y estrategias de identificación en el ámbito académico.....	68
2.3.2 Desarrollo de competencias relacionales en el ámbito político.....	71
2.4 Identidad personal en constante creación.....	78
2.4.1 La conquista de una identidad como experiencia subjetiva.....	79
2.4.2 Las nuevas definiciones como campo reflexivo.....	80
2.4.3 La naturaleza de sus identificaciones en el proceso de inserción como docente.....	81
CAPÍTULO 3 JUAN LUIS: IDENTIFICACIÓN CON UN ESTILO DE TRABAJO.....	85
3.1 Trayectoria social.....	87
3.1.1 Relaciones familiares.....	87
3.1.2 Relaciones con la escuela.....	93
3.1.3 Relaciones con la población indígena.....	95

3.2	La erosión de su pertenencia lingüística y étnica.....	99
3.3	La construcción de su identidad.....	102
3.3.1	Referentes y estrategias de identificación en el ámbito académico.....	103
3.3.2	Desarrollo de competencias relacionales en el ámbito político.....	114
3.4	Identidad personal en constante creación.....	122
3.4.1	La conquista de una identidad como experiencia subjetiva.....	123
3.4.2	El desafío de las nuevas definiciones como campo reflexivo.....	125
3.4.3	La naturaleza de sus identificaciones en el proceso de inserción como docente.....	127
CAPÍTULO 4	PEDRO: UNA EXPERIENCIA DE INESTABILIDAD IDENTITARIA PERMANENTE.....	129
4.1.	Trayectoria social.....	130
4.1.1	Relaciones familiares.....	130
4.1.2	Relaciones con la escuela.....	134
4.1.3	Relaciones con la población indígena.....	135
4.2	Crisis identitaria: la cuestión de su pertenencia con referencia a la lengua náhuatl.....	138
4.2.1	Pertenencias vulneradas.....	139
4.2.2	Las nuevas definiciones.....	143
4.3	Referente étnico en sus procesos de configuración identitaria	147
4.3.1	Aprendizaje de una nueva condición.....	148
4.3.2	Las batallas por la identificación: la presencia del origen étnico.....	152
4.4	La construcción de su identidad docente.....	157
4.4.1	La obsesión por los ascensos y sus implicaciones definitorias en el ámbito académico.....	158
4.4.2	Dificultades en el desarrollo de competencias relacionales en el ámbito político.....	165
4.5.	Autoimagen permanente vulnerada.....	170
4.5.1	Los límites de su experiencia subjetiva.....	170

4.5.2	Definiciones institucionales como campo de contención reflexiva.....	173
4.5.3	La exclusión como experiencia de desterritorialización subjetiva.....	174
CAPÍTULO 5	RENÉ: UNA EXPERIENCIA DE SUJECCIÓN INSTITUCIONAL Y CONTENCIÓN IDENTITARIA.....	189
5.1	Trayectoria social.....	191
5.1.1	Relaciones familiares.....	191
5.1.2	Relaciones con la escuela.....	193
5.1.3	Relaciones con la población indígena.....	196
5.2	La identidad lingüística y étnica.....	198
5.3	La condición bilingüe.....	198
5.4	La dualidad en la pertenencia lingüística presente en los escenarios escolares y áulicos.....	200
5.3	La construcción de su identidad docente.....	204
5.3.1	Reflexividad informada en la construcción de sus referentes académicos.....	204
5.3.2	El proyecto institucional como espacio de contención identitaria.....	212
5.4	Autoimagen como creación negada.....	218
5.4.1	Límites en la realización de su proyecto.....	218
5.4.2	Definición de su rol en un área institucionalizada de comportamiento.....	223
5.4.3	Experiencia de sujeción institucional.....	227
CAPÍTULO 6	LA EXPERIENCIA DE INTEGRACIÓN SOCIAL Y SUS IMPLICACIONES.....	233
6.1	Condiciones sociales e institucionales y procesos socio-identitarios diferenciados.....	233
6.2	El problema socio-identitario.....	253
	REFLEXIONES FINALES.....	263
	BIBLIOGRAFÍA.....	272
	ANEXOS.....	281

RESUMEN

En este documento se presenta la reconstrucción analítica de los relatos de vida de cuatro profesores obtenidos a través de la entrevista abierta. Se enfatizan los procesos en que éstos han constituido sus trayectorias sociales y sus identidades, considerando las condiciones sociales e institucionales en las que inscriben los mecanismos de identificación con que logran posicionarse en los espacios políticos y académicos del denominado Subsistema de Educación Indígena, en la región de Tulancingo, Hgo.

La reconstrucción de sus trayectorias sociales se centra en un análisis de las circunstancias en las que estos sujetos construyen sus identificaciones en los espacios familiares, escolares y sociales, a partir de modos singulares de considerar de forma objetiva la experiencia del otro. El análisis de los procesos de configuración y reconfiguración de la identidad se documenta a partir de cuatro ejes: las pertenencias lingüística y étnica; la identidad docente y las formas reflexivas presentes en la dinámica de identidad de estos profesores. Se concluye destacando la vinculación existente entre las formas de identidad construidas por estos docentes y su experiencia de integración social.

Palabras clave: Trayectoria social, procesos de identidad, identificación, integración social, resocialización.

ABSTRACT

This document shows the analytical reconstruction of the stories of life of four professors obtained through an open interview. The processes are emphasized in which these have constituted their social trajectories and their identities, considering the social and institutional conditions in which they register the identification mechanisms where they manage to be placed into political and academic spaces of the denominated Subsystem of Indigenous Education, in the region of Tulancingo, Hgo.

The reconstruction of its social trajectories is focused in an analysis of the circumstances in which these subjects construct their identifications in the familiar, academic and social spaces, from singular ways to consider of objective form the experience of the other. The analysis of the processes of configuration and reconfiguration of the identity is documented from four axes: the properties linguistic and ethnic; the educational identity and the present forms of introspection in the dynamics of identity of these professors. It is concluded emphasizing the existing entailment between the forms of identity constructed by these professors and their experience of social integration.

Key words: Social trajectory, processes of identity, identification, social integration,

INTRODUCCIÓN

En este documento se presentan los resultados de la investigación: "Relatos de vida y procesos socio-identitarios con respecto a la lengua, etnia y la condición docente", de cuatro profesores egresados de la Sede Regional de Tulancingo de la Unidad 131 de la Universidad Pedagógica Nacional en Hidalgo, que laboran en contextos indígenas. El estudio se realizó en el marco del programa de Doctorado en Pedagogía de la Facultad y Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El interés por estudiar los procesos socio-identitarios de los docentes a través de los relatos de vida como perspectiva etnosociológica¹, tiene que ver con la necesidad de construir una aproximación a la subjetividad con la que éstos han constituido sus trayectorias y sus identidades por la vía de una permanente experiencia relacional en las situaciones y vivencias referidas, mismas que aluden a contextos institucionales concretos.

En este estudio se asume como arco temporal² el periodo en que se inscribe el trayecto vital de cuatro profesores egresados de la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990 (LEP y LEPMI'90) que actualmente se ofrece en la sede regional de la UPN en Tulancingo de Bravo, Hidalgo. Tres de ellos nacidos en la década de los cincuenta y el más joven en 1970.

¹ Bertaux (1997:17), señala que el estudio de las trayectorias desde una perspectiva etnosociológica, se construye cuando el investigador acota una categoría de situación con el fin de captar los mecanismos y los procesos que los individuos han utilizado para acceder y acomodarse en ella en un determinado fragmento de realidad social.

² La idea de arco temporal es recuperada de Arfuch (2007:66), para aludir al espacio temporal que engloba la infancia y la madurez de los cuatro profesores entrevistados, relatadas por ellos bajo el formato de los recuerdos, testimonios, declaraciones e interpretaciones con respecto a las circunstancias en que se han configurado.

El recorte temporal, brinda la oportunidad de establecer la relación entre las tendencias educativas para el medio indígena marcadas por las estrategias que posibilitaron la institucionalización del servicio educativo para las poblaciones indígenas y la configuración de la trayectoria social de dichos docentes, asumida en este estudio como una historia subjetiva, construida a partir de los significados que otorgan a sus experiencias narradas y situadas en los distintos momentos de su vida.

Este proceso fue posible con la creación de instituciones en momentos coyunturales de la vida nacional, en él se puede destacar la inscripción de cada una de ellas a un modelo social y educativo que se presume y se presenta diferente desde una fundamentación política y pedagógica, sin haber logrado a lo largo del siglo XX y en lo que va del presente, superar los límites impuestos por el modelo cerrado y centralizado que históricamente ha caracterizado al Sistema Educativo Nacional.

En ese sentido, puede decirse que la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948, fue una expresión de la experiencia institucional vinculada a la perspectiva indigenista construida a raíz de la revolución mexicana, cuya principal innovación fue la asociación entre la teoría y un modelo de intervención en las regiones indígenas (Zolla y Zolla, 2004) experiencia que se concretó con fundamento en la idea de regiones de refugio³ y en la teoría del centro coordinador indigenista⁴.

Ambas fueron concebidas y asumidas como ideas fuerza, fundadas en el pensamiento antropológico de Aguirre Beltrán para construir una perspectiva de acción integral e **integradora**, tendiente a desarrollar estrategias para superar la condición de atraso, marginación y explotación de la población indígena,

³ Las regiones de refugio son aquellas que por su aislamiento y marginación no tenían forma de trascender los límites que imponían los cacicazgos, los poderes locales o regionales, implícitos en toda forma de organización social y cultural. (Aguirre Beltrán 1967).

⁴ Refiere una propuesta de intervención gubernamental implementada desde una ciudad rectora a nivel regional para desplegar cuatro áreas de trabajo: demostración, difusión, migración y movilización. (Zolla y Zolla, 2004).

previamente documentados a través de los mecanismos dominicales⁵ (Aguirre Beltrán 1973, 1976).

Según Zolla y Zolla (2004:290), la acción desplegada por el INI, fue diversa y titánica. Durante sus 55 años de gestión, fue capaz de construir las condiciones institucionales⁶ para enfrentar problemáticas de naturaleza agraria, agrícola, económica, sanitaria, educativa, jurídica, cultural, lingüística y de comunicación vial. En ese sentido señalan:

Pocas instituciones del sector público pueden dar muestras de un acopio tan variado y numeroso de experiencias, programas piloto, gestiones gubernamentales, diseño, asesoría, dirección y ejecución de proyectos, investigaciones pioneras y detección de nuevas problemáticas sociales; pocas instituciones del sector público han estado simultáneamente, como el INI, en la planeación y en la operación, en la investigación y en la acción. Y pocas, también, pueden enorgullecerse -como el INI- de haber contado en sus filas con los más destacados intelectuales del país y con los más esforzados y comprometidos trabajadores que llevaron la acción del Estado mexicano a las regiones más inhóspitas y rezagadas del territorio nacional, a la población más discriminada, excluida y marginal de la Nación mexicana.

Con respecto a la problemática educativa, Muñoz (2010), ha identificado tres momentos que caracterizan a la educación indígena en nuestro país a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y lo que va del presente. El primero de ellos fue la

⁵ El término alude al dominio que ejercen los grupos técnica y económicamente más desarrollados sobre los que participan de formas de vida y organización menos complejas. El juego de fuerzas que hace posible la dominación y los mecanismos que se ponen en obra para sustentarla. Aguirre Beltrán (1967) consideraba seis procesos dominicales principales: la segregación racial, el control político, la dependencia económica, el tratamiento desigual, la distancia social y la acción evangélica.

⁶ De acuerdo con la última memoria correspondiente a 1995-2000, el INI contaba con una estructura central, ubicada en la ciudad de México, que incluía: una Dirección General y cuatro Direcciones de Área (Desarrollo Económico y Social, Investigación y Promoción Cultural, Procuración de Justicia, y Organización y Capacitación), la Secretaría Tesorería y secciones de servicios. En el territorio de 23 entidades federativas y el Distrito Federal disponía de una red de Delegaciones Estatales, 110 Centros Coordinadores Indigenistas, 20 estaciones de radio que transmitían en 31 lenguas indígenas y en español (además de cuatro estaciones de baja potencia operadas por niños indígenas mayas de Yucatán), cuatro centros de video indígena, 25 Centros Regionales de Información y Documentación, un Centro de Investigación, Información y Documentación de los Pueblos Indígenas de México en la ciudad de México[29], y 1,082 albergues escolares indígenas que atendían a 59,500 niños en edad escolar (Zolla y Zolla, 2004:295).

creación del Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües con el propósito de promover el uso de las lenguas originarias en la alfabetización y en la castellanización.

Las acciones desplegadas fueron impulsadas por la Dirección General de Asuntos Indígenas, creada en 1947 y sustituida en 1968 por la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena. De acuerdo con Bertely (2002) esta instancia, fue apoyada con una fuerte estructura administrativa capitalizada por el grupo emergente de agentes culturales (promotores culturales y maestros bilingües) quienes desplegaron un activismo político para organizarse y demandar la necesidad de crear un sistema especial y atender de ese modo la demanda educativa de la población indígena en todos sus niveles. Bajo el peso de estas demandas fue creada la Dirección General de Educación Indígena en 1978.

Estas propuestas de acción educativa institucionalizada, estuvieron guiadas por un propósito integrador que en su momento pudo ser justificado con la necesidad de hacer justicia a los pueblos indios, sin embargo, fue objeto de cuestionamientos severos por parte del ala crítica del propio INI, que además emitió cuestionamientos alusivos al paternalismo, clientelismo, burocratismo y debilidad de la acción institucional en las regiones indígenas (Zolla y Zolla, 2004).

Otro momento está relacionado con el impulso a la *Educación Bilingüe Bicultural* en la década de los setentas, con la premisa de auspiciar el estudio de las lenguas indígenas a la par del español, como parte del currículo de la escuela primaria, superando de ese modo los límites impuestos a las lenguas originarias como puente para la castellanización.

Bertely (2002), plantea que en ese momento del indigenismo institucionalizado, las propuestas protagonizadas por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), estuvieron centradas en la atención al problema lingüístico a través de la profesionalización de sus cuadros⁷ y en la revisión de estudios lingüísticos,

⁷ La DGEI estableció la Licenciatura en Etnolingüística, en la que capacita inicialmente a 92 profesores bilingües. (Zolla y Zolla, 2004).

semióticos y psicogenéticos, en conjunto estos elementos orientaron la acción educativa desde las vertientes bilingüe y bicultural.

De acuerdo con esta autora, a través de la vertiente bilingüe, se pretendió: sustituir la relación asimétrica entre las lenguas originarias y la lengua nacional, con miras a conformar un bilingüismo coordinado; contener el proceso de erosión lingüística ampliando el espacio de circulación y uso social para revitalizarlas; diseñar estrategias de planeación lingüística para fortalecer el sentimiento de pertenencia étnica; y promover estudios en contextos sociolingüísticos para documentar formas de conflicto y de conciencia lingüística.

La vertiente bicultural, estuvo dirigida a priorizar los contenidos étnicos como mecanismos para preservar y defender la cultura propia, desde el punto de vista de Bertely esta perspectiva se sostuvo desde un enfoque de resistencia cultural y representa un retorno a la visión idílica de la comunidad indígena.

Sin embargo, según esta autora, la problemática se diversificó y se intensificó debido a dificultades comunicativas no resueltas en los procesos de aprendizaje; por la creciente población migrante permanente y estacionaria; y por la insuficiencia de la escuela indígena para enfrentar el problema de la socialización cultural en el aula y sus efectos de carácter cognitivo y socio afectivo.

El tercer momento se encuentra en vigencia, se ha justificado a partir de la problemática educativa no resuelta, se inscribe en el marco de la Modernización Educativa con la denominación de *Educación Intercultural Bilingüe* (EIB), pudo concretarse a partir de los diálogos de San Andrés en 1996. A través de ella se considera la necesidad de un currículo oficial como mecanismo para superar las prácticas de exclusión y el racismo que aún predominan en la sociedad mexicana y mantienen una estrecha relación con la persistencia de asimetrías escolares y valorativas que están de fondo en la problemática educativa y social que enfrenta la población indígena.

En ese sentido Schmelkes (2009), señala que la interculturalidad es un concepto vinculado al fenómeno interactivo emergente entre grupos y personas de culturas

distintas, por ello desde este enfoque la interculturalidad se plantea como una *aspiración* que se centra en el reto de formar ciudadanos convencidos de la necesidad de superar los factores que generan las asimetrías sociales. Por ello señala:

La interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen relaciones basadas en el respeto y desde planos de igualdad. La interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros. Como aspiración, la interculturalidad forma parte de un proyecto de nación. (Schmelkes, 2009:3).

En las últimas décadas, este planteamiento desborda en una dimensión política, que se sostiene en el concepto de pluralidad, para problematizar el campo de posibilidades de la población indígena, considerando la naturaleza de las estructuras y relaciones de poder predominantes.

La dimensión política para comprender y atender la problemática de los pueblos indígenas, de acuerdo con Bertely ha ido cobrando forma en las últimas décadas, según plantea existen autores que desde los conceptos de pueblo, territorio y autonomía han trazado rutas discursivas que recuperan el sentir de los movimientos indígenas por la conquista de sus reivindicaciones. De ahí que Gasché (2004:15), plantea que *"La interculturalidad, se construye a partir de lo políticamente significativo para los actores"*.

Una de estas rutas discursivas se ha desarrollado a partir de un posicionamiento epistemológico, concretado en la necesidad de explicar las distintas formas de apropiación cultural para develar los <<procesos etnogenéticos>> como entrecruzamiento de expresiones culturales en el marco de la globalización. (De la Peña, 1999:14).

La otra ruta está relacionada con el análisis de la relación estado-pueblos indígenas, que se sigue calificando como una relación perversa, porque los indicadores sociales, muestran que la desigualdad que afecta a los pueblos indígenas es un fenómeno histórico y estructural. En esta ruta se inscriben los estudios realizados con respecto a la función social del profesor de educación

indígena, considerados como intermediarios o nuevos cuadros del indigenismo gubernamental (Vargas, 1984).

El hecho es que en ninguno de los momentos clave de la política educativa indigenista se ha logrado el impacto deseado, lo cual genera la sospecha de la existencia de contradicciones encubiertas por el formalismo burocrático que predomina en los escenarios institucionales y limita la participación de los actores involucrados. En ese sentido Tello (1998) señala que no existe mayor discriminación, desigualdad y pobreza que aquella que deriva de la marginación en las decisiones de carácter político.

Atisbar esta cuestión implica centrar la atención en la especificidad de la relaciones sociales y de las interacciones en que se configuran los docentes que laboran en contextos indígenas y la significación que otorgan a las acciones y acontecimientos institucionales producidos por los modos de subjetividad emergentes dentro de los cuales se enfatizan los procesos en que éstos han constituido sus trayectorias y sus identidades.

En ese sentido, el propósito del estudio está centrado en los mecanismos de identificación construidos y movilizados en la configuración y reencauzamiento de las trayectorias sociales de cuatro docentes a partir de su relato de vida obtenido a través de la entrevista abierta. El énfasis está puesto en el análisis de las condiciones sociales e institucionales en que estos sujetos inscriben su aprendizaje experiencial, con la intención de establecer una diferenciación de las circunstancias y situaciones enfrentadas en su proceso de integración social y en el entrecruzamiento de los microclimas culturales en los que han configurado y dinamizado los referentes, recursos y estrategias con que logran posicionarse en los espacios políticos y académicos del denominado Subsistema de Educación Indígena.

El estudio permite un acercamiento al mundo de los sentidos que subyacen en el recuerdo de las vivencias y saberes prácticos construidos, presentes en las

claves cotidianas que pautan los procesos de interrelación en que se generan los modos de identificación como mecanismos continuos de reconstrucción personal.

Lo cual implica asumir la noción de sujeto incompleto, abierto, en tensión hacia lo otro, lo diferente, que se constituye a partir de una secuencia de posicionamientos contingentes que hablan del entrecruzamiento entre los deseos personales y las determinaciones sociales e institucionales (Arfuch, 2007:65). Condición que se ha captado a través del relato de las experiencias relacionales construidas a lo largo de la vida y situadas en contextos institucionales signados por el dinamismo y la complejidad de momentos históricos diferentes.

En consecuencia, el relato de vida como descripción de <<experiencias en situación>> es coherente con la necesidad de comprender, por un lado, las dimensiones constitutivas de la subjetividad y la intersubjetividad de estos docentes y la forma en que éstas afectan la cuestión educativa en los contextos indígenas, que históricamente se debaten en escenarios de marginación económica y discriminación social.

Y por otro, se construye una aproximación a la singularidad que caracteriza la forma en que está organizado el servicio educativo para la población indígena y los intersticios institucionales en que estos docentes han desplegado su aprendizaje experiencial, manifiesto en la construcción de nuevos referentes movilizados a través de la apropiación de nuevos recursos y nuevas señas con los que han podido construir de manera predominante, una forma de identidad como integración para posicionarse laboral y profesionalmente en el ámbito educativo.

La complejidad de estos procesos, se hace patente en los modos de identificación⁸ construidos por estos docentes, porque a partir de ellos fluyen los sentidos que subyacen en los modos de transacción que tensan y trastocan las pertenencias lingüísticas, étnicas y las referidas a la condición docente.

⁸ Dubar (2010:66), plantea que los modos de identificación están inscritos en formas identitarias que aluden al tipo de relaciones en que las personas se nombran, nombran y son nombrados. Señala además que su despliegue depende del contexto de las interacciones y de los recursos identitarios de la personas en referencia.

Considerando la dinámica y complejidad de tales procesos el presente documento se ha estructurado en seis capítulos: en el primero se da cuenta de la construcción del objeto de estudio, para ello se presenta una acotación de la problemática educativa en el medio indígena vinculada a algunos resultados institucionales con respecto a la formación de los docentes que ahí laboran; una aproximación conceptual referida a la complejidad en que se gesta la dinámica identitaria y el proceso metodológico desarrollado en la realización del estudio.

En los siguientes cuatro capítulos se presenta la reconstrucción analítica de los relatos de vida de los cuatro profesores entrevistados, considerando las relaciones con las que han podido construir su trayectoria social y los mecanismos de identificación puestos en juego en la configuración y reconfiguración de su identidad, asumida como un proceso de construcción personal permanente.

La reconstrucción de sus trayectorias sociales se centra en un análisis en el que se abordan las circunstancias en las que estos sujetos construyen sus lazos identificatorios en los espacios familiares, escolares y sociales, a partir de los modelos o vidas ejemplares que logran objetivar con base a la experiencia del "otro".

El análisis de los procesos de configuración y reconfiguración identitaria se documenta a partir de cuatro ejes: las pertenencias lingüística y étnica; la identidad docente y las formas de reflexividad presentes en la dinámica identitaria de estos profesores.

A través de los dos primeros ejes se muestra la naturaleza de las relaciones construidas y su implicación en los procesos de resocialización en los que han estado inmersos estos profesores y su impacto en la reconstitución de sus pertenencias lingüística y étnica.

En el tercer eje se muestran los mecanismos de identificación movilizados en los espacios académicos y políticos, y la manera en que fluye el modo institucionalmente permitido de posicionarse, aprendido por estos sujetos por la vía de

la experiencia. Se enfatiza la manera en que se constituye la cultura institucional y su impacto en el funcionamiento del servicio educativo en contextos indígenas.

En el cuarto eje se presenta una aproximación a tres formas de reflexividad, derivadas de la trama identificada en la reconstrucción analítica de cada relato. En dicha trama convergen los mecanismos puestos en juego en la construcción y conquista de la identidad como un proceso de creación permanente y las significaciones institucionales predominantes que limitan o postergan el desarrollo de un proyecto identitario vinculado a un proyecto de desarrollo personal y profesional.

En el último capítulo se presenta un ejercicio de síntesis construido a partir de la diferenciación elaborada con base en la reconstrucción analítica de las trayectorias sociales y los procesos identitarios vividos por los cuatro profesores.

Este ejercicio de diferenciación se complementa con ejercicio de reflexión en el que se arriba a la identificación del problema socio-identitario de estos profesores destacando tres ejes que sintetizan desde el orden conceptual las dificultades y barreras predominantes en los contextos sociales e institucionales en que los docentes inscriben su experiencia subjetiva.

Finalmente se presentan las reflexiones finales, la bibliografía y algunos anexos que evidencian el proceso de sistematización de la información y de la codificación de las entrevistas realizadas.

Julio del 2011.

CAPÍTULO 1

LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. El problema de investigación.

La región de Tulancingo, Hidalgo, es una región multicultural, está integrada por algunos municipios de los estados de Hidalgo, Puebla y Veracruz⁹, cuya característica particular es una cantidad aún significativa de comunidades y habitantes indígenas otomíes, tepehuas, nahuas y totonacas, entre ellos coexiste la persistencia del habla de las lenguas vernáculas a nivel de monolingüismo, con distintos niveles de castellanización y desarrollo comunitario y en consecuencia distintos niveles en sus condiciones de vida.

El punto de atracción es la actividad económica, especialmente en el ámbito comercial, sin menoscabo de su presencia en la industria, la educación, la ganadería, la agricultura, la actividad financiera y las artesanías.

La cuestión multicultural en el ámbito educativo se refleja en el modo en que está organizado el servicio educativo para los municipios con mayor población indígena en la región: Acaxochitlán, Huehuetla, San Bartolo Tutotepec, Tenango de Doria y Tulancingo, Pahuatlán y Huachinango. En estos municipios los espacios educativos son lugares de adscripción laboral de maestros originarios de otras regiones del estado y de los estados circunvecinos.

⁹ Los municipios que conforman la región de Tulancingo, desde el punto de vista cultural y económico son: Santiago Tulantepec, Cuautepec, Singuilucan, Jaltepec, Acatlán, Acaxochitlán, Agua Blanca, Metepec, Ferrería de Apulco, La Hacienda de Apulco, Tenango de Doria, San Bartolo Tutotepec, Huehuetla en el estado de Hidalgo; Honey, Pahuatlán, Tlacuilotepec, Huachinango, Villa Juárez, Beristain, Ahuazotepec, con respecto a Puebla; y Huayacocotla y Zacualpan pertenecientes a Veracruz.

Este hecho concurre en el problema lingüístico y cultural, identificado como una de las barreras clave presentes en las dificultades aún no resueltas que perpetúan su problemática educativa y social.

En la historia nacional, mucho se ha escrito sobre la problemática social y educativa de estos grupos, para enfatizar su situación de pobreza, marginación, discriminación y exclusión relacionados con la dificultad para atender de manera efectiva los problemas de deserción y reprobación, a su vez vinculados con la precariedad de los procesos educativos de los niños en las escuelas establecidas en contextos indígenas.

De acuerdo con Beltrán (2005), los estados de Veracruz, Hidalgo y Puebla están entre los que tienen los índices más altos de analfabetismo indígena con 38.5%, 37.2% y 32.5%, respectivamente.

Con respecto a Hidalgo, puede decirse que en la actualidad cuenta con una población indígena total de 546 mil 834 pobladores, lo cual significa que 224 mil 201 son analfabetas. Además Rodríguez (2007), señala que de los 30 municipios con alta concentración de población indígena en el estado, Acaxochitlán es el que mayor índice de marginación escolar presenta, pues, el 18.3% de sus habitantes nahuas de 6 a 14 años no asisten a la escuela, mientras que el 46.6% del total mayor de 15 años es analfabeta.

Le sigue el municipio de Tecozautla, que tiene un promedio de 12.8% de niños de 6 a 14 años que no asiste a la escuela, mientras que su población indígena analfabeta es del 53.4 %.

En tercer lugar empatan con 12.0 % de indígenas de 6 a 14 años que no va a la escuela, los municipios de Tianguistengo y Tulancingo; no obstante que el primero de ellos tiene una población analfabeta en indígenas mayores de 15 años del 57% y el segundo de 36.5%.

Huehuetla es el quinto lugar en promedio de niños indígenas sin asistir a la escuela con el 11.4 %, y su población étnica analfabeta es del 50.1 %; y le sigue

entre los municipios con mayor marginación educativa, San Bartolo Tutotepec, con 11.2 % de población indígena de 6 a 14 años sin educación, y 59% de sus habitantes nativos que no saben leer ni escribir.

En algunos estudios la persistencia de estos indicadores de rezago educativo, con frecuencia está relacionada con indicadores de insuficiencia en la formación y en el desempeño de los docentes que laboran en esos contextos.

Por ejemplo Jordá (2003:32), presenta resultados de evaluación a nivel nacional de la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990 (LEP y LEPMI'90) en ellos plantea que el proceso de formación que han vivido los docentes-estudiantes que laboran en contextos indígenas, es un ejemplo de inequidad, precariedad y negación de su lengua y su cultura, porque su experiencia de escolarización encarna una relación circular signada por la precariedad en su historia escolar que impacta y limita su rendimiento académico como estudiantes y en su desempeño como docentes.

Según refiere esta autora en la experiencia de formación de los docentes en la LEP y LEPMI'90, se han podido identificar dificultades en la construcción de conocimientos pedagógicos, en la apropiación de los materiales de estudio y en la producción de textos académicos. Estas dificultades limitan a estos docentes en la elaboración de sus propuestas pedagógicas, definidas curricularmente como un modo de intervención en la realidad educativa con base en necesidades concretas. A partir de esta problemática Jordá afirma que este programa de formación, en términos generales no tiene el impacto esperado.

En el mismo sentido, Salinas y Avilés (2003:166), señalan que son tres los factores que están de fondo en la incapacidad para superar la problemática educativa que predomina en los contextos indígenas: el primero es la insuficiencia en la formación de docentes para enfrentar el problema lingüístico; dificultades para reconocer desde sus procesos de formación la importancia de las lenguas y culturas indígenas; e incapacidad para generar condiciones que permitan promover procesos de enseñanza y aprendizaje culturalmente situados.

En estos estudios se enfatiza la relación entre la problemática educativa y el desempeño de los docentes y se siembra la sospecha de la existencia de un conflicto de lealtades protagonizado por los docentes.

Hecho que genera la necesidad de atisbar las cuestiones relacionadas con su formación. Por ello a continuación se recuperan algunos datos correspondientes a la matrícula, la eficiencia terminal y el porcentaje de titulación de los estudiantes de la unidad 131 de la UPN.

En esta unidad el programa de mayor matrícula es precisamente la LEP y LEPMI'90, actualmente se ofrece en las sedes regionales de Ixmiquilpan, Tenango de Doria, Huejutla y en Tulancingo. De acuerdo con datos sistematizados en el 2008, se advierte que existe un bajo nivel en los porcentajes de eficiencia terminal y en los porcentajes de titulación.

TABLA 1. DATOS ESTADÍSTICOS LEP Y LEP MI'90, UNIDAD 131 DE LA UPN EN HIDALGO.

	MATRICULADOS	EGRESADOS	TITULADOS	PORCENTAJE DE TITULADOS CON RESPECTO A LOS DOCENTES MATRICULADOS
HUEJUTLA	830	345 41.5%	98 28.4%	11.8%
IXMIQUILPAN	619	285 46%	76 26.6%	12.2%
TENANGO	199	71 35.6%	21 29.5%	10.5%
TULANCINGO	337	113 33.5%	49 43.3%	14.5%
TOTAL	1985	814 41%	234 28.7%	11.7%

DATOS REPORTADOS POR LA COORDINACIÓN DE SERVICIOS ESCOLARES DE LA UNIDAD 131 DE LA UPN, EN EL 2008.

Las diferencias estadísticas entre las sedes no son sustancialmente significativas. Lo significativo es que ninguna sede alcanzó el 50% en eficiencia terminal y en titulación¹⁰.

¹⁰ Los niveles de eficiencia terminal de este programa, son bajos y más bajo aún el porcentaje de titulación sobre todo antes del 2005, cuando no se había implementado aún el examen por conocimientos que aplica

El caso de la sede Tulancingo, se puede destacar que es la penúltima en matrícula y es la sede con un mayor porcentaje de titulados, pero paradójicamente es la sede con un menor porcentaje de retención estudiantil, ya que sólo una tercera parte de los estudiantes matriculados logra culminar sus estudios, mientras que en la sede de Ixmiquilpan, lo logran un 46%.

Los datos de la última columna, reflejan el bajo impacto de este programa de formación en términos cuantitativos. Esta cuestión es importante, porque de acuerdo con el plan de estudios, el proceso de titulación está vinculado al proceso de construcción de una propuesta pedagógica que inicia desde el primer semestre con el análisis de la práctica docente propia y se avanza hacia un ejercicio de reconocimiento, fundamentado en un trabajo de problematización del contexto social, escolar y áulico, la elaboración de una alternativa teórico-metodológica, denominada propuesta pedagógica para atender la problemática educativa identificada en espacios concretos y de ese modo garantizar la pertinencia social de su práctica docente y del aludido programa de formación.

Los bajos porcentajes en titulación, necesariamente generan sospechas con respecto al modo en que se está implementado el programa. Sin embargo, esta tendencia no es privativa de la Unidad 131 de la UPN, por el contrario es un hecho presente en el perfil profesional de los docentes adscritos al Departamento de Educación Indígena en el estado.

En la tabla 2 puede advertirse que en conjunto hay 425 trabajadores no profesionalizados, de los cuales el 2.3% tiene estudios de primaria; el 24% estudios de secundaria y el 73.6 % tiene estudios de bachillerato.

el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL)en la mayoría de programas de licenciatura de las instituciones de educación superior en el país, precisamente para elevar los niveles de titulación.

Con respecto al puesto de trabajo que ocupan, se observa que el 23% son trabajadores administrativos; el 19% son promotores culturales; el 44% son profesores y el 13.8% son directivos. Además se advierte que de los 26 trabajadores que ocupan puestos administrativos con estudios de bachillerato, el 38%, no cuenta con su certificado; en igual situación se encuentra el 0.5% de promotores; el 0.8% de profesores y el 10.7% de directivos.

TABLA 2. DATOS ESTADÍSTICOS DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INDIGENA. PERSONAL NO PROFESIONALIZADO.

	DIRECTIVOS		DOCENTES		PROMOTORES		ADMVOS. Y SERVICIOS		TOT.
	SIN CERTIFICADO	CON CERTIFICADO	SIN CERTIFICADO	CON CERTIFICADO	SIN CERTIFICADO	CON CERTIFICADO	SIN CERTIFICADO	CON CERTIFICADO	
PRIM.						1	9		10 2.3%
SEC.		3		23		13	63		102 24%
BACHILLERATO	6 10.7%	50	10 0.8%	154	4 0.5%	63	10 38.4%	16	313 73.6%
TOTAL	6	53	10	177	4	77	82	16	425
TOTAL	59 13.8%		187 44%		81 19%		98 23%		425

FUENTE: DATOS ESTADÍSTICOS SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN HIDALGO, 2008.

En la tabla 3, se advierte que hay un total de 2179 trabajadores profesionalizados. De ellos el 27.9% cuenta con estudios de Normal Básica; el 70.6% con estudios de Licenciatura; y el 1% con estudios de maestría.

El porcentaje más bajo de no titulados de Normal Básica, está en los trabajadores que tienen plaza como directivos (6.4%); le siguen los profesores (10.3%); después los administrativos y servicios (16.6% y el problema se acentúa en los trabajadores que tienen plaza como promotores culturales (37%).

Esta tendencia se repite, con respecto a los trabajadores que tienen estudios de licenciatura, los porcentajes correspondientes de no titulados, van de 63.5%; 68.7%; 71.4% y 93.2%; en directivos, profesores, administrativos/servicios y promotores culturales respectivamente.

TABLA 3. DATOS ESTADÍSTICOS DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INDIGENA. PERSONAL PROFESIONALIZADO. CON TITULO (C/T) SIN TITULO (S/T).

	DIRECTIVOS		DOCENTES		PROMOTORES		ADMVOS. Y SERVICIOS		TOT.
	S/T	C/T	S/T	C/T	S/T	C/T	S/T	C/T	
NORMAL BÁSICA	9 6.4%	131	47 10.3%	408	3 37.7%	5	1 16.6%	5	609 27.9%
	140 (22.9%)		455 (74.7%)		8 (1%)		6 (.9%)		609
LICENCIATURA	248 63.5%	142	748 68.7%	340	55 93.2%	4	5 71.4%	2	1539 70.6%
	390		1088		59		7		1539
MAESTRÍA	7 50%	7	9 81.8%	2	1 100%				26 1%
	14		11		1				26
TOTAL PROFESIONALIZADOS	264 48.5%	280	806 51.7%	750	59 86.7%	9	6 46.1%	7	2179
	544		1554		68		13		2179

FUENTE: DATOS ESTADÍSTICOS SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN HIDALGO, 2008.

En suma puede verse que el porcentaje de no titulados en los distintos niveles de profesionalización es mucho más alto en los trabajadores que ostentan una plaza de promotores culturales (86.%); le siguen los trabajadores con plaza de profesor

(51.7%), después los directivos (48.5%) y muy cerca de ellos los trabajadores administrativos y de servicios con un 46.1%.

Estos datos pueden generar sospechas con respecto a la efectividad y pertinencia de los programas de formación destinados a profesores que laboran en el medio indígena y por ende de una situación de exclusión y restricción de sus posibilidades en el campo de la profesionalización, en tanto que las instituciones formadoras de docentes no han creado las condiciones para garantizar una trayectoria académica exitosa de estos profesores en los programas de formación a los que acceden.

Sin embargo, en este tipo de datos los profesores no son más que sombras indistintas en el panorama educativo y junto con el papel que desde la formalidad deben desempeñar no explican, ni permiten comprender las condiciones sociales e institucionales en la que se encuentran inmersos, a partir de las prácticas situadas en procesos y espacios institucionales concretos.

Sin esta comprensión las pautas de control político y administrativo para llamar al cumplimiento de su función y responsabilidad así como la evaluación de los resultados obtenidos en cada ciclo escolar que no va más allá de confrontar los resultados de su práctica docente con estándares nacionales e internacionales y por ello no han contribuido a comprender las causas de la profunda marginación escolar que padece un porcentaje altamente significativo de la población en los contextos indígenas.

Colocar a los docentes en el centro de este estudio, va mas allá de los datos estadísticos e inclusive de su desempeño cotidiano en el aula. En este estudio la figura del docente remite a la importancia de su historia y de su experiencia, enfatizando los espacios y la red de relaciones en que se van formando, y sobre todo implica el análisis de los mecanismos no siempre visibles, que los docentes ponen en juego, frente a los mecanismos de control en las distintas instituciones de pertenencia, para apropiarse o adaptarse a la realidad que se les presenta

como alternativa, para darle sentido a su existencia y orientar su trayecto de vida en los ámbitos personal, laboral y profesional.

Esta posibilidad es parte de un entramado político y social, que sólo puede ser entendido tomando como referencia los cambios en tales niveles de realidad, para advertir el modo en que afectan la vida y la labor de los docentes. (Goodson, 2003:739).

De ahí la importancia otorgada a la búsqueda de aproximaciones a las experiencias de vida de los docentes y a las situaciones y circunstancias en que se desarrollan, ambas explicadas por Goodson (2003:748) como *“ingredientes clave del individuo que somos o de lo que pensamos acerca de nosotros mismos; el grado hasta el que invertimos nuestro yo en el modo de enseñar, nuestra experiencia y antecedentes, son por lo tanto los que configuran nuestra práctica”*.

En el caso de los docentes que laboran en contextos indígenas, resulta relevante indagar las experiencias significativas en sus procesos de *socialización* y *resocialización*¹¹, que de distintas maneras han conflictuado su existencia al trastocar su sentido de pertenencia teniendo como referente el grupo social de origen y su inserción en servicio de educación indígena, protagonizando con ello un conflicto que les impide un mayor compromiso con el logro de los objetivos educacionales.

Por ello, en este estudio el análisis de los significados, conduce al campo de la subjetividad y de la intersubjetividad, expresada a través de la voz y de los relatos de los sujetos. Particularmente se centra en el análisis de las trayectorias sociales y de los procesos identitarios, como formas de significación, que se construyen relacionamente y se expresan en la visión de un sí mismo construido a través del tiempo y en los distintos espacios por los que se ha transitado.

¹¹ Teniendo como referente el trayecto de vida de estos docentes, cuando se habla de *socialización* se alude a las forma en que internalizan la realidad social por la vía de la interacción y de la identificación entendida como forma de aceptación de roles y actitudes. (Berger, (1968, 2001:177). Y cuando se habla de *resocialización* se hace referencia a formas de alternación o desidentificación que se generan en situación de crisis afectiva, una experiencia de resocialización se expresa cuando las personas toman conciencia de la relación existente entre mundos discrepantes (Berger, (1968, 2001:214).

En ese sentido el propósito de este estudio es dar cuenta de las trayectorias sociales y los procesos de configuración identitaria a lo largo de la vida del profesor que ha transitado por las aulas de la UPN y que labora en contextos indígenas, con énfasis en los siguientes ejes de interés:

- ◆ Analizar las condiciones en que éstos han desarrollado su trayectoria social.
- ◆ Identificar en las trayectorias de los profesores los momentos, entramados y estructuras en que emergen los mecanismos de identificación y su incidencia en la forma en que asumen su desarrollo profesional.
- ◆ Analizar las maneras de asumir su identidad en los espacios políticos y académicos y las implicaciones que todo esto tiene con la problemática referida a la enseñanza en contextos indígenas.

La relevancia del estudio estriba en la necesidad de comprender ¿Cómo se ha configurado personal, laboral y profesionalmente el maestro que labora en contextos indígenas? ¿A través de qué procesos relacionales y biográficos, han construido su identidad? ¿En qué procesos y a través de qué tipo de prácticas institucionales se han generado? ¿Cuáles son las características del contexto institucional en los que se inscribe el trabajo de construcción de la identidad personal de los docentes? ¿Cuáles son las posibilidades de cumplir la promesa de promover una Educación Intercultural Bilingüe como la alternativa que oficialmente se promueve para enfrentar el déficit educativo de los niños indígenas?.

Con la indagación se pretende poner de relieve la importancia de la forma en que los docentes significan los procesos institucionales en los que se ven involucrados, ya que desde su experiencia de escolarización y al incorporarse al servicio educativo como docentes se ven sometidos a distintos procesos de resocialización o reconversión que alteran su red de relaciones, sus modos de identificación y su propia trayectoria.

También posibilita la comprensión de las formas en que estos docentes construyen las capacidades para incorporarse a los espacios educativos, que en su calidad de espacios sociales son también espacios de significación que

enmarcan los procesos de configuración de formas de diversas de auto representación en los distintos momentos y experiencias de vida, para configurar lo que Maalouf (1998:48), denomina una “identidad compuesta”. Que en palabras de Hall (2003:17) es definida como un conjunto de identidades fragmentadas y fracturadas [...] construidas a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes a menudo cruzadas y antagónicas.

1.2. Elementos conceptuales.

La idea de identidad personal como aprendizaje experiencial.

En las últimas décadas se ha intensificado el interés por estudiar el fenómeno identitario, en general y en casos vinculados a situaciones de crisis, desarraigo, inseguridad e incertidumbre.

Los desarrollos conceptuales conquistados en la actualidad con respecto a la identidad, han logrado superar la postura esencialista, en la que se asumía la idea de un conjunto de realidades esenciales, inmutables y originales (Dubar, 2000:10). En la actualidad la idea de identidad es pensada como un <<momento identificador en un trayecto nunca concluido>>, por tanto se asume como una cualidad relacional, contingente, cuya posicionalidad y relevancia está situada en una trama de determinaciones e indeterminaciones sociales (Arfuch, 2005:14).

De acuerdo con Giménez (1997:2) el concepto de identidad en las Ciencias Sociales está vinculado con el interés de los estudiosos hacia el papel que juegan la persistencia y el desarrollo de las identidades culturales, manifiestos en los movimientos sociales que encarnan las luchas en contra de la dominación y a favor de las reivindicaciones regionalistas de carácter social y cultural. Por tanto, toda afirmación identitaria se inscribe en una lucha simbólica orientada hacia el reconocimiento, la visibilidad y la legitimidad.

Este autor asume la idea de identidad como un constructo analítico, conformado por las dimensiones de pertenencia social, atributos y narrativa biográfica, en donde los actos de pertenencia implican una forma de inclusión individual a una

colectividad, que permite experimentar un sentimiento de lealtad, sostenido por distintos niveles de apropiación e interiorización de un “complejo simbólico-cultural” y por los actos de atribución impuestos por los otros, a partir de identificadores de carácter personal o relacional, que generalmente están vinculados a grupos de pertenencias estereotipadas y en algunos casos desacreditan o estigmatizan a los individuos.

En consecuencia la narrativa biográfica es entendida como dimensión articuladora de la subjetividad, como una representación que los sujetos construyen y actualizan con respecto al yo, a lo largo de su trayecto de vida; esta representación se construye intersubjetivamente a partir del interjuego que se genera entre los actos de atribución y los actos de pertenencia, que el individuo va interiorizando a partir de su experiencia de interacción.

En esta lógica, la narrativa biográfica es una construcción personal, realizada a partir de una *“transacción entre la auto-narrativa personal y el reconocimiento de la misma por los interlocutores”*. De acuerdo con estas dimensiones, la identidad personal consiste en construir una narrativa que habla de sí mismo, posible a partir de la elección de pertenencias y de la aceptación o el rechazo de los atributos imputados (Giménez, 1997:10).

Con base en lo anterior puede decirse que la identidad personal, es una conquista permanente de sentidos o aprendizajes para construir o significar las relaciones con los otros y a partir de ellas construir la representación de uno mismo.

El trabajo de conquista se pone de relieve en los procesos de apropiación permanente de recursos y construcción de referentes, que otorgan sentido a las vivencias situadas en distintos momentos, experiencias y campos del acontecer vital.

Por ello en este estudio se recupera y se moviliza la idea de identidad personal desarrollada por Dubar (2000:229) como una forma de aprendizaje experiencial en la que subyace una actitud reflexiva que se pone en juego en la construcción de relaciones significantes, con las que se edifica al mismo tiempo la propia historia.

El elemento significativo en tales relaciones está articulado con formas de identificación, que implican un modo afectivo de vinculación con el otro, que sale a flote en las experiencias relacionales, mediadas siempre por la experiencia de los otros, que se concreta en virtud del desarrollo de las capacidades subjetivas puestas en juego en la construcción de referentes, recursos y argumentos para justificar y proyectar un lugar en el mundo.

Este trabajo de conquista y de construcción histórica y dinámica, se pone de manifiesto en toda narrativa autobiográfica y no se realiza de manera solitaria ni ajena a la realidad social. En las formas de identificación está presente siempre una experiencia de los otros situada social e históricamente.

De ahí el planteamiento de Dubar, cuando asume que las formas de identificación son maneras de construir las pertenencias signadas y hasta cierto punto limitadas por las relaciones sociales y los campos de alteridad que caracterizan a una sociedad y en ese sentido están vinculadas con formas identitarias o formas de gestión y de relación socialmente permitidas que influyen en el modo en que se perciben los contextos interactivos y el campo de posibilidades para apropiarse y desplegar nuevos recursos identitarios en situaciones y experiencias concretas.

Sin embargo, este tipo de barreras o límites potencian el aprendizaje experiencial de los individuos en situación de crisis o de cambio social y cultural, ya que generalmente aprovechan todo tipo de intersticios sociales e institucionales para generar una producción de saberes que van más allá de los saberes institucionalmente formalizados, esto es <<saberes de acción>> (Dubar, 2000:210), que emergen de una diversidad de formas de experiencia y de ruptura presentes en la ambigüedad que implica la coexistencia de continuidades, herencias y cambios.

La dinámica identitaria en el marco institucional.

Toda experiencia de relación remite a una experiencia de contacto y de intercambio subjetivo con los otros. De esta premisa deriva el reconocimiento del

carácter intersubjetivo y relacional en los procesos de construcción de la identidad, o estratégico y posicional como lo denomina Hall (2003:17).

Goffman ([1963] 2003:11), ha logrado captar la presencia de estos elementos, desde la perspectiva del *interaccionalismo simbólico*, a partir de ellos pone de relieve la naturaleza de los procesos y situaciones en que se genera la dinámica identitaria, al develar el orden social de la interacción como un fenómeno sociológico.

Esta elaboración puede rastrearse a partir de la recuperación hecha por Winkin (1991:14) quien cita un planteamiento de Boltanski donde equipara las relaciones entre los individuos con las relaciones entre los estados, asumiendo que ambas son siempre relaciones de fuerza basadas en el simulacro.

Influenciado por este autor Goffman ([1953. 1991:92), señala que "*hay un **orden social** donde la actividad distinta de diferentes actores se integra en un todo coherente, permitiendo el desarrollo consciente o inconsciente de ciertos fines*".

A partir de esta premisa, años después Goffman ([1983, 1991:173), afirma en primer lugar que el orden social de la interacción, es aquel que se da en situaciones sociales, por ello todos los actos humanos están socialmente situados. En segundo lugar plantea que toda situación social tiene una consecuencia que pone de manifiesto el tipo de relaciones que permean en las estructuras sociales. En el tercero asume que el orden social de la interacción implica la emergencia de estados cognitivos intermitentes. En el cuarto sitio afirma que todo encuentro entre dos o más personas implica un acercamiento al estado de vulnerabilidad recíproca de la "territorialidad personal" en la que subyacen los propósitos y las intenciones de los actores, encubiertos por estatus, apariencias y acciones. Por último alude a la utilidad de la situación social como unidad de trabajo básica en el estudio del orden social de la interacción.

Con base en estos planteamientos, puede entenderse que la dinámica identitaria, se genera en un proceso interactivo en el que tienen lugar formas de adaptación y de interiorización de las relaciones y referentes con los que los actores construyen

sus recursos identitarios y los sentidos que orientan sus experiencias subjetivas. En conjunto estos elementos son definitorios en la configuración de la imagen que el sujeto construye sobre sí mismo y para los demás.

Esto necesariamente implica un proceso de internalización de la realidad, que alude a un movimiento de comprensión de los semejantes y de aprehensión del mundo: *"no sólo comprendo los procesos subjetivos momentáneos del otro, comprendo el mundo en que él vive y ese mundo se vuelve mío"* (Berger y Luckmann [1968] 2001:165).

De acuerdo con este autor, estar en sociedad, implica insertarse en los procesos que le son inherentes y esto es posible a partir del carácter recíproco que subyace en la comprensión de las situaciones compartidas en los espacios institucionales. Proceso mediado por una serie de mecanismos que van desde las habituaciones o actos que se repiten de manera rutinaria hasta la tipificación de quehaceres propios a partir de los roles que han de desempeñarse.

Estos mecanismos favorecen la retención y la construcción de sentidos y con ellos la construcción de un trasfondo de rutina con la que se prescribe una área institucionalizada de comportamiento, que en la cotidianidad de los espacios institucionales adopta una forma singular de vinculación, que tiene por efecto una integración biográfica con los otros y en ese sentido el actuar y el ser en todo escenario institucional está mediado por la relación que existe entre las implicaciones definitorias, la carga de autodefiniciones subyacentes y la definición de una pertenencia a una categoría (Goffman [1961] 2001:180).

Esta relación permite destacar las peripecias que están de fondo en la construcción de las pertenencias, proceso marcado por una dimensión moral que se hace presente en las razones, los argumentos y actitudes con las que los individuos realizan los ajustes personales necesarios para inscribirse, configurarse o sobrevivir en un escenario institucional determinado.

El trabajo de ajuste personal¹² de acuerdo con Goffman ([1961] 2001:190) es complejo, porque implica la necesidad de enfrentar las perturbaciones provocadas por los ajustes secundarios que se generan en la vida subterránea de toda institución, por regla general constituida por un continuo de arreglos "habituales" que dan pauta a emplear medios o alcanzar fines no autorizados, evadiendo los quehaceres y deberes formalizados.

Además, puede considerarse a la dimensión moral como el vector de toda configuración subjetiva, en el sentido de que alude a las dificultades enfrentadas en la cadena de posiciones formales conquistadas por el individuo en el complejo institucional, razón por la que esta dimensión es denominada *carrera moral*, utilizado por él para explorar el "yo institucional", precisamente porque *"remite a la secuencia de ajustes y cambios que la carrera introduce en el "yo" de una persona y en el sistema de imágenes con que se juzga así mismo y a los demás en su relación con los otros"*. (Goffman ([1961] 2001:154).

En ese sentido la dimensión moral resguarda al elemento afectivo de la identidad, portador de efectos detonantes dado que el yo no es algo determinado o algo que se construye para siempre. Al respecto este autor expresa que:

El "yo" no es una fortaleza, sino una pequeña ciudad abierta, expuesta a los cambios, a las rupturas, a las dislocaciones, a situaciones límite que se generan en los procesos de interacción con los otros [...] el "yo" no es propiedad de la persona a quien se atribuye, sino es inherente a la pauta de control social ejercido sobre esa persona por ella misma y por cuanto los rodean. Este tipo de ordenamiento institucional más que apuntalar al "yo" lo constituyen" ([1961] 2001:168).

Con base en lo anterior, puede enfatizarse que el elemento moral o afectivo es el más dinámico en la construcción de las pertenencias, cobra presencia en la cadena de ajustes que realiza el individuo frente a experiencias de cambio <<traumáticas o dolorosas>> desde su propia racionalidad.

¹² Las categorías de ajuste personal, ajuste primario y ajuste secundario son utilizadas por Goffman para poner de relieve los modos de vinculación que construye el individuo con las entidades sociales a las que pertenece o ha pertenecido, aparecen desarrolladas como categorías conceptuales en los capítulos de "Carrera moral" y "Actuar y ser", en Goffman ([1961] 2001).

Desde el punto de vista analítico este supuesto, permite situar líneas de desarrollo en las configuraciones identitarias de los individuos, a partir de dos vertientes: a) sus **experiencias morales**, o sea los acontecimientos que marcan hitos en los enfoques sucesivos que la persona construye en torno a él y en torno a su mundo, b) **sus tácticas o estratagemas** notorias es decir las posiciones que efectivamente adopta ante otros seres, sea cual fuere la índole oculta y variable de su adhesión íntima a esas actuaciones” ([1961] 2001:171).

Este posicionamiento teórico permitió a Goffman en un segundo texto ([1961] 2001), captar los contextos interactivos en los que se produce el problema identitario pudiendo identificar el tipo de transacciones con los que los sujetos enfrentan y resuelven las discrepancias entre la manera en que se definen y son definidos por los demás en procesos de adaptación.

Por ello la experiencia personal construida en torno a un problema identitario se torna en una forma de aprendizaje que se pone en juego en dos momentos clave: 1) el aprendizaje de una nueva condición y 2) las consecuencias que esto implica.

Cuando el sujeto se percibe en situación de desventaja, establece una relación con sus iguales de carácter ambivalente, puede ser de rechazo o de aceptación o la combinación de ambas, afectando las posibilidades de participación al interior del grupo y generando vaivenes en su sentimiento de pertenencia y en la relación con los que se asumen como normales.

De acuerdo con Goffman ([1963] 2003:55) en la auto-narración de experiencias de crisis, el individuo enfrenta sus propias *batallas de identificación*, en dos momentos críticos, el primero al tomar postura en virtud de una discrepancia que disloca sus creencias con respecto a sí mismo, y el segundo al hacerse cargo de su problema para desafiarlo y construir en perspectiva un futuro.

Estos son momentos de tensión, en donde el individuo está en el centro de una situación de confrontación y de distancia entre lo que es, ha sido y desea ser, implican en palabras de Robin (1996:46) momentos de transformación subjetiva del individuo, de fluidez o inestabilidad identitaria, que lo conducen a la necesidad

de construir un pasaje permanente entre la desterritorialización y la reterritorialización. Desde el punto de vista simbólico alude al sentimiento de experimentar el hecho de quedar fuera de lugar y de pensar en consecuencia.

La recuperación de las ideas anteriores, permite comprender que el desarrollo conceptual en torno a las identidades, ha sido posible porque se ha centrado la mirada en las tensiones y en las crisis identificables en la forma en que las personas manifiestan su subjetividad. Según Pollak (2006:11) las identidades en crisis, quebrantadas, fragmentadas o heridas, son producto de la experiencia humana frente a situaciones límite:

Las identidades son construcciones frágiles, sostenidas por un equilibrio inestable, desprovistas de propiedades fijas, en constante composición y recomposición, incapaces de escapar, sobre todo en las situaciones extremas, a las patologías de la desintegración, pero también capaces de recomponerse y reestructurarse en las condiciones menos esperadas” (Pollak, 2006: 11).

Estos momentos pueden ser analizados como momentos de crisis, que dan paso a momentos de creación, el individuo se ve de pronto involucrado en una situación de polipertenencia, que hace evidente una permanente obsesión identitaria.

El momento de creación de su propia identidad, se manifiesta como una proyección crítica, en palabras de Bauman (1996:42) es una afirmación indirecta de la adecuación o el carácter inconcluso de lo que se es. Hecho asociable a la importancia que tienen los momentos y las experiencias de los individuos.

Trayectorias sociales, memoria e identidad.

En las historias construidas desde una narrativa personal está presente la recurrencia con la que los individuos tienen que enfrentar el quehacer identitario a lo largo de la vida.

En ese sentido Dubar (2000:25) asume la idea de trayectoria social como una historia subjetiva, porque no es algo que está predefinido y tampoco es una cadena longitudinal de acontecimientos, es un quehacer ineludible para todo

individuo situado en márgenes mínimos de libertad, que le permite configurar un proyecto vital.

De acuerdo con Bertaux y Bertaux (1994:27) el estudio de las trayectorias sociales resulta complejo por tres cuestiones: 1) aluden a una sucesión de estatus sociales; 2) el estatus social no puede ser transmitido de padres a hijos y 3) los antecesores y contemporáneos sólo transmiten ciertos elementos o recursos de orden económico y cultural y a partir de ellos cada sujeto construye su estatus social de manera dinámica.

El análisis de trayectorias permite captar los mecanismos y los procesos que han conducido a un individuo a una situación determinada y advertir a través de ellos tres cuestiones: la diferenciación progresiva de las trayectorias; la determinación de los microclimas culturales en estos procesos; y la importancia de los vínculos como canales para la movilización de recursos sociales.

De ese modo esta idea de trayectoria social, se ve complementada con los planteamientos de Bourdieu (1989:34), quien señala que implica dar cuenta de *“una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente”*, pero sobre todo del modo en que se definen los desplazamientos de una posición a otra en un espacio social determinado. Por tanto, comprender una trayectoria social implica comprender el conjunto de las relaciones objetivas que han unido a dicho agente con el conjunto de los otros agentes comprometidos en el mismo campo y enfrentados al mismo espacio de posibilidades.

El estudio de las trayectorias sociales interpela al individuo, porque a través de su relato de vida pone de manifiesto su propio itinerario biográfico, esto según Bertaux (1997: 76), incluye *“no sólo la sucesión de situaciones objetivas sino la manera en que las ha <<vivido>>, es decir, percibido, evaluado y actuado”*.

De acuerdo con (Bertaux, 1997:11), los *relatos de vida* son *relatos de prácticas en situación*, que permiten comprender los contextos sociales, considerando los fenómenos ideológicos y culturales colectivos que se han filtrado en su memoria a partir de las relaciones y experiencias construidas. De ese modo, los relatos de

vida nos aproximan a las significaciones construidas en torno a las categorías de situación habitadas por los sujetos y las trayectorias sociales que les han permitido arribar a ellas.

Esta posibilidad analítica se concreta cuando el individuo puede contar su propia historia, ello le permite escoger y elaborar retrospectivamente la carga simbólica de sus experiencias en relación con los vínculos establecidos con sus predecesores y con sus contemporáneos.

Candau (2001:9) plantea que en este ejercicio de auto-narrativa, juega un papel muy importante la memoria, entendida no sólo como una restitución fiel del pasado, sino como una reconstrucción continuamente actualizada del mismo, que se pone en juego para revivirlo a través del recuerdo y acceder a un ser vilipendiado y agonizante.

A través de la retrospectión señala Candau (2001:13), el hombre aprende a soportar la temporalidad, yo agregaría que también aprende a asumirla y a posicionarse en ella. Esto habla de su importancia en la configuración de la subjetividad de los individuos, este sentido es explicitado por Candau de la siguiente forma:

La memoria nos labra y nosotros por nuestra parte la modelamos a ella. Eso resume perfectamente la dialéctica de la memoria y de la identidad, que se abrazan una a otra, se fecundan mutuamente, se funden y se refunden para producir una trayectoria de vida, una historia, un mito, un relato. (2001:15).

La puesta en escena de la idea de identidad en estos procesos, permite asumirla como una capacidad que cada individuo pone en juego para tomar conciencia de la continuidad de su vida a través de los cambios, las crisis y las rupturas enfrentadas.

Esta idea reafirma a su vez la idea de memoria por Candau (2001:14) como un *“operador de la construcción de la identidad”* porque de ella depende el trabajo de reapropiación y negociación que cada persona realiza con su pasado para advenir a su propia individualidad.

La identidad es creación permanente de rasgos que son producidos en situaciones en contexto de donde emergen sentimientos de pertenencia. Es en este tipo de procesos en los que puede situarse la emergencia del “yo”, como *“una unidad que resulta de lo que la memoria reúne de los estados de conciencia experimentados en momentos distintos, distribuidos a lo largo de toda la vida”* (Candau: 2001:60).

De ahí entonces que en el acto de relatar, está presente la memoria, como modo de reflexión sobre uno mismo, ambos se ven condicionados por tres factores: a) La voluntad de reconstruir su experiencia; b) La factibilidad, la dificultad y la relevancia que puedan tener para el individuo el hecho de narrar determinada experiencia y c) El carácter inevitable de algunos silencios relacionados con la destrucción de las disposiciones psíquicas sociales y éticas que autorizan la posibilidad de expresión en el espacio público.

Esto de acuerdo con Pollak (2006:13) está potencialmente presente en las acciones de narrar, silenciar u olvidar, porque para todo individuo representa no sólo la posibilidad de comunicarse sino también la forma de posicionarse subjetiva y socialmente. En cada una de esas tres acciones están presentes modos diferentes de gestión de la identidad, que revelan formas de acomodamiento o reacomodamiento al mundo ordinario.

1.3. Proceso metodológico.

Inicialmente el interés por realizar este estudio obedeció al compromiso por fortalecer el quehacer investigativo en la Unidad 131 de la UPN. En ese momento me encontraba laborando en dos programas de formación, en dos sedes distintas, una de ellas la sede regional de Tulancingo, Hidalgo.

También en un principio mi interés estuvo acotado a realizar un estudio desde una perspectiva cualitativa. De manera coyuntural pude conjugar dos decisiones, la primera de ellas fue el hecho de elegir como mis primeros informantes a un grupo de cuatro docentes-estudiantes en la LEP y LEPMI'90, con una presencia sobresaliente en la sede, ya que eran percibidos por la generalidad de asesores como "todo un caso"; la segunda determinación fue realizar el estudio desde una

perspectiva biográfica, en el afán de poder documentar la peculiaridad de su proceso formativo como docentes en el ámbito de la educación indígena.

Desde el momento en que comencé a construir el marco referencial, me di cuenta de que poco sabía de la problemática educativa y social, que en la actualidad enfrenta la población indígena a nivel regional, estatal y nacional, a pesar de que ya había trabajado en ese programa por más de tres años y también a pesar de que nací y crecí en una de las poblaciones que constituyen la región de Tulancingo, que históricamente ha sido y continua siendo una región cultural que concentra una cantidad estadísticamente significativa de población indígena.

Mi experiencia docente en ese programa de licenciatura y mi pertenencia a la región se conjugaron para hacer un planteamiento inicial en el que me proponía dar cuenta de "la construcción simbólica del profesor indígena". En ese momento sustentaba esta categoría a partir de los planteamientos de Goodson (2003) y de Piña y Seda (2003), con respecto a las experiencias de investigación orientadas a documentar las subjetividades de los actores involucrados en la educación. Estas lecturas me permitieron hipotetizar la relación existente entre el modo de pensar de los docentes y su posicionamiento conquistado laboral y socialmente.

La construcción del marco referencial ha sido un proceso que conmovió mis esquemas, ya que desde mi rol de docente siempre he sido capaz de reconocer el esfuerzo académico que realizan los estudiantes; sin embargo, a lo largo de tres años, sólo advertía en ellos diferentes niveles de compromiso con el estudio, que de algún modo eran reveladores de un compromiso con su práctica docente, pero desde ese lugar jamás pude advertir la singularidad y la particularidad de las condiciones en que la realizan.

En términos generales, los planteamientos realizados por Pérez-Taylor (2002:13), desde lo que él denomina una antropología reflexiva¹³, me orientaron e hicieron patente el compromiso de <<ver con los ojos de la diversidad>> como mecanismo

¹³ Para Pérez -Taylor, la antropología reflexiva es una ciencia que orienta el conocimiento y la construcción de posibles observables en diversos contenidos histórico-sociales y bioculturales.

dialógico que descubre contextos y sentidos y cristaliza en el reto de darles movimiento a través de una narrativa.

Tal posicionamiento con respecto al conocimiento, me ha demandado a lo largo del proceso la construcción de un objeto de estudio como "posible observable" o espacio de significación que implica la delimitación de una entidad física y simbólica, lo cual me ha clarificado en todo momento la complejidad y el dinamismo presente en toda realidad social, que en palabras de este autor implica asumir el espacio como un *movimiento que mantiene en su vigencia el devenir de un proceso histórico* (p. 156).

Por tanto la construcción de un espacio, permite situar problemas generados en condiciones diferentes y también permite develar la producción de sentido con respecto a las creencias, las relaciones de poder, los sistemas políticos presentes en las situaciones que hacen posible la vida social.

Con tales consideraciones el recorrido vivido para la construcción de mi objeto de estudio, centrado en los procesos socio-identitarios con respecto a la lengua, la etnia y la condición indígena de los profesores que laboran en contextos indígenas, me implicó cuatro momentos.

El primero de ellos estuvo centrado en un trabajo de gabinete, en el que me di a la tarea de sistematizar información que me hablara de los antecedentes de mi tema de investigación.

La revisión documental me permitió ubicar la problemática de la educación indígena vinculada a una problemática social, identificando un proceso de recomposición de la población indígena con base en la producción elaborada por Adams (1995), desde una mirada antropológica situada en el contexto latinoamericano y de Bertely (1997, 2003) a nivel de productos de investigación en el país.

Considerando la naturaleza de este proceso, identifiqué la problemática vinculada a la formación y a la identidad de los docentes que laboran en contextos

indígenas, amplios y complejos, a partir de la revisión de los textos de Vargas (1982, 1994); Pineda (1993); Frederick (1981, 1991) Lewis (1980, 1985). Las comprensiones logradas giran alrededor de lo siguiente.

Los dos estudios realizados por Vargas en el estado de Michoacán y el estudio realizado por Pineda en el estado de Chiapas, con profesores adscritos en contextos indígenas, me alertaron en la importancia que tiene el grado de vitalidad de las comunidades indígenas, con relación al posicionamiento de los profesores frente a su problemática social y educativa. En ellos se deja entrever la importancia de la identidad como eje problematizador, aunque en ninguno de los tres estudios se desarrolló como objeto de investigación.

Los dos textos de Frederick, fueron significativos porque me aproximaron en la comprensión de trayecto sinuoso emprendido por los pueblos indígenas en su complejo proceso de reconversión social y en cuanto al papel que tienen la educación en la formación de los intermediarios culturales o líderes indígenas y la complejidad de los procesos que históricamente les ha tocado enfrentar en el tortuoso proceso de integración social de dichos pueblos.

Los dos textos de Lewis, me permitieron advertir la importancia metodológica que tiene el relato de vida¹⁴ de personas configuradas en contextos de pobreza, violentados por su inserción abrupta en espacios urbanos y suburbanos y los insuperables obstáculos que enfrentan para salir de la marginalidad económica y cultural.

A través de este tipo de lecturas pude familiarizarme con el universo fáctico y simbólico de mis potenciales informantes y poco a poco me fui percatando que este universo también era el mío, porque en los procesos de recomposición social de las comunidades, se reflejaba el de mi comunidad de origen, que aunque no es

¹⁴ Se considera que el relato de vida, los testimonios o en general la historia que los sujetos cuentan de sí mismos es un elemento de renovación en el campo de las ciencias sociales, porque a partir de la gestión de los recuerdos como hechos fácticos que se recuperan a través de experiencias vividas en situaciones de crisis, cambio, ruptura o situaciones límite, se genera la posibilidad de construir una propuesta analítica de lo que social e institucionalmente se ha establecido. (Robin, 1996:65).

una comunidad indígena, fue por mucho tiempo una comunidad rural y en consecuencia con marcadas desventajas de orden social, cultural y educativo.

Desde ese momento también capté y me identifiqué con la peculiaridad de las relaciones construidas por los individuos aludidos en la investigaciones señaladas, que según percibe el prologuista de Lewis ([1959] 2006:12), están marcadas por una dinámica social caracterizada por la pobreza, la rareza de afecto y predominio de existencias insatisfechas y empobrecidas. Esto de algún modo me ha permitido identificarme con sus problemas y aspiraciones. Debo reconocer que esto provocó mi interés por excavar en torno a los procesos de orden intersubjetivo en el entendido que el <<conocimiento de lo humano implica un autoconocimiento>> (Arfuch, 2007:36).

Esta idea se reafirmó con las reflexiones de Bonfil (1989:11), en un texto que obliga a reconocer la forma en que está construida la realidad social en México. Este autor señala como problema cultural a la imposibilidad de un proyecto civilizatorio, debido a la coexistencia de dos civilizaciones que *"no se han fusionado ni se han fecundado recíprocamente"*, que además da soporte al conjunto de asimetrías sociales que hacen impensable un nuevo proyecto nacional.

Lo interesante de esta fase fue que me permitió acotar el tópico de mi investigación al campo de las identidades y empecé a plantear la necesidad de articular la relación entre los grupos de pertenencia y la trayectoria de los docentes.

Esta decisión orientó la necesidad de clarificar la idea de identidad, a través de la literatura, lo cual me permitió adscribirme a una perspectiva nominalista y asumir la idea de identidad como una construcción social, histórica y dinámica.

Desde ese momento ya hablaba de vincular las narrativas personales a la configuraciones de orden contextual y busqué información que me permitiera construir un posicionamiento metodológico.

Ya para entonces, había leído también a Dubar (2000) sobre los procesos relacionales y biográficos presentes en la construcción de los modos de identificación, de la importancia de las experiencias de formación y de las características del contexto; de las condiciones en las que "desarrollan" su trayectoria personal, laboral y profesional, sin abandonar la idea de que con todo esto se podría construir una explicación con respecto a los fenómenos de posicionamiento político y sus correspondientes efectos con respecto a la problemática social y educativa de la población indígena.

La tensión entre el interés por estudiar el tema de las identidades y el modo de hacerlo, fue desgastante, poco a poco fue vislumbrando la viabilidad de utilizar la entrevista abierta¹⁵ como medio para obtener los relatos de vida y de ese modo acceder al análisis de la historia y de la subjetividad de los potenciales informantes, porque de manera intuitiva advertía lo que llegado el momento pude leer en un texto de Beltrán (2000:155) donde asume que el sistema social está en nuestros actos y su historia en nuestra vida, pero de manera fragmentaria: *lo que las personas introyectan en su vida son subculturas situacionales y no culturas globales*, y esto se expresa por extenso en las experiencias, actitudes, opiniones y motivos respecto a las situaciones vividas.

Estas comprensiones me permitieron centrar mi esfuerzo y orientar mi sensibilidad para captar el sentido de las experiencias de relación manifiestas en los testimonios ofrecidos por los sujetos adscritos al servicio educativo para la población indígena como un fragmento de la realidad social particular, acotando con base a ello la intención de comprender como se configura, cómo funciona y cómo se transforma.

Un segundo momento tuvo que ver con la preparación y realización del trabajo de campo. Una vez considerada la importancia y la pertinencia de la entrevista abierta para la obtención de los relatos de vida, fue necesario pensar una estrategia para su aplicación. Bertaux (1997:51), plantea que el relato es un

¹⁵ La entrevista abierta como una técnica y una práctica de producción de datos Beltrán (2000:160) y como una herramienta de excavación basada en relatos verbales (Taylor y Bogdan, 1984:101).

testimonio de la experiencia vivida por un sujeto particular, que además está orientado por la <<intención de conocer>> del investigador que lo recoge.

En ese sentido, asumí que la preparación de la entrevista es un proceso que implica una de las mayores responsabilidades en el proceso de investigación.

Por ello procedí de manera cuidadosa a determinar los criterios para elegir a los informantes: ser profesor en el medio indígena, egresado de la Universidad Pedagógica Nacional, concretamente de la Sede Regional de Tulancingo tener alrededor de 20 años de antigüedad y que tuvieran puestos y funciones distintas.

Realicé la aplicación de la entrevista en dos momentos: el de negociación y el de realización; el primero consistió en un acercamiento al entrevistado en donde expuse el propósito de la investigación, el sentido y contenido de la entrevista y el segundo, propiamente de la entrevista, solicité el testimonio de su trayecto de vida en los ámbitos personal, laboral y profesional. Este momento fue grabado y a la par fui tomando nota de las experiencias significativas y apuntando el orden cronológico en que se fueron dando dichas experiencias.

La realización de las entrevistas implicó entrar en contacto con las posibilidades argumentativas, vivenciales, existenciales y emotivas de los informantes. Las entrevistas las hice en español (la única lengua que hablo). Entrevisté a diez profesores¹⁶, la mitad de ellos fueron mis alumnos en la UPN, seis entrevistas las realicé en las instalaciones de la universidad, dos en el domicilio del entrevistado y dos en una cafetería de la ciudad de Tulancingo.

Puedo decir que la entrevista se realizó a través de una relación de respeto, armonía y confianza, en varias ocasiones me sentí alcanzada por las perturbaciones provocadas por los recuerdos de los informantes y en otras angustiada por el esfuerzo que algunos de ellos hacían para contenerlos o de mi falta de pericia para provocarlos.

¹⁶ Ver anexo 1.

Además de las entrevistas tuve la oportunidad de asistir a tres eventos en donde se congregó al magisterio que labora en contextos indígenas, mismos que video grabé y transcribí. Dos de ellos congregaron al personal docente adscrito a la Dirección de Educación Indígena en el estado, para conmemorar la creación del Sistema Nacional de Promotores Bilingües y Maestros Bilingües: en marzo 2008 en Tenango de Doria Hidalgo y en marzo 2009 en Tulancingo, Hgo.

El 23 de octubre del 2008, asistí al Seminario en el Umbral de las Culturas, realizado en Tenango de Doria Hidalgo, organizado por el CELCI (Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas) y los tres ayuntamientos de la región otomí-tepehua: Tenango de Doria, San Bartolo Tutotepec y Huehuetla.

El tercer momento fue el análisis de la información. La captación de sentidos construidos por mis informantes en los diversos escenarios, experiencias y momentos relatados ha sido un proceso sinuoso. El saber construido a partir del marco referencial, me permitía advertir la complejidad inherente a los procesos que me interesaba develar, abría de manera inconmensurable los espacios de incertidumbre, que emergían desde el momento de la transcripción y retranscripción de los relatos y de la elaboración de una cédula de trayectoria por cada uno de los informantes.

En un primer momento identifiqué 72 categorías y en un primer ejercicio de agrupación pude formular cuatro núcleos de sentido:

- ❖ el medio indígena,
- ❖ la dinámica escolar y la relación con el medio indígena,
- ❖ la dinámica en el servicio de educación indígena y los procesos formativos, y
- ❖ la identidad como un proceso de elaboración personal.

Desde ese primer ejercicio, pude identificar la presencia de algunos mecanismos identitarios en cada uno de los núcleos mencionados, relacionados con algunas categorías conceptuales, como: diferentes comienzos, aprendizajes permanentes,

batallas por la identificación, lucha por el reconocimiento y nuevas tensiones¹⁷, categorías que encontraba pertinentes para dar cuenta de la dinámica identitaria, puesta en juego en el relato que advertía como más emotivo¹⁸.

Sin embargo, tuve enormes dificultades para hacer una matriz de categorías, en primer lugar porque sólo en el cuarto núcleo de sentido concentraba las significaciones concernientes a la identidad y en segundo lugar, por las diferencias en los niveles de emotividad, contenido y extensión de los relatos.

En conjunto, el ejercicio me permitió un primer acercamiento para dar cuenta del modo en que había iniciado la permutación de mundos de significación vivida por los maestros, algunas categorías identificadas desde ese momento con respecto a la identidad como un proceso de elaboración personal, fueron:

- ❖ Conciencia de las desventajas de la condición étnica
- ❖ La figura de los padres
- ❖ Temor hacia la escuela
- ❖ Ser indígena
- ❖ Aprender una segunda forma de ser: dominio del español
- ❖ El recorrido de los otros
- ❖ Relación con los pares: españoles, mestizos y nativos
- ❖ Reconocimiento de nuevas características
- ❖ Pertenencia étnica

Este primer ejercicio me alertó en la complejidad y en la dinámica que existe en la construcción de las identidades, porque a partir de ese momento dejé de hablar de la identidad a secas y empecé a utilizar el término **procesos identitarios**, ya que al afianzarme en la idea del aprendizaje experiencial como factor clave en la construcción de las identidades y a partir de este ejercicio analítico, había “descubierto” tres formas de aprendizaje en diferentes momentos de la vida de un profesor: aprender a ser mestizo, mediante la adquisición de una segunda lengua; ya como docente propiciar en los niños el aprendizaje de esa segunda forma de ser y aprender a ser profesor en medio de una tenaz lucha por el reconocimiento y

¹⁷ Ver anexo 2.

¹⁸ Seleccioné el relato más extenso y no el primero que obtuve, me interesó hacerlo por la descripción tan detallada que hizo el profesor de las experiencias y situaciones enfrentadas a lo largo de su trayecto de vida.

por la permanente búsqueda de un mejor posicionamiento dentro del servicio educativo.

Las diferencias de contenido en cada uno de los relatos, me obligaron a hacer una relectura de textos como el de Goffman ([1963], 2003), Maalouf (1999), Dubar (2000) y otros textos como, dentro de los cuales destaco a Giménez (1997), Robin (1996), Goffman ([1961] 2001), Pollak (2006), Bertaux (1994 y 1997) entre otros, actividad que generó una nueva significación porque fue realizada en el contexto del descubrimiento de los sentidos presentes en cada relato.

Al retomar el proceso de construcción analítica¹⁹, logré tensar y capitalizar la idea de procesos de construcción y reconstrucción identitaria como categoría central en el estudio. Esto me permitió poner de relieve la relevancia de la narrativa <<como proyecto de vida>> que además de dar coherencia a los relatos, emerge como producto de las identificaciones construidas en los diferentes campos, experiencias y momentos presentes en la trayectoria social de los profesores entrevistados.

Con esta revisión y los valiosos comentarios de la Dra. Landesmann, pude entender la existencia de una diversidad de referentes puestos en juego en la reconfiguración identitaria de estos docentes con respecto a la lengua, la etnia y condición docente.

Cuarto momento. El proceso de escritura como proceso comprensivo ha estado orientado por la intención de lograr un acercamiento a la subjetividad de los cuatro docentes, identificada por la vía del análisis de los procesos biográficos y relacionales. Por ello, la escritura se tornó en un proceso comprensivo que de manera recurrente me obligó a tensar la construcción analítica que aparentemente le antecede.

En ese sentido el proceso de escritura implicó varios ejercicios que se fueron consolidando a partir de la sistematización y triangulación de la información concentrada en varios instrumentos, el primero de ellos fue la cédula de

¹⁹ Ver anexo 3.

trayectoria elaborada por cada relato con la intención de identificar los momentos clave y la vicisitudes en la construcción de las relaciones en el relato del mismo profesor.

El interés por captar los procesos de reconfiguración identitaria me llevó a elaborar lo he denominado cuadros sintéticos²⁰ para consolidar el análisis de cada relato, considerando diferentes referentes. Este ejercicio me permitió advertir la presencia de un esfuerzo personal ilimitado en el autor del relato, librado en una trama de tensiones que pusieron de relieve la articulación existente entre los procesos de elaboración identitaria.

En consecuencia en el marco de este proceso comprensivo me fue posible reafirmar la idea de identidad como una construcción histórica y dinámica, aventurando la hipótesis de que en el caso de los profesores indígenas, esta construcción tenía sus propias peculiaridades, vinculadas desde ese momento analítico con las peripecias inherentes a un proceso de resocialización.

Situación que traté de destacar a partir de la elaboración de un genograma, que integro en la reconstrucción de cada relato, para ilustrar la movilidad social presente en la red familiar configurada por cada docente y las fichas de registro individuales²¹ para organizar cronológicamente los datos descritos en cada relato.

En resumen la captación de la peculiaridad de cada relato fue posible a partir de los ajustes realizados a los cuadros sintéticos, para concentrar y visualizar los mecanismos puestos en juego por cada profesor en su configuración subjetiva desde los referentes teóricos señalados.

Perseguir la singularidad de cada caso me colocó en la vía para acceder a la complejidad de los procesos en que se generan las transmisiones y transacciones presentes en la experiencia de relación que estos profesores han logrado configurar con sus padres, patrones, profesores, compañeros de clase, población indígena y autoridades educativas a lo largo de su trayecto de vida.

²⁰ Ver Anexo 3.

²¹ Ver anexo 4.

De esa manera fue como poco a poco fui relacionando los momentos y espacios de elaboración identitaria con respecto a la **lengua** con los momentos de crisis en que se desarrolla el aprendizaje de una segunda lengua en los contextos étnicos y el modo en que se orienta el esfuerzo personal para superarla.

El avance comprensivo con respecto a las identidades étnicas, me permitió identificar las claves culturales y de filtración simbólica en que se ha desarrollado el proceso de aculturación y de integración social de las comunidades indígenas en que se inscriben las tensiones y las estrategias identitarias de los docentes puestas en juego para poder “igualarse con los demás” e integrarse al mundo mestizo.

A partir de lo anterior pude identificar una relación entre el proceso de reconstitución identitaria con respecto a la lengua y la etnia y el modo en que estos docentes han podido configurar su identidad como docentes, lo cual implicó reafirmar mi comprensión con respecto a la dinámica identitaria construida y legitimada desde los marcos institucionales del Subsistema de Educación Indígena, atrapada en la lógica de un burocratismo corporativo, con fuertes implicaciones definitorias en las pertenencias que se elaboran con respecto a la tarea docente.

El avance en el proceso comprensivo se realizó de manera paralela al proceso de escritura, signada por momentos en que se ha tornado tortuoso por la inseguridad latente en el proceso de construcción de datos, parcialmente superado con el trabajo de lectura permanente, que de manera frecuente ha provocado que el proceso de escritura se torne lento e intermitente.

En síntesis, la reconstrucción analítica con respecto a los referentes señalados me permitió identificar la relación dinámica que existe entre los procesos de elaboración identitaria y los contextos sociales e institucionales en los que se desarrollan.

A partir de la reconstrucción analítica de los primeros cuatro relatos, pude elaborar un nuevo cuadro de concentración²² para situar rasgos diferenciales en las trayectorias y en las formas de identificación de estos profesores, en los cuales he podido destacar la existencia de casos que hacen distintivos los modos de identificación puestos en juego:

- ◆ El caso de dos profesores vinculados por fuertes redes de identificación enfrascados por la conquista permanente de un reconocimiento bajo la lógica estatutaria que trasciende al ámbito familia, laboral y profesional. Actualmente se desempeñan como director de albergue y director de primaria, respectivamente.
- ◆ El caso de dos profesores entrevistados, en situación de exclusión, enfrentada desde diversos posicionamientos en lo académico y en lo político, asumidos a partir de la forma en que son alcanzados por las implicaciones definitorias de sus grupos e instituciones de pertenencia a lo largo de su trayecto. En uno de ellos se denota un posicionamiento pragmático, signado por la sobrevivencia y la marginalidad en la se debaten sus posibilidades de reconocimiento y en el segundo un posicionamiento de orden académico limitado por los juegos de poder a nivel estatal.

A su vez el ejercicio de diferenciación, me permitió destacar los mecanismos puestos en juego por cada individuo y arribar a un intento de problematización centrado en las reconfiguraciones identitarias de estos profesores, en el que identifiqué tres ejes:

- ◆ El predominio de una lógica de integración social.
- ◆ La persistencia de barreras simbólicas de carácter lingüístico, étnico y laboral.
- ◆ El ocultamiento institucional de ambos problemas.

²² Ver anexo 5.

A partir de estos ejes pude identificar la importancia de la relación existente entre los mecanismos de identificación de estos profesores y el predominio de formas de adhesión (por la vía adscriptiva o meritocrática) a una estructura jerárquica y el establecimiento de un compromiso de trabajo obedecen a un esfuerzo personal realizado para apropiarse de rasgos "institucionalmente" deseables desde una lógica estatutaria.

Lo cual me permite formular la siguiente **tesis**: Los relatos de vida aproximan a las significaciones construidas a lo largo de una trayectoria social, que es también una historia subjetiva en la que estos profesores dinamizan, construyen y se apropian de recursos y referentes con los que reconfiguran sus identidades desde el predominio de una lógica de integración social, que limita la posibilidad de superar las barreras de carácter lingüístico y laboral, así como el problema de encubrimiento institucional que obstruye y posterga un proyecto de desarrollo profesional vinculado a las necesidades educativas de la población indígena.

CAPÍTULO 2

JAVIER: PERTENENCIA A UN EQUIPO DE TRABAJO.

Javier se incorporó como docente al servicio de educación indígena en 1977. Nació en Pochtli en 1956, comunidad nahua perteneciente al municipio de Huauchinango²³, Puebla, donde realizó sus estudios de educación primaria. Desde la edad de siete años desarrolló trabajo infantil al interior de su familia y fuera de ella, tanto en el campo como en actividades comerciales. En su edad adolescente se sostuvo económicamente como cargador, empleado de la hoy extinta Compañía de Luz y Fuerza, trabajador en un carro de volteo y mesero en una tortería.

Aprendió a comunicarse en español a la edad de 17 años. Cuatro años después se incorporó como docente, gracias a la “recomendación” de Hugo, su “tío mayor”, que había ingresado al servicio educativo con anterioridad y había logrado establecer relaciones amistosas con un funcionario institucional, con el que desde su incorporación ha mantenido un acercamiento afectivo y un compromiso por continuarse preparando.

Javier tiene presente que la mayor parte de su vida laboral la ha pasado estudiando, al respecto él recuerda:

Hay compañeros que me preguntan ¿bueno que haces? -Yo ya tengo 27 años en el servicio, ya casi me he pasado lo que es los 30 años preparándome, hice la secundaria (abierta), este si bien me fue pues, hasta el cuarto año de servicio llegué a cubrir la secundaria (tardó 4 años), **hice la**

²³ De acuerdo con los datos de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, 2005), Huauchinango es considerado un municipio indígena con un grado medio de marginación, en ese año contaba con una población indígena de 34 545 de un total de 90 846 habitantes en el municipio.

Normal Básica que también fueron cuatro años, ya serían ocho años, hice la Normal Superior que también fueron como 5 años...6 años, y ya casi me he pasado... dejo pasar unos 4 ó 5 años (e ingresa a la Universidad Pedagógica). Y si la maestría te lleva dos años, ya nada mas disfrutarías de uno (laborando con el grado) de maestría y eso como que a veces me digo, ¿será cierto? (EJO, 2008:16).

En esta lógica la relación con el funcionario institucional se fue tornando en una forma singular de compromiso y adhesión con respecto al aparato de control existente en su zona escolar, ya que además de asumir la demanda de escolarización permanente, el vínculo con el supervisor, le permitió ser adscrito en una comunidad perteneciente a su municipio de origen, en consecuencia a lo largo de sus 27 años de servicio ha laborado en la misma zona escolar, al interior de ella sólo ha transitado por tres comunidades, en la última lleva laborando 15 años como Director de Albergue.

Desde la dimensión personal, Javier pudo "distinguirse" por su disposición para dirigir programas culturales y para asistir a eventos bilingües a nivel nacional y estatal en el ámbito de la educación indígena.

Esta experiencia le permitió posicionarse como un integrante pionero del "equipo de trabajo" constituido en torno a la figura del maestro Leyva, en el que estaban integrados sus dos tíos y posteriormente sus hermanos, sobrinos e hijos.

Pero además el "equipo de trabajo" ha cobrado fuerza por su capacidad adaptativa frente a los lineamientos políticos impulsados desde la década de los sesenta, para intentar concretar primero el carácter bilingüe-bicultural y posteriormente el pregonar el desafío de la interculturalidad en el ámbito de la educación indígena, donde en los últimos veinte años se han incrementado las demandas de calidad, evaluación y la actualización docente en el marco de la Modernización Educativa.

La dinámica de cambio educativo, ha sido aprovechada por Javier y por los demás integrantes del "equipo de trabajo" y entendida como una "oportunidad" para salir adelante, su respuesta favorable a la convocatoria hecha por las autoridades

educativas dirigida a *"jóvenes indígenas que quisieran educar a otros jóvenes indígenas"* y su disposición para participar y apoyar a las autoridades educativas en las tareas que se le requiriesen le han abierto el camino para ocupar puestos como el de director de albergue, secretario general de su delegación sindical, síndico y regidor en la administración municipal y tesorero en el Comité de las Fiestas Patronales de su comunidad; al mismo tiempo ha logrado acceder a las categorías más altas de carrera magisterial.

A grandes rasgos ésta ha sido la vida profesional de Javier, sin embargo para este estudio cobra importancia la necesidad de documentar las formas de subjetividad, identificadas en su trayectoria social e identitaria. Primero serán descritas la red de relaciones que logra configurar y posteriormente las identificaciones construidas a lo largo de su vida con respecto a la lengua, etnia y su condición como docente en el medio indígena.

2.1. Trayectoria social.

2.1.1. Relaciones familiares.

Javier nació en una familia campesina, asentada en Pochtli, Puebla. Tiene una relación de parentesco con Juan Luis el protagonista del segundo relato. Es el mayor de tres hermanos varones, entre ellos existe una diferencia de diez años de edad, todos dedicados a la docencia. Sus padres inicialmente fueron monolingües hablantes de náhuatl, en la edad adulta lograron castellanizarse.

La trayectoria social de Javier está fuertemente vinculada a la trayectoria de su familia indígena y de su comunidad natal, porque le tocó encarnar un cambio generacional, signado por la castellanización y en consecuencia por la apertura de integración social mediante el acceso a una condición de asalariado en diversas ocupaciones.

En su trayectoria destacan los sentidos construidos en torno a la figura de sus tíos Hugo y Juan Luis; del maestro Leyva y la propia como pioneros y propulsores de la consolidación de su red familiar al interior de una zona escolar. De ese modo el

discurso que circula entre ellos con respecto a su trayectoria se caracteriza por la capacidad para configurar nuevas relaciones, un compromiso con el trabajo y la obligación de hacerse responsable de sí mismo.

El genograma muestra de manera sintética los datos que permiten identificar las fechas de incorporación al servicio educativo de tres generaciones de profesores, pertenecientes a un linaje familiar.

A partir de dicho esquema también se puede advertir un proceso de movilidad social ascendente, manifiesta en el cambio ocupacional que inició en su generación y se mantiene en la generación que conforman sus descendientes.

Además a través de él, se ha tratado de graficar la filiación que ha sostenido a lo largo de su trayectoria vital con sus tíos maternos, con sus hermanos menores, con su sobrino y su hija.

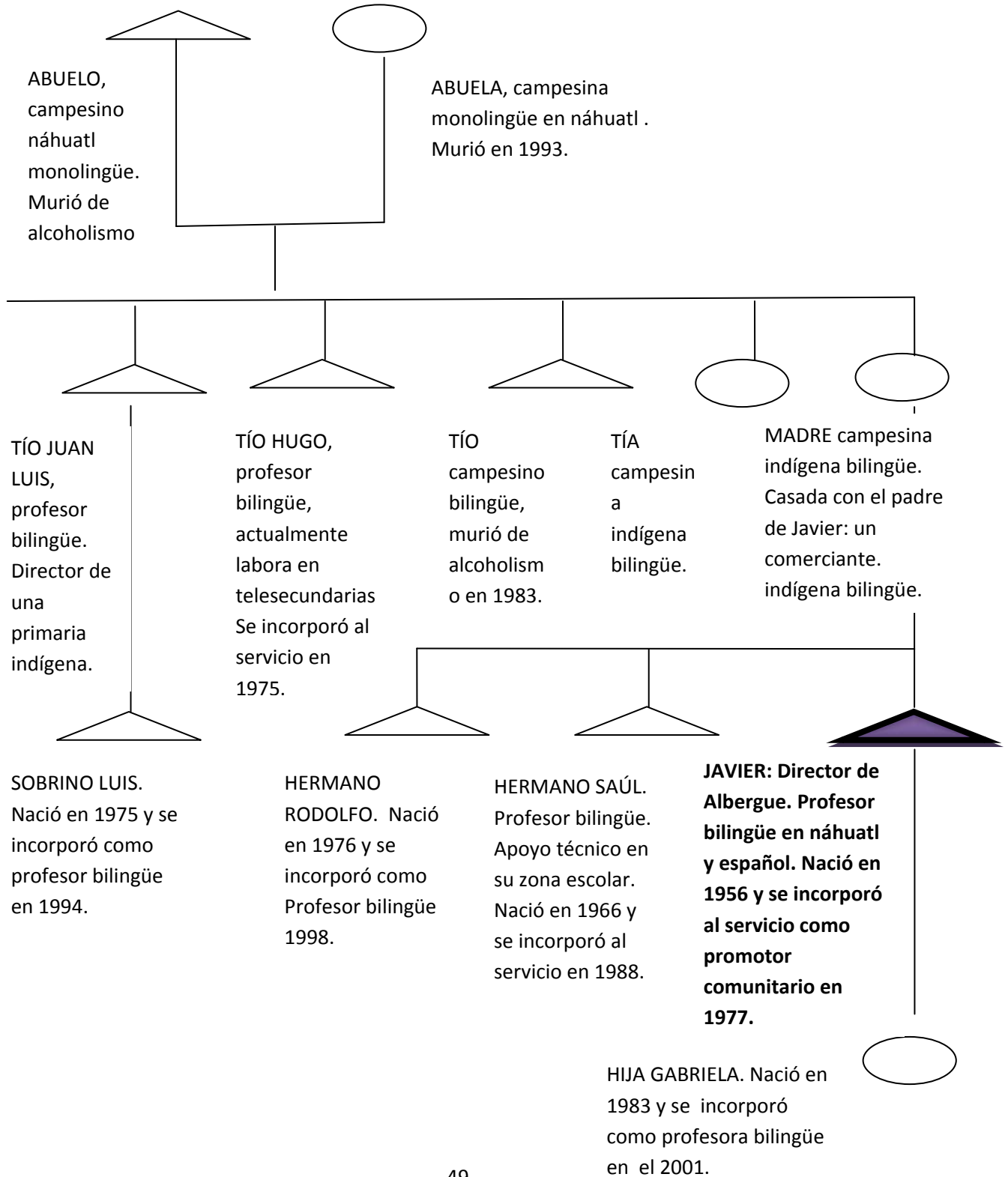
El recuerdo de su origen queda inscrito bajo la forma de pertenencia a una familia campesina pobre, perteneciente a una comunidad indígena en proceso de transformación cultural y social, debido a la actividad comercial favorecida por la cercanía a la ciudad de Huachinango, Puebla.

En el recuento de su pasado cobra relevancia el hecho de ser coetáneo a sus tíos maternos y la atracción que estos ejercen sobre él, en el momento de haberse quedado huérfanos de padre por el hecho de haber asumido con valentía la responsabilidad de sí mismos y de la familia en conjunto. En consecuencia decide irse a vivir a la casa de su abuela materna, para trabajar con sus tíos.

La imagen de su padre cobra forma en su experiencia como jornalero y sobre todo cuando funge de mediador para que acceder a un contrato limitado en la extinta compañía de Luz y Fuerza. Valora el hecho de que su papá "sabe relacionarse".

También con respecto a su familia, le es significativa su propia posición que califica como "destacada" frente a las autoridades, gracias a ella pudo en su momento "recomendar" a su tío Juan Luis y demás familiares que hoy ejercen la docencia en el Subsistema de Educación Indígena.

GENOGRAMA DE JAVIER, UN DIRECTOR DE ALBERGUE.



En la interpretación que hace de su pasado, enfatiza el momento de su incorporación al servicio educativo, él pudo "llegar" gracias a la invitación que le hizo el maestro Leyva y pudo acceder a diferentes puestos y experiencias laborales también gracias a diversas "invitaciones", por ello cuando habla de su familia, dice que sus tíos lo invitaron a vivir con ellos y que él accede porque son varones de la misma edad que recientemente se han visto en la necesidad de trabajar por la muerte de su padre (tío abuelo de Javier). Por ello él recuerda:

[...] porque Pochtli se distingue por ser un pueblo que... se dedicaba a la agricultura y pues sembrábamos mucho este... mucho picante, tomate y verduras, como es el rábano, cilantro y pues este... en ese tiempo la **gente este... invitaba a los niños** y jóvenes al corte de tomate, al corte de chiles

[...] me pegué con ellos y la verdad teniendo padre y madre pues me fui a vivir con mis tíos, y no porque me trataran mal (en su casa) si no porque pues, tal vez porque ellos eran varones, porque yo era este... pues también de la misma edad

Y pues sentí lo que realmente digo es la pobreza, ¿no? **porque sinceramente al quedar huérfanos ellos no tuvieron oportunidad de... de... ni de seguir estudiando** (EJO, 2008:6).

El carácter extenuante y poco reductible del trabajo agrícola, bajo el régimen de subsistencia ha generado históricamente en nuestro país una predisposición favorable hacia la migración en busca de mejores horizontes fuera del lugar de origen²⁴.

Sin embargo, conseguir un empleo fuera del campo nunca ha sido tarea fácil. En la familia de este profesor, eso fue posible por el tipo de relación que se vieron

²⁴ Oehmichen, Cristina (2007:99), recupera los siguientes datos para identificar algunos índices de violencia estructural en contra de la población indígena en México: En 1990, se contabilizaron a 17 millones de personas que vivían en la pobreza extrema. Los indicadores del censo de ese año presentaron una gran coincidencia entre pobreza extrema y regiones con alta densidad de población indígena (Pronasol, 1990). El censo del año 2000 muestra que la mayoría de los indígenas continúa viviendo en esas condiciones: el 52.6% de la población indígena de quince años y más, es económicamente activa, pero sus ingresos por producto del trabajo no tienen una situación aceptable: 25 de cada cien indígenas no recibe ingreso por su trabajo; 56 de cada cien recibe hasta dos salarios mínimos mensuales y, solamente 19.4% recibe más de dos salarios mínimos al mes. A los bajos o nulos ingresos por su trabajo se agregan problemas de marginalidad: el 25% de la población indígena de 15 años y más no sabe leer ni escribir; el 39% de quienes tienen entre cinco y 24 años no asiste a la escuela; y, el 40% de quienes tienen quince años de edad y más, no cuenta con el nivel de primaria concluido. En todos los casos, la situación afecta en mayor medida a las mujeres (CNDPI, 2002).

obligados a construir cuando decidieron comercializar ellos mismos las hortalizas que producían.

Salir a la cabecera municipal y a las poblaciones aledañas, les permitió conocer a personas “clave”, el hecho de “tener mucha relación o mucha amistad” se fue internalizando como un símbolo promisorio a su necesidad y deseo de salir adelante, que posteriormente se fue convirtiendo en una capacidad para relacionarse a través de la apropiación de recursos de identificación muy específicos.

Él (su papá) se dedicó un tiempo a la venta de... de la verdura y sí había ganancias, porque, **porque eran pocos los que se aventuraban al comercio** y este... pues este... comerciaba a comunidades cercanas como era la ciudad de Poza Rica Veracruz, como era Tuxpan y otros pueblos que ya eran del estado de Veracruz eh... claro no abandonaba el campo, por ello era como nosotros conocimos el campo, trabajamos en el campo este... porque este... pues era nuestra vida, ¿no? (EJO, 2008:2).

[...] trabajaba un poco en el comercio eh... hace años este... no eran muchas las oportunidades que teníamos, ¿no? [...] **mi papá tenía mucha relación, mucha amistad con señores que trabajaban en la Compañía de Luz y Fuerza** (EJO, 2008:1).

Empezar a "salir de la comunidad" implicó para Javier nuevas oportunidades, abiertas gracias al proceso de castellanización sin precedente que enfrentó como parte de una generación que se atrevió a adaptar su producción de hortalizas a las necesidades del mercado local, acelerando con ello su proceso de integración social, ya que aprendió a hablar en español y ha aprendido a vestirse de otra manera, a vivir de otra manera, por tanto el sentido que está al centro de su experiencia biográfica es la necesidad de sostenerlo y transmitirlo a su descendencia. Esto lo tiene presente cuando recuerda:

Porque... mis abuelos también se mantuvieron de esa manera, que claro ellos no trabajaron en el negocio porque... pues... **tal vez su temor era enfrentarse a la gente mestiza que era lo que más miedo nos daba** porque sinceramente, **era gente que... casi nadie hablaba el español, todos hablábamos lengua indígena** era muy difícil encontrar un indígena en ese tiempo de que pudiera comunicarse con un mestizo

porque pues no... nuestra, nuestra lengua no nos permitía. ¿No? Si. (EJO, 2008:3).

De ese modo la experiencia de cambio generacional, fue enfrentada sin más referentes que los construidos a través de una paulatina e inexorable experiencia de integración social, que fue construyendo a partir de los contactos interculturales con la mediación de la escuela y del empleo.

En ese sentido su movilidad social ascendente se fue constituyendo como un atributo familiar, por ello en el relato de Javier emerge el "nosotros" como recurso identitario, de acuerdo con Dubar (2000:66), los recursos identitarios son reservas de palabras, expresiones o referencias que permiten poner en práctica estrategias de identificación "de los otros y de sí mismo". De ese modo, construye a través de su narrativa, una historia familiar en la que subyace una connotación simbólica, que enaltece su imagen y la de sus dos tíos, de la siguiente manera:

[...] porque la verdad nosotros, más que yo, fueron Juan Luis y mi otro tío, -Hugo se llamaba-, los que sufrieron más, porque ellos quedaron huérfanos a muy temprana edad y pues mi abuelita no podía hacerse cargo, eran tres hijos. (EJO, 2008:6).

Esta forma de presentar las relaciones familiares, implica lo que en palabras de Mead (1968), sería establecer un vínculo afectivo con los individuos significativamente más próximos, con los principales agentes de preservación de la realidad subjetiva de los individuos, específicamente con los "otros autoritarios" en los que se reflejan sus propias evaluaciones.

Así es como emerge el proyecto identitario de Javier, impensable fuera del marco familiar y del desafío de salir adelante para satisfacer las necesidades elementales. En el caso de Javier de poco le sirvió que tanto sus tíos, como su padre se dedicaran a la producción y al mercadeo de legumbres, las ganancias no eran suficientes ni eran distribuidas equitativamente, por ello buscó la manera de conseguir ingresos complementarios desarrollando actividades en otros escenarios laborales, él tiene presente que:

[...] de que mi padre se dedicaba al... al este... a la venta de verduras, pero su fuerte fue la venta col, (EJO, 2008:4).

Y claro en ese tiempo no había dinero en abundancia. Y pues este... tal vez mi padre a pesar de que trabajaba en el negocio, **nunca nos dio lo que nosotros necesitábamos, ¿no?** Pues si uno quería tener dinero, tenía uno que buscar trabajo y fue pues precisamente **que en nuestra necesidad tuve que emplearme como carga bultos...** (EJO, 2008:5).

El relato de la experiencia vivida en torno al trabajo pesado en su etapa infantil es hábilmente utilizado como un recurso de identificación para presentarse ante los otros integrantes del "equipo de trabajo", sobre todo con los que recientemente se integraron como docentes.

Ya este...esto fue lo que me obligó un poco a dejar el campo. Porque sinceramente para mí era muy pesado. **Me acuerdo eh... pues no tal vez este... por presumirle a mis hermanos los chicos, como es Saúl y otro que tengo,** de que aquí en el hombro ya hasta se me había hecho una bola... (EJO, 2008:5).

La forma en que recupera el recuerdo de estas experiencias, puede ser entendida como capacidad biográfica, porque es un modo de narrar su pasado para justificar su situación actual, sin embargo ésta no demerita la crudeza de la realidad, ya que sin duda el relato de esta experiencia da cuenta de una forma de violencia en exceso por parte de sus empleadores, que consistía en obligarlo a realizar el trabajo de su padre, con ultrajes, jornadas extenuantes e impropias para la edad y capacidad de trabajo que él tenía.

... claro mientras no llegaba mi papá, me castigaba, y precisamente el recuerdo que tengo de este trabajo fue que a la edad de 14 años ya me empezaron a cargar este... bultos de 80....70, 80 kilos... (EJO, 2008:5).

En algunas ocasiones nos encontrábamos patrones medios salvajes porque la verdad eh... al ir cortando y si el patrón iba a revisar y encontraba un chile ya, ya maduro y no se cortara, **lo cortaba al patrón y le daba al peón a ver come a ver si pica o no pica y con eso nos obligaba a cortar parejo...**y nos hacia sufrir. (EJO, 2008:4).

La imagen que sostiene a través del recuerdo y que transmite a sus predecesores es la del trabajo vinculado a un **esfuerzo personal** en sus distintos ámbitos de desempeño, como posibilidad real para salir adelante. Así, el esfuerzo realizado

por él como uno de los pioneros del "equipo de trabajo", ha evitado a las generaciones jóvenes hacer lo propio y eso es presentado como ejemplo a seguir.

Por otro lado en las relaciones familiares que refiere Javier se advierte la presencia de un **"nosotros"** matizado, que utiliza con distintos sentidos, lo utiliza cuando se trata de incluir en el grupo de veteranos que a nivel familiar generaron el despegue en su proceso de movilidad social, pero que matiza para distinguir quién de esos veteranos fue el que más aportó y qué posibilidades de que los profesores noveles en su familia reproduzcan el simbolismo de su estirpe con el que trata de definirse.

[...]Juan Luis (su tío) desde chico este... fue un poco rebelde, casi no le gustaba mucho colaborar con la familia este... se salió a muy temprana edad, buscaba otros trabajos fáciles en otros lados, se iba al corte de café, al corte de caña, y a los 18 años se dio de alta al ejército, de paracaidista y mientras **nosotros** los dos nos quedamos, **mi tío el mayor y yo y pues trabajábamos allá digamos el trabajo de campo, también sembrábamos el cilantro**, (EJO, 2008:6).

[...] **si nosotros hemos sido como sus guías en algunas ocasiones.** Pero el verdadero guía fue el tío del que yo le hablaba en un principio (se refiere a Hugo su tío mayor). (EJO, 2008:8).

[...] lo que pasa que fue... y sigue siendo un chamaco inquieto. La verdad el hijo de Juan Luis es un chamaco (actualmente tiene 33 años) que se distingue por su hiperactividad, es muy, muy inquieto...(EJO, 2008: 16).

Inclusive al interior de su familia parental identifica ciertas diferencias con respecto a la formación de sus dos hermanos Saúl y Rodolfo, a quienes les lleva veinte y diez años de edad respectivamente. Cuando se refiere a Saúl, señala que él tuvo mejores oportunidades, ya que sus padres lo enviaron a estudiar la carrera de Medicina a la ciudad de Puebla. Sin embargo, considera que su hermano se dio el lujo de desaprovecharlas debido a su proceso de enamoramiento y noviazgo o porque todos en su familia sabían que tenía el modo seguro de obtener una plaza de docente, dados los vínculos establecidos con el maestro Leyva. Saúl fue el cuarto miembro de la familia que ingresó como docente. Así lo recuerda:

[...]mamá ya no le permitió que trabajara en el campo, pero si este... pues mire como niño, como niño de mamá le habían dado la oportunidad de que estudiara la Universidad, (EJO, 2008:8).

De hecho puede identificarse en su relato una tendencia a mostrarse de manera protagónica al interior del "equipo de trabajo", como expresión singular de adhesión y compromiso, que sostiene actualmente con su supervisor. Esto quizá con la intención de asumirse como uno de los tres veteranos (él y sus dos tíos) que tuvieron la capacidad para relacionarse con el maestro Leyva, personaje clave en la trayectoria de estos tres profesores y de su familia desde ese entonces hasta la actualidad.

- No, sabes que: dile a Saúl que corrija esto, o dile a Saúl que ya no sea así, y que me... y yo porque tengo que saber le digo dile tú, no tú eres el hermano mayor.

Es... el este... **son las consecuencias de ser un hermano mayor**, ahora tú me dices de Sergio, el otro supervisor me va a decir de Rodolfo y él otro me va a decir de mi hija, entonces con quien o a quien debo de educar.

-No, pero es tu compromiso. (EJO, 2008: 14).

En el relato de sus experiencias vividas familiarmente quedan casi fuera las tensiones de orden lingüístico y étnico, en este recuento hay una especie de expulsión del viejo mundo, promovida por la adscripción a nuevos esquemas, en pos de una nueva definición de realidad. Sólo toca esta cuestión en dos ocasiones.

Primero cuando señala que a sus abuelos todavía les tocó vivir una forma de ostracismo²⁵ como integrantes de una comunidad indígena, dedicados sólo al trabajo del campo e intimidados por las formas de discriminación racial predominantes en su contexto local (EJO, 2008:3) y segundo cuando expresa que *"a los 16 ó 17 años ya empezaba a hablar en español"* (a pesar de que asistió a la

²⁵ El ostracismo social, un estado de deshumanización en el que mediante procedimientos de exclusión se haya creado el sentimiento colectivo de que los miembros de ese grupo han dejado de pertenecer a la especie humana, o que, por lo menos, tienen una condición inferior que los hace merecedores de toda clase de ultrajes. La segregación de las víctimas es entonces al mismo tiempo un requisito y un efecto directo de la victimización. (Cepeda y Girón, 2005:276).

escuela primaria estatal) según su decir, por ello fue que tuvo *"muchos problemas para poder salir un poco adelante"* (EJO, 2008:3).

En la cuestión familiar tocada en este relato, es posible advertir una reinterpretación de pasado familiar para adaptarlo a las nuevas relaciones y formas de vida construidas en el presente, es decir, sólo se detallan recuerdos que permiten justificar los recursos de identificación del grupo familiar centrados en el trabajo y en el esfuerzo personal como medios para salir adelante.

Hecho que ha implicado al interior de su estructura familiar la configuración de una forma heroica de asumir la responsabilidad de sí y de orientar la de los otros, los más jóvenes de la familia.

Los recursos puestos en juego por Javier, se ven reafirmados permanentemente, primero al buscar de manera conjunta modos de sobrevivencia y empleo fuera de su lugar de origen que trastocan su forma de vida comunitaria y segundo por el interés de obtener una plaza de profesor, siguiendo los pasos del tío mayor y ya dentro "recomendando" a su tío Juan Luis. Estos acontecimientos en su conjunto generaron un reencauzamiento de su horizonte de vida centrado en un esfuerzo personal compartido familiarmente.

En tal sentido se puede decir que el proyecto identitario de Javier está marcado por las relaciones construidas al interior de la familia, que a su vez se ven envueltas en la vorágine de los cambios culturales inherentes a los procesos de integración social de su grupo de pertenencia.

2.1.2. Relaciones con la escuela

Como se acaba de señalar el tránsito de campesino a profesor de educación indígena, esta signado por el esfuerzo personal desplegado en el cumplimiento de las expectativas institucionales, que inicialmente fueron asumidas por Javier como condicionamiento para permanecer y promoverse en servicio.

Esto se tradujo en un compromiso permanente para continuar preparándose a lo largo de su trayectoria, sostenido por una simbiosis entre las relaciones familiares

y las relaciones laborales configuradas con la mediación de un modo particular de significar el campo de posibilidades institucionalmente establecido.

A pesar de que el proceso de escolarización de Javier se vio truncado después de concluir sus estudios de primaria, debido a la precariedad socioeconómica de la familia, realizó sus estudios de secundaria en el sistema abierto, poco después de haberse incorporado como profesor, en ese sentido recuerda:

No pude cursar la secundaria porque este... en primer lugar tenía uno que trasladarse hasta la ciudad de Huachinango y lo otro por falta de recursos económicos y como para rematar no había medios de transporte, entonces de hecho la secundaria en ese momento no la hice.

La secundaria abierta, como experiencia autodidacta, fue el detonador en la creación de su autoimagen como docente, fue significativa porque en la actualidad es una experiencia que presenta como una antecedente académico para justificar su actual posición, conquistada "a base de esfuerzos".

Lo no dicho con respecto a su experiencia de escolarización en la primaria, puede estar relacionado con su falta de efectividad <<aprendió de manera tardía (17 años) a expresarse en español>>. La educación o "preparación" como él le llama se torna relevante al momento en que se convierte en requisito primero para sostenerse en el servicio educativo como promotor comunitario y posteriormente para poder promoverse.

Aprender a responder a las demandas de los demás, como medio para ser reconocido por los otros, ha sido sin duda el eje vector para aprender a establecer y sostener relaciones con quien ha sido funcionario estatal y actualmente funge como su jefe inmediato: el maestro Leyva.

Eh... pues creo que cuando sufrí mas fue en tercer año porque ahí si me costó mucho trabajo para aprender... más que nada en las matemáticas que **soy una cabeza de piedra que no le daba**. Pero este eh... pues si se hizo la secundaria abierta, fue en cuatro años que la terminé y ya después me... pues ya estaba en servicio pero **nos invitaron a...** al Mejoramiento Profesional que eso ya fue diferente, claro **también fue mucha quemadera de cabeza...**(EJO, 2008:7).

Nadie, nadie de los tres cursó la secundaria, o sea una secundaria este... escolarizada, todos fuimos a la secundaria abierta. **Si porque: ¡nadie se abandonó!** ...(EJO, 2008:7).

El esfuerzo personal en su experiencia autodidacta, denominado "*quemadero de cabeza*" es asumido al señalar la relevancia de un acontecimiento que marca la línea de identificación como línea de desarrollo personal, que articula toda su trayectoria imbricada con la de sus tíos. La expresión "*sí, porque nadie se abandonó*", es decir: -todos (él y sus dos tíos) continuaron estudiando, denota una línea de desarrollo en la narrativa de este pionero de la red familiar en el ámbito educativo.

Porque una invitación, seguía a otra siempre y cuando se cubrieran las expectativas del maestro Leyva, de ese modo su permanencia como promotor comunitario y la promesa de promoción, quedaron condicionadas a su compromiso de seguirse preparando. En esta lógica se mantuvo hasta llegar a ser director de albergue, maestro de ceremonias en eventos socioculturales y secretario delegacional dentro del SNTE.

Puede decirse, que el hecho de aprender a responder a las demandas de los demás coadyuvó al desarrollo de su capacidad de relación como un símbolo sobre el cual se levanta la epopeya familiar.

Entonces aprender a ser receptivo y a adaptarse a las condiciones y demandas laborales y culturales, puede considerarse como una estrategia identitaria²⁶, que trasciende el espacio de actuación de una persona o de una familia e irrumpe de manera emergente en la dinámica social en la que históricamente han estado inscritas su comunidad y su región de origen.

En síntesis se advierte un manejo del recuerdo en la forma en que relata su experiencia escolar antes y después de ingresar al servicio, para destacar su esfuerzo personal en la búsqueda de un posicionamiento en el ámbito educativo y

²⁶ De acuerdo con Dubar (2000:202) en la configuración de una identidad personal, el individuo pone en juego estrategias identitarias, que son cualidades variables y flexibles de acuerdo con los contextos; reflexivas porque se expresan en forma de distancias por definición que se utilizan como recurso; y narrativas porque dan cuenta de la especificidad con la que se sortean los proyectos de vida y las crisis.

que las relaciones que construye con respecto a la escuela mantienen una relación simbiótica con la significatividad que otorga a las relaciones familiares en el proceso de construcción de su trayectoria social.

2.1.3. Relaciones con la población indígena.

Pochtli, el lugar de origen de Javier se encuentra a 5 kilómetros de la cabecera municipal, según el datos de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, 2005), tiene 2781 habitantes, de los cuales fueron contabilizados como indígenas 2285, entre ellos se reportan 2224 en condición de bilingüismo.

En este apartado se tratará de destacar la importancia de su capacidad para relacionarse en el ámbito de su comunidad y de su región, mostrando su disposición hacia la adaptación a la ley de la oferta y la demanda de los mercados locales cuando su familia pudo transitar de la producción de maíz a la producción y comercialización, primero de hortalizas como la col y posteriormente de chilacayote y chile, cuyo auge comercial en aquellos tiempo no iba más allá de los tres años por producto.

Pochtli, Pochtli **ha sido un pueblo de luchadores**, se distinguió primero con la agricultura. Hubo una **etapa como de 2 años** en que el cultivo de la verdura principalmente era muy, a lo mejor muy bien visto. -digo: Nos decían “los coleros”, coleros por vender col, (risas)... **desafortunadamente el tiempo va haciendo sus cambios**, y llega el momento en que a lo mejor la col llega a perder precio y este el pueblo empieza con el cultivo del chilacayote, que también era una ganancia, este cultivo... tardó, tardó como dos o tres años y vuelve a caer. ...(EJO, 2008:20).

Los altibajos en las ganancias obtenidas en la producción y comercialización de hortalizas, debidos al alza y caída de los precios en el mercado, generó crisis y transformaciones en el ámbito familiar y cultural de su grupo étnico, porque trastocó las concepciones y los roles tradicionales.

En una parte del relato, Javier señala la pervivencia del rol que tradicionalmente se ha asignado a la mujer indígena y a la mujer del campesino en general, sin

embargo, hay ambigüedades al interior del su discurso, porque él mismo refiere que desde su infancia, las mujeres de su familia han realizado trabajo asalariado para completar su ingresos familiares y garantizar la sobrevivencia de la familia.

Yo mantengo eso de que nosotros los indígenas, o el pensamiento indígena del hombre, era de que la mujer debería de estar en casa, cuidando los hijos, cuidando la casa, haciendo los quehaceres, pero quehaceres que eran de competencia de mujeres que es este... el... el...este....hacer la comida, hacer las tortillas y elaborar pues la ropa para los hijos y el esposo y mientras que los hombres nos dedicamos al... a la busca de obtener recursos para, pues... tener a la familia más o menos, en cuestiones regulares (EJO, 2008:3).

El trabajo del hombre era trabajar con el azadón, con el machete, porque el trabajo de, el trabajo de este... **de corte de chile o tomate era trabajo exclusivo de mujeres.** (EJO, 2008:4).

[...] y desde la edad de 7 años pues ya, este el niño empezaba ya... a trabajar, **claro aquí con un 50% de lo que pudiera ganar una mujer.** Si en ese tiempo la mujer grande ganaba \$4 pesos, al niño le daban \$2 pesos, que es lo que fue mi primer, mi primer salario, era de... el cortar chiles era de tomar dos melgas o sea son melgas de... de se me olvido. Si la mujer.

El papel de la mujer en la obtención de ingresos familiares, se hizo patente tanto en su etapa de agricultores, como productores y comerciantes de hortalizas y además desarrollando actividades de orden complementario para subsistir en tiempo de crisis familiar.

[...] la gente empezó al comercio. **La, las mujeres pus' nuestro respeto y reconocimiento porque ellas al ver de que el marido no tenía trabajo se dedicaron a la elaboración de tamal.** Y ahora si nos pusieron el apodo de tamaleros pero pues son las mujeres ¿no? ...(EJO, 2008:20).

En la dinámica de su comunidad, destaca este **activismo por subsistir y mejorar la economía familiar,** acelerando con ello una transición en los modos de vida, que impacta el modelo sociocultural de los pueblos indígenas, desde el punto de vista de Javier sobre todo en los últimos quince años, lo cual se ve fuertemente complementado con el incremento de la población indígena que decide cruzar la frontera norte del país, generando como efecto la disposición de nuevos recursos económicos que cobran vida en la materialidad con la que los migrantes indígenas van concretando una nueva forma de vida.

Ahora de 10 años acá, si es que no me equivoco este, ya las casas han cambiado de casas de madera a casas de material industrializado, como es el cemento, el block ya con casas bien diseñadas, **ha demostrado que Pochtli es un pueblo que en 10 años se ha desarrollado, positivamente de manera rápida. (EJO, 2008:25).**

En esta valoración, subyace un sentido de orgullo por las transformaciones y procesos de recomposición logradas por sus coterráneos. En el discurso de este profesor se advierte que hablar español, salir de la comunidad para buscar trabajo, salir del país en busca de mejores ingresos y cambiar las casas de madera por casas de material industrializado implica: un desarrollo deseable para una comunidad como la suya.

Y lo mejor de todo para este profesor es que en este contexto, él y su estirpe de maestros se han distinguido en su zona escolar y la región, o como él dice en el "trabajo" y en lo "social".

Pus' nos hemos distinguido tanto en el trabajo como en lo social en nuestro pueblo Si de hecho formamos parte del comité actualmente él es tesorero, Juan Luis es el secretario y otro compañero...(EJO, 2008:15).

ahora en estos días este... precisamente Juan Luis se fue luego porque están organizando los eventos de la, de la fiesta patronal y pues a él le tocó andar, y él es el que está en un problemón...(EJO, 2008:15).

Tuvimos ahora un problema muy fuerte en Huauchinango por la reubicación de los comerciantes, pero pues yo creo que tenemos que salir de esta... (EJO, 2008:14).

En este sentido, puede decirse que la apropiación de recursos y el desarrollo de estrategias y capacidades identitarias, las ha sostenido con la búsqueda de reconocimiento a partir del hecho de pertenecer a un pueblo de luchadores, que ha aprendido a acoplarse al ritmo del tiempo, de los nuevos tiempos. De esta manera Javier logra concretar un modo de identificación sostenido por la configuración de un nuevo orden que regula su experiencia de vida.

A manera de síntesis es posible señalar que en la configuración de su trayectoria social, subyace una proliferación de nuevos recursos y estrategias identitarias detonados por la experiencia concreta de integración social de su grupo étnico.

transcurrida a lo largo de cuatro generaciones: la de sus abuelos atrapados en formas de identificación comunitarias o tradicionales; la de sus padres que se ven obligados a despojarse procesualmente del modo de vida comunitario por necesidades de carácter económico; la de Javier y sus dos tíos, cuya primera afinidad es la contemporaneidad que les abre la posibilidad de interactuar y asumir de manera peculiar los retos derivados de su incorporación a la docencia y de inscripción a nuevos modos de identificación en busca de un reconocimiento social, para satisfacer el deseo personal de movilidad personal, desde una plataforma familiar. Finalmente la de primos e hijos, conminados por los veteranos a replicar y consolidar el modelo de aprendizaje con el que ha sido posible construir tal proyecto identitario.

A partir de estos recursos y capacidades, Javier y su "equipo de trabajo" han logrado construir como referente central a las transformaciones socio-culturales de su grupo étnico, que a su vez en las últimas décadas han generado un activismo por subsistir y mejorar la economía familiar, que ha logrado trastocar su ambiente cultural.

Así mismo a partir de la subjetividad construida emerge un proyecto identitario de carácter familiar, que es presentado a través de un ejercicio narrativo en torno a su pasado en el que subyace un intento de reinterpretación para minimizar su pertenencia étnica y adaptarla a su presente.

2.2. La erosión de una pertenencia lingüística y étnica.

En la reconstrucción de la trayectoria social de Javier hay una aproximación a los elementos movilizados en los modos particulares de constituir su identidad. En este apartado (breve por cierto), pero sobre todo en el siguiente, se pone énfasis en los procesos socio-identitarios vividos, con el propósito de destacar el inter juego existente entre recursos, capacidades de relación y competencias narrativas de este profesor en la construcción de estrategias de identificación con respecto a la lengua, la etnia y la condición docente.

Como ya se señaló en la trayectoria social de Javier, se denota una tendencia a minimizar la descripción de acontecimientos relacionados con su pertenencia étnica y con las tensiones de tipo lingüístico asociadas a la experiencia interétnica e intercultural construida a lo largo de su vida.

Los sentidos que se juegan en su relato, están insertos en una trama de carácter macro social que de algún modo se ha tratado de mostrar a partir de la relación dinámica que establece con su comunidad de origen, misma en la que actualmente reside.

Sin duda los procesos de globalización han acelerado y diversificado las formas de recomposición de las comunidades indígenas a través de las reestructuraciones en materia económica y los reordenamientos en la esfera política.

Éstos han inducido el tránsito de Javier por diversas travesías, en las que ha tensado sus pertenencias y colocado en situación de replanteamiento en su proceso de configuración identitaria.

Según refiere, aprender a comunicarse en español, lo colocó en un proceso lento y sinuoso, signado por acontecimientos frustrantes. Él refiere haber tenido problemas para salir adelante, pero no los describe, como tampoco describe el modo en que fue castellanizado, lo que deja entrever es una especie de tensión generada en las relaciones interétnicas vividas, que le ha dejado hasta la fecha una marca que se desborda en recuerdos breves, sesgados y hasta cierto punto superficiales, véase por ejemplo lo siguiente:

[...] nosotros somos niños que nacen en un pueblo este... indígena nuestro ambiente, nuestro contexto fue algo muy especial para nosotros, ¿no? (EJO, 2008:1).

Hasta ahora tenemos ese mismo este...ya no sé si es trauma, no se pero la verdad como que algunas veces no nos arriesgamos a hablar en público el español porque existe todavía ese temor... de poder equivocarnos, tal vez porque alguien nos metió en la cabeza de que “nosotros éramos un poco menos”, tal vez porque alguien nos dijo que “nosotros éramos ignorantes”... (EJO, 2008:4).

Quizá por ello en los espacios interétnicos, hay una tendencia por esquivar toda manifestación de pertenencia ligada a un grupo históricamente menospreciado. En ese sentido la expresión de Javier es esquivada, sólo refiere la existencia de un temor generalizado de sus contemporáneos indígenas al establecer contacto con los “mestizos”.

En los recuerdos referidos por Javier hay una toma de distancia con respecto a su pasado, que pudiera estar relacionada con las distintas formas en que fue trastocada por una política de violencia estructural que históricamente enfrenta la población indígena empujada hacia procesos de reconversión o recomposición social, como alternativa única para poder subsistir.

A partir de ello se puede conjeturar la presencia de un pasado incómodo, que se expresa en una forma de distanciamiento por definición que lo anula y borra del mapa de su memoria. **Las formas de distanciamiento por definición**, implican parafraseando a Berger y Luckmann ([1968] 2001:199), maneras para construir un nuevo sistema de significación a partir de la configuración de nuevas relaciones con la realidad y arribar de ese modo a un proceso de reinterpretación de su pasado. Este proceso sólo es posible cuando hay vínculos afectivos.

El arribo a una nueva forma de significación de su pasado es un proceso complejo, que también implica un <<análisis complejo>> porque remite a un entramado sostenido por los modos de socialización primaria, socialización secundaria y resocialización. Categorías teóricas que utilizan estos autores para aproximar la comprensión de las transformaciones existentes en la subjetividad puesta en juego por las personas que construyen su realidad en escenarios institucionales diversos.

Estas formas de constitución y reconstitución subjetiva conllevan una nueva forma de significar la realidad, en el caso de este profesor puede estar próxima a una situación de "permuta de mundos", por el movimiento percibido en la narrativa que usa para legitimar los cambios en su subjetividad desde una nueva adscripción de su pertenencias como campesino, comerciante, empleado y profesor.

La puesta en juego en la configuración de este aparato legitimador, es una base en su proceso de reconfiguración identitaria que le abre de manera permanente la posibilidad de reinterpretarse provocando una zona de tensión biográfica, ya que estratégicamente su pasado étnico si bien no es negado, ni calificado negativamente, aparece comprimido y esta subyugado a la realidad presente.

2.3. La construcción de su identidad docente.

Con su incorporación como docente afianza y consolida nuevos vínculos significativos en su proceso de configuración identitaria, porque incorporarse al servicio de educación indígena le implica adscribirse a un orden jerárquico que alimenta y acrecienta su deseo personal de movilidad social, con ello logra consolidar también su proceso de aprendizaje experiencial²⁷ que facilita su adhesión a nuevos significantes con los que construye su identidad docente, en la que como ya se dijo queda subsumida su pertenencia étnica y lingüística.

En esta etapa de su vida cobra relieve el contexto familiar y laboral, porque enmarca el proceso de apropiación de los recursos identitarios y de construcción de referencias con los que ha proyectado y consolidado su imagen docente.

El origen étnico de Javier, **es explotado de manera circunstancial** en la elaboración de su imagen como profesional de la educación. El dominio de la "lengua indígena" como él le llama y su disposición favorable para la realización de tareas <<poco comunes>> desde el ámbito tradicional o comunitario, le han permitido a lo largo de su historia personal, acceder a una plaza como promotor comunitario, obtener la plaza de profesor con clave 81 y ocupar desde 1990 el puesto de Director de un Albergue Escolar.

Especialmente desde el puesto de director de un Albergue Escolar o "comisión", como él le llama, ha podido desarrollar sus dotes para participar en eventos

²⁷ De acuerdo con Dubar (2000:210-227), el aprendizaje experiencial se funda en las actividades significantes y supone una relación con los saberes que implica la subjetividad[...] Es un proceso de apropiación de recursos y de construcción de referencias [...] Es dotarse de capacidades subjetivas que se concretan en formas de reflexividad y de expresión, de referencias y de señas, de convicciones y de argumentos. Gracias a la relación con los otros significantes.

culturales a nivel estatal y nacional, y gestionar la configuración de una red de relaciones en distintos niveles jerárquicos, mismas que explota estratégicamente.

Por la misma identificación que... que llegué a tener con el Instituto Nacional Indigenista y la Secretaría de Educación Pública me llegan a comisionar, porque los albergues están a cargo del Instituto Nacional Indigenista, bueno anteriormente ahora es como Comisión Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y la SEP, y ya me comisionan.

De acuerdo con la CDI (2008:19) el Sistema de Albergues es uno de los programas con que se pretende atender la problemática social de la población indígena en situación de alta marginación, textualmente se señala que:

A través del Programa Albergues Escolares Indígenas, se contribuye al desarrollo integral de los pueblos y comunidades indígenas, en lo que se refiere a educación, salud y alimentación, apoyando a la niñez y juventud indígena, para que ingresen y culminen sus estudios en los diferentes niveles académicos, brindándoles hospedaje y alimentación. Además, se promueve la atención a la salud, se fomentan actividades de recreación y esparcimiento y, se impulsa el fortalecimiento de la identidad cultural.

El Sistema de Albergues como programa educativo fue creado en 1972²⁸. En la actualidad es implementado en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP), con el propósito de impulsar la educación indígena desde una perspectiva bilingüe bicultural.

De acuerdo con Rebolledo (1994:18) esta perspectiva se fue concretando con la creación del Sistema Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües en 1963, con una intención semejante.

Con esta política se promovió la incorporación de jóvenes de las propias comunidades que tuvieran como experiencia mínima el saber leer y escribir, en el proceso de reclutamiento del personal indígena ingresaron desde docentes con título de profesor hasta personal con pocos años de escolarización, como es el caso de Javier.

La oportunidad se presentó primero al alcance de Hugo el tío mayor de Javier en 1975, y dos años después con la mediación de sus recomendaciones, pudo

²⁸ Tiene como antecedente a los 28 internados indígenas establecidos durante la gestión del presidente Lázaro Cárdenas.

incorporarse él. El contacto fue el maestro Leyva, que ingresó al servicio en 1965, posteriormente ascendió al puesto de supervisor y durante el periodo de 1983-1989 ocupó el cargo de Jefe de Departamento de Educación Indígena en el estado, periodo en que ingresaron al servicio Juan Luis (su tío) y Saúl (su hermano). En su relato Javier rememora:

En ese tiempo llega la oportunidad o la convocatoria para jóvenes indígenas: quienes quisieran servirles a los mismos indígenas con una plaza como promotor cultural bilingüe. A jóvenes indígenas, para que educaran a los indígenas. **Y esto pues al no haber jóvenes con preparación, empezaron a tomar jóvenes con educación primaria**, nada más. **Y creo que yo fui uno de los últimos que tuvieron esa oportunidad en haber ingresado nada mas con 6° año de primaria**, (EJO, 2008: 16).

En la forma de incorporarse al servicio educativo, Javier va perfilando un posicionamiento adscriptivo, formal y burocrático a las estructuras de control del sistema educativo, sustentado en una forma de responsabilidad reducida al cumplimiento de requisitos de orden administrativo, situación que pone de relieve una forma de vinculación con la institución que define su ser y actuar docente.

Existe una relación entre esta toma de posicionamiento y los referentes construidos en su larga experiencia histórica. Es así como el vínculo entre su pasado y su presente es representado por las odiseas vividas en pos de su incorporación, acreditación, preparación y promoción al interior del gremio.

[...] eran cursos de verano, eran este... era 3 ó 4 semanas que podían llamarse un semestre **y si fue muy pesado**, pero logramos.... logramos salir, de... terminar la Normal Básica.

Al tercer semestre...No. Al sexto. **Al sexto semestre ya le dieron la plaza.** ¡si! ahora se ha vuelto mucho más difícil, ahora ya no es tan fácil, y es mas anteriormente los cursos eran cada año, ya por el mes de agosto-septiembre, se llevaba a cabo el curso para que al inicio del año fiscal recibieran plazas, y ahora no, no es con este pretexto del presupuesto, se vienen dando los curso cada dos años... (EJO, 2008: 17).

De este modo el presente de Javier está teñido por el compromiso con su preparación, sin embargo mas allá de este compromiso como esfuerzo personal, está un sentido estratégico implícito que desborda en su adscripción a un aparato

de legitimación a partir de cual se definen las alianzas, los medios y los fines que estatutariamente persigue al interior del subsistema. Este sentido emerge en la lógica con que construye sus referentes identitarios y sus estrategias de identificación tanto en el ámbito académico como en el político, que de manera conjunta acercan a lo que ha sido en la construcción de su imagen docente desde el presente, proceso que a continuación se describe.

2.3.1. Referentes y estrategias de identificación en el ámbito académico.

En las instituciones educativas, no existe una línea divisoria entre lo académico y lo político, del mismo modo en la dinámica identitaria de Javier esta línea es muy borrosa, porque en principio se puede decir que la **búsqueda de reconocimiento** por la vía de la preparación y actualización docente está fuertemente vinculada al interés de preservar y fortalecer su posicionamiento político a interior de su zona escolar para obtener beneficios de orden laboral.

De ese modo la determinación de *"no abandonarse"*, le implicó el reto de estudiar en sistema abierto para acreditar sus estudios de secundaria, ese ha sido el factor común en los tres veteranos del "equipo familiar", pero además fue el factor con que sentó las bases para que en lo subsecuente pudiera dar cumplimiento a la demanda institucional de actualización docente. Al respecto recuerda: *"Y pues él quería prepararse más y me decía que tal vez por un poco de vergüenza, tal vez un poco por no aceptar de que otro fuera más"*, así es como determinaron "llamarse" (en el sentido de convocarse) unos con otros, para animarse a realizar sus estudios de normal en el Centro de Actualización Profesional en la ciudad de Puebla, sus estudios de licenciatura en diferentes especialidades en la Normal Superior en la ciudad de Pachuca y sus estudios de licenciatura en la UPN, en la Ciudad de Tulancingo.

El hecho de enfrentar el desafío en el campo de la actualización docente le ha implicado comprender la dinámica de su realidad e inscribirse en las definiciones institucionales, de ese modo es como aprende la lógica del aparato legitimador y a

partir de él a regular su comportamiento en función de los roles, actitudes y reglas establecidas institucionalmente.

En ese sentido conviene considerar de acuerdo con Dubar, que *"las instituciones no son solamente las obligaciones que se imponen a los individuos, sino también los recursos que deben aprender a movilizar eficazmente"* (2000: 253).

Sin embargo, en las determinaciones que institucionalmente se establecen para ofrecer el servicio de educación indígena, parece haber una deformidad o una contradicción, ya que por un lado se demanda a los docentes resultados en cuanto a formación y superación profesional y por el otro, se sostiene un margen de permisividad para eludir el propósito académico de tal demanda. Llama la atención que éstas no alcanzan a anclar en el orden profesional.

Javier reconoce que se ha pasado la vida "estudiando", pero algunas opciones elegidas no van con el puesto y la función que desarrolla como director de un albergue, como es el caso de los estudios que realizó en la Normal Superior. Detrás de esta decisión está el hecho de que en el subsistema de telesecundarias pagan más, su tío mayor es calificado como "profesional" porque él ya logró un plaza en ese nivel.

En un sentido parecido, está su decisión de inscribirse en un programa de licenciatura en la UPN, cuando lo hace es por "animar" a Saúl, por "no dejarlo solo", ya que él y sus tíos ya están bien posicionados con clave de director y con los salarios más altos en la carrera magisterial. De viva voz así lo expresa:

Eh... tardamos un buen tiempo para este... animarnos a cursar la Universidad Pedagógica, **la verdad ya no había tanta necesidad** tal vez, y aquí lo, lo hicimos por Saúl, mi hermano que él nada mas tenía la Normal Superior y nuestro nivel no acepta la Normal Superior, debe de ser la Universidad o la Normal Básica, **y por animarlo, por no dejarlo solo...**(EJO, 2008:6).

Es decir en su relato no emerge un sentido académico, lo que hay es una estrategia que permite satisfacer las expectativas del maestro Leyva como

funcionario institucional²⁹ y simultáneamente afianzar los vínculos identitarios al interior del equipo de trabajo.

Pero a la par de ello, Javier logra contribuir a la construcción de una imagen mítica del equipo familiar: **haber aprendido a caminar en grupo**, como referente identitario, que le da un sesgo particular a su proceso de socialización como docente. Las demandas del maestro Leyva, son recordadas por él en los siguientes términos:

Si es que no se preparan es porque no quieren seguir. **Porque hasta ahora no son maestros, son preparatorianos, para nosotros nuestro nivel, yo no te voy a reconocer como Licenciado en Normal Superior, te voy a reconocer como preparatoriano. ¿No?**

En una reunión de apoyos técnicos pedagógicos, Leyva les dijo (a Jaime y a Saúl) -Si no se preparan, despídanse de este trabajo, aquí no los queremos-, y esto pues en tanto a Jaime como a Saúl les sirvió como compromiso... (EJO, 2998:11).

Como puede advertirse el esfuerzo realizado para legitimar su trayecto es en palabras de Luckmann y Berger ([1968] 2001:189), una forma de confirmar y ampliar su identidad, la legitimación como recurso y estrategia, se torna en un aparato puesto en movimiento por todo sujeto para "mantener su realidad".

En ese sentido, el uso del "nosotros", característico en el discurso de Javier cobra relevancia porque simboliza la vigencia de su pertenencia a un aparato legitimador en él que se involucra a los profesores de su familia, los funcionarios institucionales de la SEP y los demás integrantes del gremio magisterial, para establecer formas de cohesión que les permite configurar un aparato que legitima su trayecto desde la dimensión académica, aunque en el fondo haya un interés marcadamente económico.

²⁹ Persona que al interior de una institución representa los significados construidos de manera particular. Luckmann y Berger ([1968] 2001:179).

Se puede agregar que además de legítimo, es efectivo en términos de "resultados", ya que hasta el momento *"a ninguno de ellos les ha ido mal"*, en los últimos años todos han logrado mejorar profesional, laboral y salarialmente³⁰.

La pertenencia al "equipo familiar", asumida como una línea de trabajo, en la actualidad esta nucleando la identidad de este profesor, porque con ello da sentido al trayecto vivido y a los esfuerzos realizados por legitimarlos frente a sus colegas y sobre todo frente a sus descendientes.

Y ya empezó a... empezó a sumarse en el equipo. Y pues hasta ahora somos, aquí nos tiene... y pues así fue como fue este fue integrándose, **que claro ya con un ambiente diferente.**

Y esto fue hace 15 años creo... y hasta ahora pues también **tal vez vean de que no se han dado resultados vanos** con este... **con esta línea de trabajo y pues no, no.** (EJO, 2008: 11).

"Caminar en grupo" o asumirse como "equipo", ha hecho posible la conquista de sus metas tanto profesionales como laborales, sin duda esto le ha implicado la necesidad de hacer suyos nuevos aprendizajes con respecto al descubrimiento de los otros y para gestionar formas de cooperación en el despliegue de sus relaciones. En el siguiente apartado hay una aproximación a ese proceso.

2.3.2. Desarrollo de competencias relacionales en el ámbito político.

El posicionamiento formal y burocrático conquistado por Javier desde el momento de su incorporación (1977), habla de la buena salud del corporativismo y de la forma que se ha desplegado a nivel regional.

El corporativismo como sistema de control³¹, se concreta a nivel de escuela en la figura de representante de centro de trabajo y directivos; a nivel de zona escolar

³⁰ Hugo es profesor en el sistema de telesecundarias; Javier tiene la clave de director en un Albergue; Juan Luis y Jaime tienen clave de director en educación primaria; Saúl era Apoyo Técnico Pedagógico en la Supervisión Escolar de Leyva, actualmente logró un plaza en telesecundarias. Además con la excepción de Saúl, ostentan las claves más altas en Carrera Magisterial, que es un programa de evaluación de los docentes para estimularlos de manera económica con impacto al salario base y a sus correspondientes prestaciones.

³¹ El corporativismo es una forma de control que se ejerce desde lo alto de las organizaciones oficiales o sindicales. También se utiliza para convertir a las organizaciones en vehículos de transmisión de la voluntad de las élites. (Bobbio, Matucci y Pasquino 2002:371).

en las figuras del Supervisor y del Comité Delegacional, a nivel regional en las Jefaturas y en Coordinaciones; en el ámbito estatal las elites se posicionan en la SEP estatal y el Comité Ejecutivo Seccional; finalmente a nivel nacional en la figura de la SEP y del Comité Ejecutivo Nacional.

De hecho el Subsistema de Educación Indígena aunque de manera marginal (véase relato de René), está inscrito en esta lógica de control tanto oficial como sindicalmente. De ahí que la naturaleza de los referentes identitarios construidos por Javier, tengan como punto de convergencia la lógica estatutaria, como deseo personal de ascender en el orden jerárquico que a todas luces le ha implicado la configuración de un yo de tipo estratégico y auto-controlado.

La particularidad del yo configurado por Javier, se sostiene a partir de los vínculos afectivos que ha construido con sus parientes. En ellos destaca el principio de inclusión sólo entre ellos, que se expresa en forma de apoyo permanente para fortalecerse cuantitativa y cualitativamente como equipo.

[...] de lo que fueron cuatro Jaimitos ahora se quieren sumar como 10... **son gente sana** o sea se dieron cuenta de que si es que alguna vez se trataba de participar, siempre fue en busca de lo positivo **nunca, nunca fuimos a este... a la rebeldía** (EJO, 2008: 11).

De ese modo "hacer equipo" es ir incorporando en una "línea de trabajo" a los miembros familiares que van ingresando al gremio magisterial. A pesar de que en la UPN, fueron etiquetados como "Jaimitos" por el carácter expresivo de Jaime el "amigo" que fue percibido como su líder en las aulas upenianas³². Sin embargo, existe en la percepción de Javier una diferencia de afiliación entre el "amigo" y el equipo familiar:

No, nos permite ir a más, pero pues si vamos como equipo, como equipo hemos podido apoyarnos o sea en algunas ocasiones, **más que nada**

³² Jaime, junto con los integrantes del equipo familiar decidieron inscribirse en la Normal Superior de Hidalgo, posteriormente se inscribió junto con ellos en la UPN (sede Tulancingo), para realizar sus estudios de licenciatura. Por cierto en la ceremonia de graduación él fue quien ofreció el discurso en representación no sólo de los "jaimitos", sino de todo el grupo de egresados.

equipo familiar, porque Jaime este...él vive un poco retirado. (EJO, 2008: 9).

En esta expresión hay una distancia por definición con respecto a Jaime, aunque él también radica en Pochtli y ha emprendido una carrera vertiginosa en el ámbito profesional planteándose como meta la conquista de ascensos laborales y buscando emular el trayecto de los integrantes del "equipo familiar".

La similitud en la lógica de incorporación de muchos otros jóvenes, bajo el "apoyo" del maestro Leyva, no basta para garantizar su pertenencia al "equipo familiar".

El caso de Jaime es ilustrativo, nació en 1965, a la edad de 19 años obtuvo su certificado como Técnico en Contabilidad, de esa edad se casó y se vio en la necesidad de buscar trabajo. Su estrategia de búsqueda consistió en acercarse a los integrantes del "equipo familiar", que tenían una relación laboral y afectiva sólida con el maestro Leyva. El mismo expresa que:

[...] este... entonces en esa relación pues Saúl, Javier, Juan Luis, Hugo... este... prácticamente toda la familia yo siempre acudí a ellos en las **reuniones sociales** y primordialmente lo que nos unía era el juego, el Básquetbol, jugábamos básquetbol y este... a mí me gustaba practicarla y siempre los domingos estábamos reunidos incluso el maestro Leyva, este, iba a esa comunidad a jugar básquetbol y a convivir con los compañeros (EF, 2008:07).

Y así, y a lo mejor en una plática de carácter social...que me... me... invitó.

-Entrégame tus documentos, me dijo, pero no... no puede reunirle los documentos, me acuerdo pude reunir todos los documentos pero ya muy noche y este... y ahora fui a su casa le toqué, ya no salió ya era muy noche. (EF, 2008:08).

Sin embargo, desde las definiciones de Javier, Jaime no está dentro del "equipo familiar". A pesar de tener como punto de referencia al maestro Leyva, de haberlos seguido para culminar sus estudios de licenciatura en la Normal Superior de Pachuca (los había iniciado en Cd. Madero Tamaulipas, y determinó pedir su cambio a Pachuca) y de ser parte de su generación como alumno de la UPN, pero

sobre todo a pesar de haber sido arrojado por ellos en el momento de su ingreso³³.

Esto puede ser un elemento indicativo para comprender que en asuntos de pertenencia, la cuestión determinante son las definiciones. De manera recíproca Jaime establece sus propias definiciones, nadie como él puede emular una "labor agigantada de movimiento social y pedagógico", nadie ni siquiera Hugo, el gurú del equipo familiar, ya que así se expresa de él al momento de sustituirlo como director de albergue:

Pero estaba en decadencia el Albergue Escolar, precisamente, nuevamente donde estaba el profesor Hugo como directivo y entonces ya como que eh... quería cambiarse de ese lugar y en cierta forma estaba repercutiendo: había pocos alumnos, además de que como no había querido echarse enemistad con unas ecónomas que siempre están, les dan de comer a los niños, había una persona que trataba mal a los niños, pero pus' no quería problemas y él no le decía nada (EJ, 2008:10).

En ese sentido puede decirse que el esfuerzo de construcción identitaria permanente de estos profesores se concreta en las alianzas, pero se sostiene a partir de las definiciones con respecto a sí mismo y la relación que se establece con los otros. Las alianzas que se desarrollan al interior de la zona escolar evidentemente están vinculadas a los medios y fines personalmente establecidos. Escenarios en los que Jaime ha desentonado por su afán ilimitado y algunas veces arbitrario para imponerse sobre los demás.

A diferencia del equipo familiar, las transacciones que refiere en su relato están signadas por modos de identificación, que denotan el desinterés por construir vínculos afectivos, su lucha identitaria persigue como propósito inmediato darse a notar y por ello también más que negociar se impone y atropella los derechos más

³³ En su ritual de iniciación, Jaime cubre un contrato en la escuela de Juan Luis y en su primer adscripción como docente de primaria, llegó a la zona donde Hugo era el Secretario General de la Delegación.

elementales de sus compañeros y sus autoridades inmediatas tanto sindicales y oficiales³⁴. Parece ser que esto él lo tiene muy claro.

Entonces dentro de los compañeros de la zona que éramos alrededor de 60 también les causó sorpresa porque toman la decisión (el supervisor y el secretario general de la delegación) para que yo fuera como directivo en esa comunidad y este... dentro de todos me seleccionan, hubo quienes protestaron:

-¿Por qué si viene llegando? ¿Cómo se le va a dar la dirección? ¡no conoce! Sin embargo, siempre.. **el argumento fue que traía un... un historial laboral y podía responder donde me pusieran** (EJ, 2008:10).

Se observan formas más cuidadas en cuanto al tipo de transacciones en el estilo de los integrantes del "equipo familiar", de manera estratégica, los pioneros de la red han desarrollado y aprovechado la capacidad para relacionarse. Esta capacidad es ostentada afanosamente en aras de acrecentar el patrimonio familiar, en ese sentido Javier tiene presente su papel protagónico:

Pues no sé... dentro de una amistad con el maestro Leyva cuando él era Jefe de Departamento, y este... le dimos la recomendación a Juan Luis eh... Y después con mi... con mi hermano menor y el hijo de este... Juan Luis (Luis) ya fue a través de las convocatorias que cada año se venían dando, que cada año se invitaban a los jóvenes que quienes quisieran ingresar al servicio y ya con ciertos requisitos que era el de tener la preparación de bachillerato y pues el hablar lengua indígena. (EJO, 2008:14).

Su papel protagónico como constructor de alianzas es reconocido por su clan, desde siempre y de manera frecuente, por ejemplo en el momento de incorporación como docente de su primo Luis (hijo de Juan Luis), un joven inquieto que tuvo problemas para obtener la plaza que sentía segura tras haber asistido al curso de Inducción a la Docencia, esto, según recuerda ocurrió en 1994:

Claro este... el que tuvo problemas a su ingreso fue Luis (el hijo de Juan Luis), a pesar de... haber este haber aprobado este... el curso tuvo

³⁴ Sin el arropamiento del equipo familiar, la incorporación de Jaime no hubiera sido posible. Ya con la clave de profesor se mostró descontento con su primer adscripción y en lo subsecuente ha impuesto como modo de legitimación una sobrevaloración de su "historial laboral" para gestionar los conflictos que él mismo provoca en el afán de ocupar el cargo de Secretario General, de directivo y de Apoyo Técnico Pedagógico. (EJ 2008).

problemas de... de comportamiento y pues la verdad no le daban la plaza. **Afortunadamente por la comisión del albergue, yo tuve una oportunidad de relacionarme con la esposa del Secretario de Educación del Estado**, y pues por esa misma relación.... Llegué y le dije a la...no, no fue la esposa si no que, la secretaria de la esposa del secretario de educación pública fue quien me atendió, le presenté el problema, le digo...[...]. (EJO, 2008: 15).

Supuestamente el hijo de Juan Luis se incorporó por medio de una convocatoria que se emite anualmente, sin embargo, Javier tuvo que intervenir cuando estuvo a punto de perder la plaza debido a problemas de disciplina, aunque según él sus "desempeños académicos" eran buenos.

Posteriormente en el 2001, cuando ingresó su hija, se vuelve a repetir un acontecimiento semejante y el sentido e importancia de la relaciones desplegadas de manera estratégica no cambia.

¡Si ingresó... ella! (su hija mayor) Ingresó antes de los 18 años, aunque ella estuvo estudiando la Normal sólo que por jubilación de un maestro eh... **se hicieron, se hizo la recomendación y todo y ella pues, a ella le dejaron la plaza**, por ello es que pudo iniciar luego, eh...

Y ya tal vez... es ser honesto ¿no? **por la relación que llegamos a tener con algunas personas pues nos sirvió también como para recomendar a alguien**, ¿No? (EJO, 2008: 15).

Es clara la pericia que tiene en la configuración de las relaciones, a partir de la imagen de los funcionarios que utiliza como referente identitario, tanto en el ámbito académico como en el ámbito político.

Es una persona que para nosotros ha sido **y pues con sus conocimientos... nos ha apoyado, la verdad si nos apoyó, cuando ha sido necesario que no.... pues.... que libros... nunca... lo bueno que tiene él es que nunca cierra las puertas de su casa para decir: ¡no!** siempre... creo que va apoyar. Y así ha sido...ha apoyado a mucha gente, muchos jóvenes que ahora han estado ingresando, cuando él tuvo oportunidad los apoyó. Y no es que lo quiera alabar pero si ha sido una persona que, **que vemos que pues congenia, o sea tiene las mismas formas que nosotros.**

Porque **él tiene más experiencia todavía que nosotros** [...] Porque lo sabemos, porque él nos ha contado mucho y eso es importante, y eso a lo mejor a nosotros es lo que nos hace falta, **a nuestros mismos hijos lo que nos sirve a veces decir es: -¡cómo es posible que él maestro de donde viene y ahora en dónde está!** (EJO; 2008:12).

En este sentido aprender al "otro" como funcionario de la institución tiene como implicación aprender los significados institucionales y a través de ellos aprender todo el contexto institucional (Berger y Luckmann, [1968] 2001:179).

Como puede advertirse, la figura del maestro Leyva concentra una carga de significación institucional que refleja la naturaleza de las identificaciones de Javier y como integrante del equipo de trabajo y que además explica el contenido y el uso estratégico que caracteriza la puesta en movimiento de los recursos identitarios desplegados tanto en el ámbito académico como en el ámbito político.

La efectividad en el establecimiento de relaciones afectivas, en el caso de Javier, se promueve a partir de fundir y confundir las relaciones con el funcionario institucional, hasta asignarles un status familiar en un sentido amplio y a la vez delimitado.

Decía hace tiempo que más que compañeros él se suma a la familia, -soy más familia de ustedes que... compañeros, ha dicho....pero son pocos los que llegan a relacionarse con familias, por ejemplo esta él y su familia, o sea ¿usted conoce a Armenia? Armenia nos ve como a sus tíos, o sea Leyva les ha dicho son casi mis hermanos y eso pues... **nos ha servido como para que él pues nos sirva de ejemplo, él ha recorrido mucho, ha sido Jefe de Departamento...**(EJO; 2008:18).

Desde su juventud y bajo el ejemplo de su padre³⁵, aprendió que siempre hay "oportunidades", la clave es "descubrir" el modo de acceder a ellas. Por ello todos y cada uno de los integrantes del "equipo familiar" conocieron cara a cara al maestro Leyva antes de solicitarle su incorporación como docente, dado que en su puesto como supervisor de una zona escolar era muy dado a aceptar invitaciones para comer, para practicar deportes, para tomarse una cerveza.

³⁵ En su juventud trabajó como empleado de la extinta Compañía de Luz y Fuerza, porque su padre pudo establecer contacto con algunos trabajadores.

De ese modo uno a uno fueron solicitando su "apoyo" una vez concedido, fue traducido por ellos como una forma de "invitación" desde su punto de vista bien merecida debido a su disposición para prepararse (en el caso de los veteranos), a su preparación (Saúl) o por "historial laboral" (Jaime).

En el aprendizaje experiencial de Javier el aparato legitimador construido desde lo académico mediante los recursos que pone en juego para cohesionar el equipo, repercute en el afianzamiento de su estrategia de identificación, porque refuerza su pericia en la configuración de sus relaciones con los otros y con él mismo a través de la búsqueda de reconocimiento, como forma de legitimación y en la definición de medios y fines claros y delimitados para la conquista de sus propósitos.

De ese modo su proceso de socialización como docente, se caracteriza por la internalización de las relaciones de tipo jerárquico que predominan en el sistema de educación indígena y en todo el sistema educativo en su conjunto. En consecuencia en las relaciones existentes entre los docentes y las autoridades de distinto rango, predomina el modo de identificación estatutario.

En el relato puede verse la presencia de un ejercicio de auto reconocimiento del papel protagónico que este profesor ha tenido en el mantenimiento del proyecto identitario de su familia y con ello mantener un modo de realidad que favorece las expectativas personales y familiares en el corto y largo plazo.

2.4. Identidad personal en constante creación.

En este apartado está presente la trama que ha orientado la conquista de su identidad, como un modo particular de organizar su manera de ser y de pensarse como integrante de un equipo familiar, que estratégicamente ha logrado un posicionamiento privilegiado en la estructura educativa local.

Los procesos de recomposición social de las comunidades de referencia enmarcadas en procesos macrosociales de cambio cultural, no ocultan la especificidad y el esfuerzo realizado en la configuración de un proceso identitario particular.

La inscripción de Javier y su familia a los procesos de recomposición de las comunidades indígenas, aunada a la forma en que se dio su inserción como docente en el servicio de educación indígena, contribuyeron a la definición de una nueva fase en su proceso de socialización.

2.4.1. La conquista de una identidad como experiencia subjetiva.

Los aprendizajes logrados por Javier a lo largo de su experiencia biográfica, lo han convertido en un sujeto que ha enfrentado diferentes trayectorias de ruptura.

Esto él lo tiene bastante claro y lo expresa cuando enuncia acontecimientos que han marcado el sentido de su existencia. Por ejemplo cuando refiere el peso que tiene el hecho de estar en un aula universitaria o simplemente el hecho de poder comunicarse en español.

Es que nosotros **los que estamos aquí o... hemos o hablamos un poco el español, es porque nos hemos preocupado un poco, porque la vida, la vida misma nos ha obligado a aprender** (EJO, 2008:4).

Él sabe que en cada lugar conquistado como hablante de español, como director de un albergue o profesor-estudiante, hay un esfuerzo personal realizado sin un dispositivo escolar o institucional de por medio. En ese sentido se asume como constructor de su propio destino, cuando afirma: *"Sin embargo no me arrepiento porque creo que de esa manera supimos a valorar lo que es la...la este... nuestra verdadera vida eh..."* (EJO, 2008:19).

Detrás del hecho de no asumir como punto de **referencia su origen étnico, sino la pobreza que caracteriza a las familias campesinas en este país**, se encuentra la obsesión por legitimar el esfuerzo personal realizado en torno a la preparación como medio para escalar puestos en la estructura burocrática y en consecuencia obtener mejores salarios, sin embargo mas allá de todo ello está la lucha silenciosa por construir una nueva definición de sí mismo y de los demás en el mundo, es decir su identidad.

Esto en palabras de Dubar (2000:204) implica un trabajo sobre sí mismo, porque además de construir referencias y señas hay que realizarlas y hacer que se reconozcan.

El lado subjetivo de esta experiencia está presente en el deseo de descubrir "nuevas" oportunidades y aprovecharlas, plantearse desafíos y desarrollar estrategias que han movilizado sus esquemas interpretativos para descubrir la lógica institucional en que opera el servicio de educación indígena.

Un camino por cierto, contingente y problemático construido generacionalmente y cristalizado a partir de expresiones como: *"Pochtli es un pueblo de luchadores", "dejar el campo por ser un trabajo duro", "diferencias con los niños de la ciudad", "somos gente sana que nunca ha caído en la rebeldía"*, en realidad son expresiones que pueden estar vinculadas a una cadena de acontecimientos significativos en tanto que son esgrimidos como umbrales que ha tenido que cruzar, asumiendo con ello un modo de enfrentar los desafíos que le han permitido construir y poner en práctica un sinnúmero de nuevas definiciones con respecto a su grupo de pertenencia original.

2.4.2. Las nuevas definiciones como campo reflexivo.

La conquista de una identidad como experiencia subjetiva por la vía del establecimiento de nuevas definiciones con que construye su identidad docente, han generado un distanciamiento con respecto a las formas de vida con que tradicionalmente se ha caracterizado a los grupos étnicos, este distanciamiento es parte de un proceso de socialización que comprende de manera simultánea el descubrimiento de la dinámica corporativa que predomina en la forma en que actualmente está organizada la educación indígena y el sistema educativo en su conjunto.

Evidentemente los cambios culturales están como telón de fondo, en el proceso de recomposición social de las comunidades indígenas con respecto a las formas ancestrales de vida signadas por la segregación y sostenidas -por lo que toca a la región- no tanto por el amor a las tradiciones, sino por prácticas de violencia

estructural con las que durante siglos se han legitimado los fenómenos de la segregación social y la degradación de la población étnica.

De ese modo es que el deseo de escapar de un mundo plagado de definiciones negativas paulatinamente va cristalizando en la construcción de nuevos referentes primero a partir de su pertenencia a un pueblo indígena que lucha por sobrevivir a través de la actividad comercial. Posteriormente en el marco de la búsqueda de oportunidades para obtener ingresos propios en que decide aprovechar el momento histórico en que se reorientan las políticas de educación indígena, adoptando el bilingüismo como característica distintiva y la incorporación de jóvenes bilingües como estrategia. De ahí que el sentido que le otorga a este hecho lo expresa de la siguiente forma:

En cuanto a educación indígena, esto ha sido pues una gran oportunidad para nosotros los indígenas de, de la creación que fue en los 60's... anteriormente eh... pues había una necesidad, el de educar a los indígenas, se intentaban diferentes medios eh...pero como que no, no se encontraban los resultados esperados. (EJO, 2008:14).

Sin embargo es necesario enfatizar que su inserción como docente, implicó una inmersión en un mundo plagado de determinaciones institucionales que lo condicionan, pero que sin embargo son asumidas simplemente como escenarios donde él aprende a gestionar la tensión que subyace en los esfuerzos realizados en torno al estudio y la habilidad puesta en juego para negociar el reconocimiento de los otros, especialmente el de los funcionarios institucionales.

La efectividad de este aprendizaje experiencial refuerza a lo largo de su trayectoria el aprendizaje que tiene de sí y con base en él va edificando narrativas con respecto a la cadena de definiciones que le permitieron descubrir las oportunidades que tiene la vida y el modo de aprovecharlas.

2.4.3. La naturaleza de sus identificaciones en el proceso de inserción como docente.

La inserción como docente le ha implicado un fase compleja en su proceso de socialización, ya que histórica y procesualmente él aprende a conjugar y

complementar un conjunto de sentidos que le permiten posicionarse en los distintos ámbitos en los que se desempeña.

El móvil **oportunidad-apoyo**, ha sido determinante para la inmersión de este profesor en el mundo subjetivo e intersubjetivo con que se sostiene la lógica formal y burocrática, con una fuerte inclinación de corte corporativo que predomina en el del sistema educativo. Al respecto él tiene presente: *"o... más que la oportunidad nos da el apoyo para pues poder este... trabajar, eh... en eso este..."*

El descubrimiento de este móvil, esta fincado en su predisposición favorable para establecer relaciones y transacciones con los otros, específicamente los funcionarios que tienen el poder. En su juventud, gracias a las relación y a la "muchísima amistad" que su padre entabló con trabajadores de la Compañía de Luz y Fuerza, pudo acceder sólo a contratos eventuales y esporádicos y pudo entender que ahí no pudo obtener un empleo fijo por no "ser hijo de trabajador".

De ese modo en la trayectoria social de Javier ha sido significativa la relación existente entre la oportunidad y el apoyo, porque a través de ella asume la figura del funcionario institucional como un *"verdadero guía"* como un "jefe" que puede decirles lo que deben hacer y cómo hacerlo, sin cuestionar nada.

Pero la diada oportunidad-apoyo sintetiza también un modo particular de construir y legitimar las determinaciones institucionales con respecto a su trayecto laboral. Porque la oportunidad para Javier se materializa en la convocatoria dirigida a los jóvenes indígenas que quisieran servir a los mismos indígenas", pero su trayecto laboral se potencia con el apoyo del supervisor.

En esa lógica institucional es que llega a ser Director de un Albergue en la época en que éste dependía del Instituto Nacional Indigenista (INI). La oportunidad se presenta bajo la consigna de impulsar una educación bilingüe, entonces Leyva lo propone para dirigir los programas culturales que se organizan oficialmente, en ese momento, cobra importancia su cualidad como docente bilingüe, el dominio de la lengua indígena le permite "identificarse", según sus propias palabras con las pretensiones de dicho instituto y por eso "lo comisionan".

Y ya con la comisión de director de albergue no pierde la oportunidad para relacionarse con otros funcionarios. Posteriormente estas relaciones son utilizadas para "recomendar" a familiares o "interceder" por ellos.

De esta manera es como emerge la noción de "equipo familiar" como un campo de fuerzas alimentado por un campo perceptual y situado en un espacio social llamado: escuela, zona escolar, instituto, departamento o sistema en el conjunto de la estructura educativa.

Y pues empezamos a hacer equipo porque más que otra cosa un equipo de trabajo entre maestros de... este de mucho tiempo con maestros que íbamos ingresando, y es cuando tal vez nace una amistad pues que encamina hacia el trabajo, y eso nos sirvió para que... bueno tal vez para que Saúl se distinguiera en la familia **y también se le diera la oportunidad de ingresar.** (EJO, 2008:10).

Entonces la estrategia de Javier es de carácter familiar, tiene como finalidad desarrollar la capacidad de descubrir las oportunidades y aprovecharlas, eso le ha implicado a sus predecesores ir integrándose al equipo en un "ambiente" ya diferente, en el que no sólo se trata de sostenerse, sino también de adaptarse adaptando la dinámica institucional a intereses particulares.

Y es en este tipo de red institucional en que se fragua y se deforma la especificidad de la educación indígena. La intencionalidad³⁶ de Javier en su rol como docente, está enmarcada por dos tipos de preocupaciones **la subordinación al interés del funcionario institucional y el posicionamiento del equipo familiar** en ambos está anclado un compromiso con la preparación

³⁶No en todos los casos se puede hablar de una misma intencionalidad en los docentes, hay definiciones que también generan distancia con respecto a la cuestión educativa. Por ejemplo el posicionamiento de Jaime es más material y economicista: "Pero mi deseo es que terminando mis 30 años si puedo jubilarme yo me jubilo, y dentro de toda esta perspectiva tengo un proyecto de vida, tengo como que lugares establecidos en ciertos puntos estratégicos de la ciudad y lo que yo quiero es tener un negocio propio y administrar mis negocitos a final de cuentas. (Se ríe) si este pero pus' es un proyecto a largo plazo, quien sabe si se me cumpla porque... si este tengo una casita que por el norte, otra en el centro y otra por el sur y así sucesivamente. Digo así para cuando me jubile aquí pongo un negocio, allá otro negocio y aquí otro y a la mejor me dedico a la administración de, de mis negocios que a lo mejor... a horita tengo una tiendita". (EJ, 2008:16).

profesional asumida como un requisito administrativo pero sobre todo como una forma de legitimación.

Porque a pesar de sus estudios de Normal y de los dos programas de licenciatura en los que se ha matriculado, él se siente ajeno a las demandas del trabajo docente, en ese sentido señala: *"en lo docente ya no puedo este... como que orientar en esa área porque pues... mi trabajo es más administrativo"*.

La responsabilidad de los cambios académicos los deja en manos de Saúl su hermano, que desde que llegó a la zona escolar fue apoyado por el maestro Leyva, para fungir como Apoyo Técnico, quien según sus palabras tiene el apoyo del 80% de los compañeros. Esto llena de satisfacción a Javier porque cree que a lo largo de los años *"no se han equivocado en su propuestas"*, el considera que todo marcha como debiera.

Como ha podido verse a lo largo de este apartado, en la manera en que Javier da cuenta de su trayecto laboral y profesional se puede identificar un posicionamiento adscriptivo, que deja entrever formas de identificación con vidas y modelos ejemplares que moviliza para legitimar su posición al interior de los espacios institucionales por los que ha transitado. A partir de tales mecanismos de identificación se advierte un proyección hacia el futuro sostenida por la manera en que construye y diferencia "el equipo familiar", en el que sitúa su pertenencia como docente.

El modo en que ha configurado su subjetividad revela la relación que existe entre los dispositivos de control institucional, sus formas de reflexividad estratégica y posicional y las limitaciones institucionales para garantizar la efectividad de la educación en los contextos indígenas. En ese sentido atisbar que la naturaleza de tal problemática permite captar la situación desesperanzadora en la que está inscrito al proyecto educativo en tales contextos.

CAPÍTULO 3

JUAN LUIS: IDENTIFICACIÓN CON UN ESTILO DE TRABAJO.

Juan Luis se incorporó como docente al servicio de educación indígena en 1983. Es tío de Javier (quien para entonces ya tenía seis años de servicio). Nació en Pochtli, en el municipio de Huachinango Puebla³⁷, en 1954, donde realizó sus estudios de educación primaria.

Un primer referente identitario, presente en la configuración de las relaciones que establece a lo largo de su trayectoria es el esfuerzo familiar realizado para salir adelante, cuando a la edad de once años quedó huérfano de padre, hecho que agudizó su condición de pobreza al grado que estuvo a punto de no concluir sus estudios de primaria.

En 1968, egresó de la primaria y junto con su hermano mayor, -que sólo le lleva tres años-, y su madre se dedicaron al cultivo y a la venta de hortalizas, actividades que predominan en su pueblo natal, esto según refiere representó un gran esfuerzo, por la dureza del trabajo en el campo y por el recorrido que tenían que hacer con su mercancía a costas hasta la ciudad más próxima.

En 1974 decidió ingresar a la Fuerza Aérea Mexicana, de esa experiencia que duró cinco años sustrae la intrepidez y la disciplina como elementos que caracterizan su proceder a lo largo de su trayectoria aunque su sobrino lo refiere con el calificativo de "rebelde y peleonero". Durante ese tiempo su hermano mayor y su sobrino, logran incorporarse como promotores culturales, gracias a la relación que establecen con el maestro Leyva.

³⁷ De acuerdo con los datos de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, 2005), Huachinango es considerado un municipio indígena con un grado medio de marginación, en ese año contaba con una población indígena de 34 545 de un total de 90 846 habitantes en el municipio.

Alentado por su hermano, en 1979 se dio de baja en el ejército e intentó ingresar como maestro en educación indígena, propósito que no pudo alcanzar en lo inmediato, porque institucionalmente se le demandó como requisito el certificado de educación secundaria.

Determinó regresar a la ciudad de México, ahí se empleó como obrero en una fábrica de plásticos, de manera simultánea realizó sus estudios de secundaria en el sistema abierto. La experiencia autodidacta, es un segundo factor que utiliza en su relato para delimitar su "comienzo".

Otro aspecto, con el que hoy aquilata su esfuerzo personal fue cuando reprobó el examen de conocimientos³⁸, tuvo que recurrir otra vez al autodidactismo para prepararse y presentarlo por segunda ocasión. Considera también meritorio el hecho de haber salido avante en el curso de Inducción a la Docencia: *"porque hubo otros que no lo aprobaron y entonces tardaron años para lograr una plaza"*, último requisito a cubrir para poder incorporarse como promotor cultural; esto ocurrió en 1983.

Una vez con su plaza como promotor fue adscrito a la zona escolar en la que estaban sus dos parientes también muy cerca de su pueblo natal. En ese año Leyva accedió al puesto de "jefe de supervisores" a nivel regional y un año después al puesto de Jefe de Departamento de Educación Indígena en el estado.

Su configuración familiar, las condiciones en que se incorpora como docente y el posicionamiento del maestro Leyva como funcionario institucional a nivel estatal, lo colocan frente a la necesidad de conquistar un posicionamiento académico que paulatinamente va a ir consolidando a través de su papel como directivo, asesor del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), asesor en los Talleres Generales de Actualización (TGA)³⁹ ambos promovidos por el Programa Nacional

³⁸ Uno de los requisitos para poder registrarse en el Curso de Inducción a la Docencia y ser considerado aspirante a promotor comunitario.

³⁹ El propósito de los Talleres Generales es que el conjunto de profesores de educación básica profundice en el conocimiento de sus materiales educativos, los usen para generar estrategias didácticas y planes de clase, para que a partir de todo ello, vayan conociendo mejor los contenidos educativos y los enfoques pedagógicos.

de Actualización Permanente (PRONAP) y asesor de los cursos ofrecidos a sus colegas los directores de escuela promovidos desde la supervisión.

Este posicionamiento en lo académico a lo largo de su trayecto se ha visto complementado por dos cuestiones, en primer lugar ha sido relevante la capacidad de Javier su sobrino para establecer relaciones con los funcionarios institucionales desde su posición estratégica como director de un albergue; en segundo lugar la incorporación de Saúl (otro sobrino, hermano de Javier), con formación universitaria incompleta le ha permitido acceder al puesto de apoyo técnico de la supervisión. Ambas condiciones son percibidas por Juan Luis como fortalezas para construir y sostener una estructura orgánica a nivel de zona escolar, misma que se consolida a partir del retorno de maestro Leyva como supervisor.

A partir de esta orientación en su trayecto, destacan las palabras identitarias más significativas en el relato de Juan Luis: *"tengo que demostrarles que si puedo"*, *"porque de que se puede se puede"*, *"yo cumplía con todo"* y *"todos vamos ..."*, que en conjunto expresan su tenacidad y su disposición para el trabajo en equipo, mismos que pone en juego en los procesos de identificación intrafamiliar e institucionalmente.

De ese modo y desde el inicio de su trayecto como docente participa de manera relevante en la configuración de nuevas relaciones sostenidas familiar y afectivamente para la conformación de su red al interior de su zona escolar.

A continuación se presenta una descripción de los procesos de configuración de la trayectoria social y de los procesos socio identitarios de Juan Luis. Se utilizan los mismos descriptores empleados en la reconstrucción del relato de Javier.

3.1. Trayectoria social

3.1.1. Relaciones familiares

Juan Luis es hijo de campesinos asentados ancestralmente en la comunidad nahua de Pochtli, Puebla. Fue el tercero de tres hermanos varones, el primero de

ellos, dedicó su vida a las actividades del campo ya tenía su familia cuando murió su padre, aún así se acercó a la familia para orientarlos y para enseñarles a sus hermanos menores a trabajar en el campo. En 1983, este hermano muere al igual que su padre, víctima del alcoholismo.

Su segundo hermano varón es Hugo, actualmente profesor en el sistema de telesecundarias, inició como promotor comunitario y fue quien le allanó el camino para su incorporación como docente y la de sus sobrinos.

Tuvo dos hermanas una mayor que los tres varones, formó una familia en su comunidad de origen y procreó tres hijos varones, todos ellos profesores, uno de ellos es Javier, el protagonista del primer relato y la otra la menor de todos, se casó y emigró a la ciudad de México.

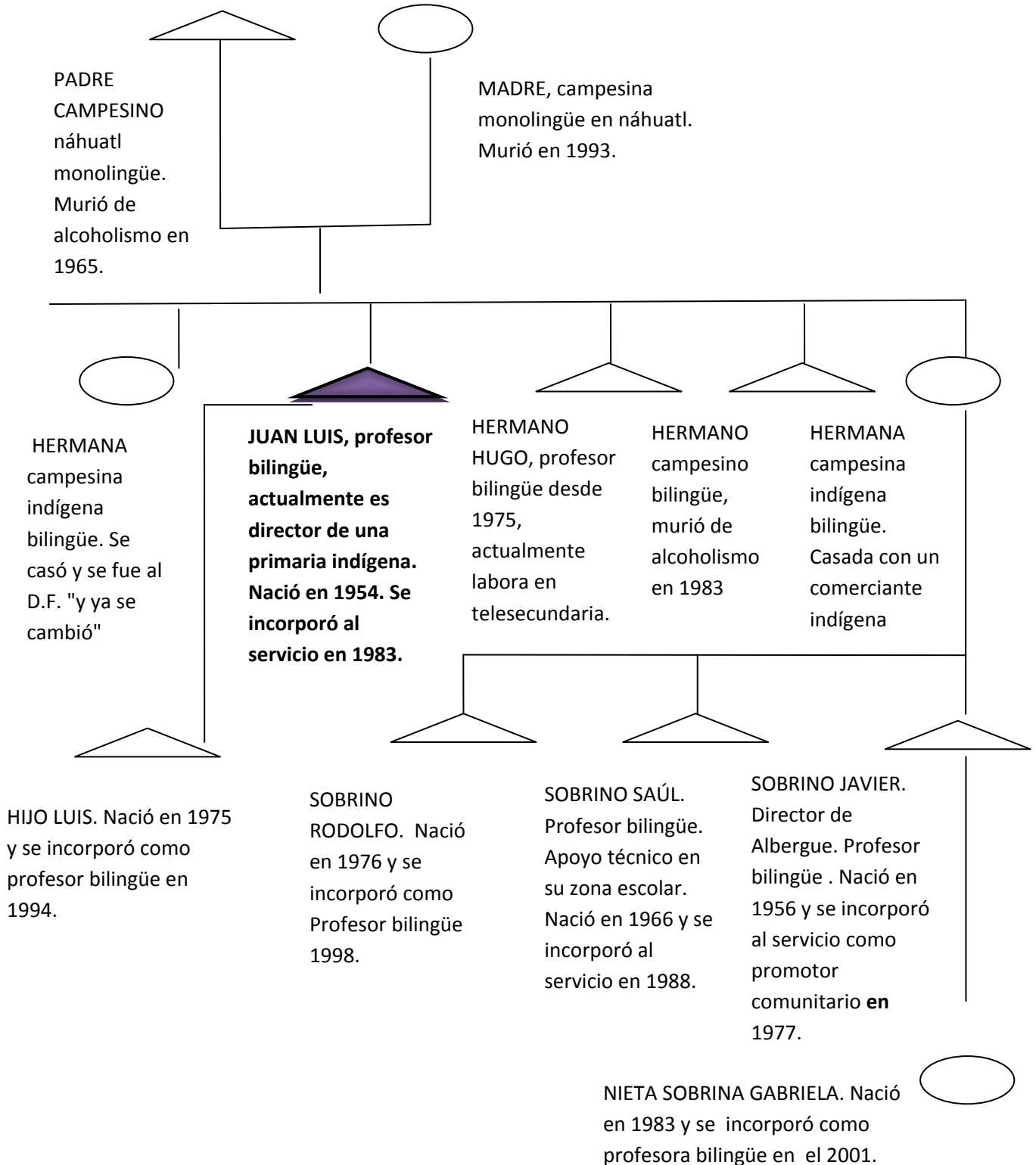
En el genograma se advierte el posicionamiento crucial de cambio cultural ubicado en la generación de Juan Luis, sus antecesores inmediatos fueron campesinos monolingües en náhuatl pobres, los hermanos mayores se ven obligados a desplazarse en busca de mejores oportunidades, decisión que los coloca frente a la necesidad de castellanizarse y replantear su forma de vida en general. El único hermano con estatus de campesino murió prematuramente de alcoholismo.

La oportunidad aprovechada por su hermano Hugo, ha sido capitalizada de manera familiar, de tal manera que a lo largo de 25 años se han podido incorporar parientes pertenecientes a tres generaciones distintas. A los tres pioneros y a Saúl les tocó ingresar como promotores comunitarios, en la actualidad ninguno de ellos ostenta ese puesto, todos han accedido a una plaza de profesor y disfrutan de las ventajas que ello implica tanto en el escalafón como en carrera magisterial.

En esta condición están su hijo, su sobrino y su sobrina nieta, ya ellos entraron directamente con la clave de profesor.

La etapa de su niñez en el seno o de una familia indígena es poco relatada, sólo recupera su situación de pobreza que se agudiza con la muerte de su padre, no detalla ligazones afectivas, éstas constituyen el trasfondo del relato.

GENOGRAMA DE JUAN LUIS



En el recuerdo de su origen tiene presente la dureza del trabajo infantil, realizado antes y después de su horario escolar. Aún recuerda que:

Él sembraba milpa, teníamos que ir a limpiar milpa de 7 a 8 y media o sea, teníamos que trabajar una hora y media -parte de la mañana, antes de ir a la escuela. (EJL, 2008:2).

Su padre murió en 1965, a causa del alcoholismo y la falta de atención médica, su situación económica empeora, su tío tiene que intervenir para que su madre le permita concluir sus estudios de primaria. Al egresar de la primaria la responsabilidad de conseguir el ingreso para la familia recae en él, en su hermano Hugo, tres años mayor, y en su mamá. En esa etapa adoptan como modo de subsistencia la producción y venta de hortalizas, actividad que en ese tiempo caracterizó a su natal Pochtli.

La muerte del padre y la actividad comercial, son acontecimientos que dan pie a la constitución de un dispositivo de mediación al interior de su familia, porque emerge un liderazgo que se construye en torno a su hermano mayor, al que se adhiere Javier su sobrino.

De acuerdo con su relato, su nueva configuración familiar se va nutriendo de las relaciones que pueden ir estableciendo y de la configuración emblemática construida en torno a la figura de su padre y de sus hermanos mayores en el sentido en que él y sus hermanos adoptan el apego al “trabajo”, “la disciplina”, y “hablar con propiedad” .

Lo anterior se complementa con el respeto hacia su hermano y su sobrino, por la ventaja que le llevan en cuestión de experiencia, sobre todo en cuanto al conocimiento y adhesión a la dinámica institucional predominante en el servicio de educación indígena, reconoce que este evento ha sido determinante para su ingreso y para su posicionamiento político al interior del gremio.

Por ello aún tiene presentes las reflexiones que hizo al darse de baja en el ejército:

Este hermano es nuestro guía moral, **nos ha asesorado a muchos, bueno es el ejemplo de la familia, ¿no?...este...** -Me decía mi hermano mayor: -hermano ya ingresé a la SEP, ya también soy maestro, ¡tú échale ganas allá y yo le echo ganas aquí! Pero después de dos años cambio de opinión y me empieza a decir:

-Yo gano tanto, ¿no? ¿tú cuánto ganas?-No. -pues tanto. Y digo: ¡pues ganan más los maestros! comparando un maestro gana más y está en casa, y como que ahí ya empecé a... se me metió la idea de regresar. (EJL; 2008:3).

Todos estos datos dan cuenta de la existencia de un eje de referencia identitaria construido familiarmente en torno a Hugo⁴⁰, su hermano mayor por haber sido el primero en incorporarse como docente y por establecer relaciones que le permitiesen crear las condiciones para el ingreso y posicionamiento de los tres en la estructura educativa de su zona escolar.

De esa forma hace suya la preocupación por asumir los desafíos que se van presentando en la vida, dando cumplimiento a "todo" lo que institucionalmente se le demanda, lo cual le ha implicado ser receptivo a la voz de la experiencia, tener la voluntad de aprender siempre, dedicarse y hacer lo que se debe.

El reconocimiento de la experiencia del *otro significativo*⁴¹ (hermano mayor con autoridad en la familia), se constituye en una fortaleza familiar que se pone en juego en la construcción de la propia. Así es como en su ámbito familiar se ha ido introyectando el reconocimiento permanente de los rasgos o características más notables de cada uno de los profesores que hay en la familia para favorecer el logro de metas comunes. Por ello recuerda:

Como Javier y mi hermano ya estaban este dentro del servicio **me asesoraron** sabes que: ¡ya estás adentro! ¡Ahora tienes que este, seguir estudiando! ya terminaste la secundaria, ahora vamos con la Normal, se llama Mejoramiento Profesional del Magisterio (EJL; 2008:5).

⁴⁰ Hugo, el hermano mayor de Juan ingresó como promotor comunitario en 1977, fue Director de Albergue, Secretario Delegacional del SNTE y actualmente labora en el sistema de telesecundarias.

⁴¹ Los otros significativos son sujetos con los que ha construido un vínculo afectivo, bajo una relación de autoridad.

El modo en que va filtrando la importancia de la experiencia de los *otros significativos* en la definición de los pasos a seguir a lo largo de su trayecto, se hace presente. Llegado el momento a él le toca asumir un papel parecido cuando decide persuadir y hasta presionar a su hijo para que se incorpore como docente, esto ocurrió más de veinte años después:

Porque a veces le falta a uno orientaciones **a veces uno no sabe cómo llegar a las personas...** este... cómo ganar algunos derechos este... tuve el caso de mi hijo este... ¡mi hijo ya es maestro! este... salió de la prepa mi hijo su sueño era llegar a Estados Unidos, pero pus, no los que van a Estados Unidos ya no se dan la oportunidad de estudiar, no les dan la oportunidad de estudiar, **yo te estoy dando la oportunidad, mira ahorita si no quieres estudiar...**

Reconocerse en los esfuerzos personales realizados es una manera de pautar la trama de relaciones, en la que inscribe su configuración identitaria enmarcada en una formación grupal a nivel de zona escolar. Cuando expresa a su hijo que le está dando la oportunidad, fincada en las relaciones que ha logrado construir al interior del sistema educativo, también le está señalando la efectividad de las adquisiciones construidas a lo largo de su experiencia histórica, porque en ese momento sabía que a lo largo de los once años de experiencia, él y sus parientes habían logrado consolidar su posicionamiento dentro de la estructura educativa.

En ese sentido aprovechar las oportunidades y cubrir formal y administrativamente las demandas institucionales es "aprender a ganar derechos". Un indicador de buena salud de su formación grupal es lograr que su descendencia aproveche el terreno conquistado, el mensaje para ellos es que ya han aprendido el camino, ¿qué difícil es repetirlo?

En resumen se puede decir que en las relaciones configuradas familiarmente, predomina como sentido nuclear el reconocimiento de la experiencia del otro con el que se mantienen y sostienen vínculos afectivos, sentido que marca la pauta para fortalecer su pertenencia a nueva formación grupal construida familiarmente que se despliega en una zona escolar como un grupo de poder con mecanismos de adaptación y reproducción.

3.1.2. Relaciones con la escuela.

Su edad escolar transcurre en la década de los sesenta, en ese entonces sólo había una escuela primaria estatal, atendida por profesores monolingües en español.

Recuerda que sus profesores no permitían que en el aula se hablara en lengua indígena, considera que eso afectó su autoestima. La prohibición de su lengua en la escuela y la marginalidad con que la practicó en otros escenarios, pudo haber generado a la larga una carencia simbólica y en consecuencia un sentimiento de desvalorización de su cultura.

-los maestros no permitían que se hablara la lengua indígena y entonces ahí también nos afectó mucho, nos... pues nuestra autoestima... como que **¡nuestra cultura nos decía que no vale! pues para expresar en español, como... no podía... estaba callado...si no podía.**

¡Ya... mis compañeros se van a burlar de mí! **¡o el mismo maestro se va a burlar o me va a pegar, se mantenía uno callado!**. (EJL;2008:16).

El hecho de no tener permitido expresarse en náhuatl y de no poder hacerlo en español sumado a la falta de un dispositivo escolar que facilitara su castellanización, da cuenta de una situación de diglosia⁴², que generó un sentimiento de inseguridad para expresarse verbalmente, que ha perdurado a lo largo de su trayectoria, razón por la que decidió realizar sus estudios de licenciatura en educación con especialidad en Español.

Esta situación de diglosia la experimentó acompañada de un ambiente de violencia, en el que generó formas de resistencia para sobrevivir en ambientes inextricables, primero durante su permanencia en la escuela primaria y posteriormente en cada uno de los espacios de su sinuoso trayecto formativo.

No podía uno voltear la vista hacia fuera **para ver quien está pasando, porque si tenía borrador en la mano, ¡aventaba! si tenía las llaves en la mano ¡aventaba! o si no el gis y... este... además ordenaba que se**

⁴² La **diglosia** es un vocablo de origen griego que significa "de dos lenguas". Alude a la situación de convivencia de dos variedades lingüísticas en el seno de una misma población o territorio, donde uno de los idiomas tiene un estatus de prestigio —como lengua de cultura, de prestigio o de uso oficial— frente al otro, que es relegado a las situaciones socialmente inferiores de la oralidad, la vida familiar y el folklore.

levantara, -¡levántate y te quedas parado! junto al escritorio! (EJL;2008:1).

Me recuerda lo de la milicia (risas), pus él más o menos en parte me recuerda a la milicia, más o menos así comparado, digo este maestro a lo mejor se equivocó de carrera (risas) (EJL;2008:21).

En la actualidad la situación de violencia en contra de la población indígena, no ha sido superada en las escuelas⁴³. Las experiencias de humillación y degradación, que de muchas maneras niegan su pertenencia, lo endurece. A partir de ellas va trazando su propia trayectoria desde su edad adolescente a partir de la búsqueda y descubrimiento de nuevos recursos, señas y referentes para reconstruir su identidad desquebrajada.

Con estos recuerdos revisa y elabora retrospectivamente las experiencias que explican de algún modo su modo de pensar y de pensarse con respecto a los demás. De esa manera ve en conjunto los acontecimientos y las situaciones para comprender y justificar ante sí mismo que el hecho de haber nacido en un contexto indígena, no lo condenaba a repetir la historia de sus ascendentes.

Construye la imagen de sí mismo en un contexto emergente, a través de *batallas de identificación*⁴⁴ emprendidas codo a codo con sus compañeros institucionales⁴⁵, enmarcadas en el cambio generacional que les ha tocado vivir, con recursos demasiado precarios pero valiosos, puestos en juego en su abrupto proceso de incorporación a la cultura mestiza: haber aprendido a leer y a escribir en español; optar por la producción y venta de hortalizas, buscar alternativas de trabajo fuera de su lugar de origen, aún en actividades riesgosas como ser soldado en el ejército y asumir el desafío de ser maestro.

⁴³ El 25 de enero del 2010, se denunció al ex director de una escuela telesecundaria ubicada en una comunidad indígena, por el caso de alumnos golpeados. Se dice que un caso llegó hasta el ministerio público sin que pasara nada, el caso se resolvió dando dinero al padre del afectado, se denuncia además castigo físico a un alumno por errores en los ensayos y a las dos tesoreras del comité de padres por negarse a dar el dinero de las cuotas escolares a una directora. (Animas, 2010).

⁴⁴ Una batalla de identificación significa demostrarse que él puede aprender acerca de sí mismo, y a partir de ello "adaptarse a las nuevas situaciones para llegar a una nueva comprensión de lo que es importante y merece buscarse en la vida" Goffman (2003:55).

⁴⁵ Un Compañero institucional, representa un "otro generalizado", como compañía en la reconstrucción identitaria, intermediario entre las antiguas identificaciones (en crisis) y las nuevas (en gestación) (Dubar, 2000:197).

Trayecto que recorre, quizá impulsado y perseguido por el fantasma del estigma étnico presente siempre en todo su procesos de escolarización, porque según refiere en todo su proceso formativo ha estado presente la sombra de un problema lingüístico y se hace patente en el temor de hablar en público, de no poder expresarse bien ⁴⁶.

Por lo anterior puede decirse que la experiencia escolar de Juan Luis en su niñez fue promotora de un distanciamiento lingüístico con respecto a su etnia, generando una carencia simbólica con respecto a su grupo de pertenencia, que paulatinamente se fue convirtiendo en un referente negativo.

La gestión de su proyecto identitario lo va fraguando a través de la forma en que va interiorizando el sentido de las relaciones con los "otros", los funcionarios y compañeros institucionales, principalmente sus empleadores y las personas con un filiación parecida (parientes y compañeros de camino), en los diferentes espacios de su devenir biográfico.

3.1.3. Relaciones con la población indígena.

Juan Luis es originario de una comunidad nahua, perteneciente al municipio de Huachinango Puebla. Su relieve es montañoso, su clima es húmedo, lluvioso con neblina en la mayor parte del año, eso ha permitido la formación de manantiales en su derredor.

Los manantiales, dan vida al lugar porque han sido clave para la subsistencia de sus habitantes, que históricamente han descansado su economía en la agricultura y el comercio de artesanías y hortalizas.

No obstante, a partir de 1970, en esta comunidad se han registrado transformaciones culturales profundas⁴⁷, relacionadas con el carácter rudimentario

⁴⁶ Sin embargo, una característica encontrada (no establecida como requisito para la elección de informantes) en las entrevistas de estos profesores, es voz pausada, que denota una dicción y una articulación deseable en los procesos comunicativos.

⁴⁷ Las transformaciones aluden a la desaparición del ritual del matrimonio, sustitución de la indumentaria tradicional, cambios en el tipo de vivienda y equipo doméstico.

de la competencia agrícola como factor de pobreza y causa de migración de las generaciones jóvenes en busca de un mejor nivel de vida.

En el relato de Juan Luis se advierte el impacto de estos cambios, porque puede percibirse una distancia entre su pasado indígena y el modo de vida que procesualmente ha adoptado, generando una diferencia entre su nueva condición como docente y la condición de la población indígena sobre todo la que está situada en las comunidades aún empobrecidas. En la actualidad reflexiona:

Yo comparaba mi niñez con las comunidades actualmente. Hay **familias que viven así todavía, ¿no?... traen los niños a trabajar...** los sábados y domingos los ocupan para acarrear leña... hacer sus... pues hacer las necesidades de la casa y (...) -pus no había bancas, como en las escuelas. Y... y así se daban las clases, pus yo **trataba de cumplir**, como ya llevaba esa disciplina dentro de la milicia digo... (EJL; 2008:23).

A pesar de que el *"tratar de cumplir"* y *"hacer lo que se debe"* han sido las consignas recurrentes en el relato de su trayecto, la problemática socioeducativa de las comunidades indígenas no ocupa un lugar central en sus preocupaciones.

En su papel como director, refiere algunos mecanismos para relacionarse con los padres de familia, restringiendo su papel de intermediario institucional entre la SEP y ellos, sin reparar en que esta acción da continuidad a las viejas prácticas de integración de la población indígena.

Para él es importante la forma en que se hace entender con ellos y la forma en que logra construir consensos para la realización de actividades como *la fiesta de graduación* de los alumnos de sexto grado, relación que agudiza la deformidad de la relación entre la escuela y la comunidad desde una perspectiva de pertinencia social.

Sin embargo, las formas de consenso que implementa como prácticas de control no se dan en automático, tienen su grado de complejidad. Por ejemplo con respecto a la fiesta de graduación, puede decirse que es un ritual que sigue sosteniéndose en las comunidades rurales e indígenas. Resulta interesante

advertir la dinámica institucional que lo sostiene como un festejo "no obligatorio" pero que opera bajo coacción.

Las fiestas de graduación que anualmente realizan algunas escuelas primarias, representan un desembolso significativo para los padres de familia, porque hay que costear la ropa de los "graduados", los arreglos de la escuela y la comida para el padrino de la generación (en el 2008, les implicaba una cooperación de 350 pesos), además de la comida para los padrinos del alumno egresado.

En la formulación de los acuerdos no se toma en cuenta la precariedad económica, a la vieja usanza se sostienen los festejos como forma de crear escenarios que aparentemente permitan enaltecer "la imagen de la escuela" pero que en el fondo es una estrategia vinculada con la capacidad del director para sacar adelante las actividades ya institucionalizadas.

Las formas de coacción se ocultan en los acuerdos consensuados entre director y sociedad de padres de familia, debido a que se impulsa a partir de "firmas" y de las "actas", como modo de fincar y compartir la realización del evento con los padres.

Pero ya ahorita voy a levantar un acta, ¡me van tener que firmar, si no, no hacemos fiesta de graduación! pero ya por medio de acta, así ya que me supervisen de que porque no hago fiesta... aquí ya está firmado por los padres de familia que no se haga la fiesta, (EJL; 2008:40).

Desde la superficie puede resultar claro que la dirección de la escuela es una bisagra entre la Secretaría de Educación y la comunidad, pero en el subterráneo que institucionalmente se construye, su intermediación en la concreción de mecanismos de control y expoliación es el factor que nutre la dinámica del sistema en su conjunto.

De ahí la importancia que puede tener para él el hecho de legitimar las prácticas que le generan un reconocimiento social e institucional en función del papel que tiene como director, por ello sostiene su disposición para realizar los programas,

para participar en el Programa de Escuelas de Calidad y para promover cuotas "voluntarias" de los padres para el mantenimiento de la escuela.

Si bien es cierto que esto implica un esfuerzo para lograr la movilización y apoyo de padres de familia y compañeros maestros, que no siempre es fácil de conseguir, también implica responder a las expectativas de las autoridades educativas inmediatas y de ese modo mantener vigente el reconocimiento de su derecho al acceso de nuevas oportunidades, según se vayan presentando.

En ese sentido la organización de la escuela representa para él, una responsabilidad que asume de manera bastante racional, ha logrado un aprendizaje en el manejo y control de la gente, contribuyendo con esto a la institucionalización de nuevas prácticas en función de la políticas que se van implementando y a la perpetuación de las prácticas institucionales con que tradicionalmente y localmente se ha escolarizado a la población indígena.

Porque en su conjunto las actividades que implementa para relacionarse con los padres, contribuyen a la violación de las disposiciones normativas con respecto a la obligación que tiene el estado para impartir gratuitamente la educación básica.⁴⁸ Específicamente en la estrategia que utiliza para la imposición de cuotas para el "mantenimiento" de la escuela, el formato no cambia, el acuerdo se hace respetar desde arriba, para ello se utiliza inclusive al propio Comité de Padres:

Este periodo escolar que se inició, **por primera vez también cobramos, la aportación de los padres de familia, voluntariamente entre comillas, eh... fue setenta pesos por alumno** antes cobraban los vocales de casa en casa, -digo: No debe de ser, digo ya inscribiendo y pagando más bien pagando y inscribiendo y ya los padres de familia llegaban pagaban, le daban su recibo de pagar dos o tres hijos y ya los maestros tenían que inscribir ya viendo el recibo... inscribían a los alumnos, esto es en cuanto a las inscripciones... (EJL; 2008:43).

⁴⁸Latapí (2009: 261-267), plantea que el derecho a la educación ha evolucionado con el tiempo, señala además que la Ley General de Educación como instrumento normativo tiene una deficiencia jurídica en el sentido de que no prevé sanción alguna para la autoridades que violen su incumplimiento, tanto en materia de gratuidad como de equidad y efectividad.

La permisividad con que se desarrollan estas prácticas puede estar fincada en su relación con el maestro Leyva, ésta posibilitó en su momento su adscripción a un lugar cercano a su lugar de origen y en lo subsecuente ha sido fuente de apoyos y de oportunidades que lo han beneficiado.

Quizá por ello en su campo perceptual, no aparece la necesidad de problematizar su práctica, por el contrario en su papel como docente y sobre todo como director establece una forma de distanciamiento con respecto a las características culturales de las comunidades donde labora.

“Tratar de cumplir” y “hacer lo que se debe” no van más allá de establecer prácticas que reducen su papel y el de la escuela como un espacio de escolarización resguardado desde una lógica formal, que lo mantiene ajeno a los problemas de equidad y pertinencia social en función de las necesidades educativas que caracterizan a los contextos indígenas, situación que se pormenoriza más adelante.

3.2. La erosión de su pertenencia lingüística y étnica.

De acuerdo con los procesos descritos en los apartados anteriores puede decirse que la pertenencia lingüística y étnica de Juan Luis se ha visto trastocada en primer lugar por la transformación de su comunidad y región de origen que desde la década de los setenta ha impactado en el campo perceptual de los miembros de su familia, principalmente a los de su generación, posibilitando con ello su acceso a diversas oportunidades de empleo y de integración social.

En segundo lugar, por la naturaleza de la experiencia de escolarización vivida, ya que en ella su pertenencia lingüística y étnica se vio fuertemente vulnerada. En este proceso, el papel de los maestros fue determinante, porque desarrollaron una práctica caracterizada por un exceso de violencia, para imponer el silencio como mecanismo de control y de evitación del compromiso con una práctica docente responsable y congruente con las necesidades del contexto.

Pero no comprendían, aún decían.... que la lengua indígena: ¡no!... ¡se debe hablar en castellano! ¿no? y se nos obliga y como ¡no sabe uno expresarse en español! simplemente como que **le pensaba uno mucho para expresarse, que tal que si me equivo... ¡Ya... mis compañeros se van a burlar de mí! ¡o el mismo maestro se va a burlar o me va a pegar, se mantenía uno callado!**

Sin embargo, es muy compleja e impredecible la totalidad de factores que producen efectos en la vida de una persona, porque ya en el largo plazo el silencio ante el diferente, no le ha impedido asimilar y filtrar nuevas creencias y convicciones que pone en juego en las relacionales que establece con los demás. Por ejemplo, la preocupación por el habla parece haberlo llevado a elegir la especialidad en la Normal Superior:

Decidí la especialidad en Español, me digo a lo mejor es lo que me haga falta... el Español, para que me exprese mejor, en todas partes hasta en público, ¿no? porque en aquel tiempo, **¡alguien que se equivocaba era una burla!...** (EJL; 2008:6).

El tiempo y el esfuerzo invertido en este cruce es imponderable, el cambio de modelo cultural ha sido lento y complejo le implicado tensiones que lo han encauzado a re-construir la identidad, porque implica una *"construcción larga y penosa a partir de las experiencias de la socialización secundaria"*⁴⁹ (Dubar, 2000:196).

Esto explica la complejidad que subyace en las transacciones que realiza para conciliar su pasado y su presente desde un ángulo académico muy sesgado al interés estatutario, a través de la forma en que se presenta y saca provecho del dominio alcanzado como persona bilingüe, sentido que se puede inferir a partir de la siguiente expresión:

Los cursos del PARE⁵⁰ que impartieron y ahí hubo la indicación -de que: **los que más dominan la lengua indígena; los que le echan ganas,** pus pueden quedar como asesores... o futuros asesores y ya a mí me

⁴⁹ Interiorización de submundos institucionales o basados en instituciones (Berger y Luckmann, [1968] 2001:174).

⁵⁰ Programa para Abatir el Rezago Educativo, implementado en los primeros años de la década de los noventa.

escogen, el grupo me escoge no: "el próximo asesor va ser Juan Luis... (EJL; 2008:9).

En ese sentido la metáfora de "conquista" de una nueva identidad, puede estar representando su deseo de sobresalir, como forma de escalar y seguir promoviendo su movilidad social, de fondo está la lucha desplegada en distintas esferas para apropiarse de nuevos recursos identitarios, que no son otra cosa que nuevos rasgos, referencias, señas, creencias, convicciones y argumentos. Perspectiva compartida por su familia para salir adelante a base de un esfuerzo permanente y de una perseverancia sin límites.

Teníamos **que luchar nosotros, sobresalir nosotros dos carnales, mi mamá y una hermana** que vive todavía, ella se casó en México es mi menor, **ella vestía naguas, ya cuando se casó pues ya se fue a México, ya se cambió...**(EJL; 2008:11).

Su hermana no es profesora; al igual que su madre nació y creció siendo monolingüe y usando el traje tradicional de su grupo étnico, "naguas" dice Juan Luis, pero se casó y tuvo que irse a vivir a la ciudad de México y las dejó de usar.

Esta es una de tantas prácticas que al irse generalizando, dan cuenta de la dinámica cultural e identitaria de las comunidades indígenas. En sentido siguiendo a Giménez (2007:12), puede asumirse que la cultura y la identidad no son esencias eternas, estáticas e inamovibles, sino fenómenos en movimiento, que oscilan en el péndulo de la tradición y el cambio.

Con los elementos descritos en los tres apartados anteriores, puede advertirse que en la versión del pasado que presenta este profesor, hay un esfuerzo por reinterpretarlo, por removerlo para buscar su coherencia con el presente. Juan Luis ha experimentado una situación de transformación y cambio en distintos momentos de su vida y en diferentes ámbitos sociales, sin precedente en la línea generacional de su familia.

Audazmente asume una predisposición favorable hacia la construcción de su nueva pertenencia, expulsando a su viejo mundo. Su origen, su comienzo lo ubica

en la pobreza, la orfandad, la necesidad de salir adelante y la disposición de hacerlo y no en su pertenencia étnica.

Ya en su papel como educador, establece una distancia que lo aleja sino física o geográficamente de sus antiguos cohabitantes si desde el punto de vista que subyace en las definiciones que han hecho posible su proceso de integración social. La distancia que construye es simbólica y se concreta por medio de su adhesión a prácticas institucionalizadas ajenas e insensibles a las necesidades educativas y a las precarias condiciones sociales de la población indígena.

3.3. La construcción de su identidad docente.

La aproximación a la subjetividad de este profesor desde su trayectoria social, permite comprender la naturaleza compleja en sus procesos de socialización experimentados a lo largo de su vida. Detrás de la diversidad de formas en que se percibe la dinámica social hay procesos invisibles o borrosos que los van configurando a partir de las interacciones que va estableciendo con los otros.

A través de ellas Juan Luis aprende a conocer y a adaptar ciertas actitudes de los demás. De la forma en que se configura la trama interactiva, depende la forma en que va adquiriendo maneras de ser y en consecuencia un sentido de pertenencia como docente a partir de la configuración de nuevos referentes, recursos y señas.

Construye estos referentes con base en la importancia que otorga a la posibilidad de "hacer carrera" en los distintos espacios donde ha laborado. A partir de ello ha podido sostener un modo de apertura en su campo perceptual con referencia al sistema de puestos que caracteriza a las estructuras jerárquicas. Por ejemplo para él no pasó desapercibido el hecho de lograr un ascenso como supervisor en una fábrica de plásticos para controlar la calidad de los productos, como tampoco el hecho de haber ascendido de soldado a sargento después de haber pasado las pruebas establecidas en el campo militar.

En ese sentido es que puede advertirse que en su relato aparece el modo en que fue incorporando la viabilidad de los ascensos al mismo tiempo que descubría y construía su nuevo campo de posibilidades. Él recuerda:

-Aquí vienes a ser soldado, no vienes a estudiar. **Quería estudiar la secundaria, porque quería seguir la carrera, yo si anhelaba de seguir para hacer carrera no nada más quedarme como simple sargento.** (EJL, 2008:21).

Esa posibilidad se concreta cuando establece contacto con el maestro Leyva. A partir de las relaciones de amistad, él, su hermano y su sobrino, descubren en la experiencia de este profesor la lógica en la que fue construida y modo de apropiársela.

Es así como desde su propia subjetividad crea las condiciones para adherirse a la estructura corporativa que impera en el servicio de educación indígena, claramente representada en la figura y en las prácticas del maestro Leyva. De esa manera detrás de las invitaciones que hace dicho maestro, existe toda una carga simbólica, que fue lenta pero exitosamente asimilada por Juan Luis.

En ese sentido el factor que va regulando la configuración de sus relaciones tiene que ver con la creación de condiciones para acceder a nuevas oportunidades y ciertas formas de apoyo de parte de maestro Leyva, asumido como funcionario institucional.

Persiguiendo centralmente la idea de reconfiguración de su identidad es como en este apartado se hace un esfuerzo por presentar las estrategias, los referentes, recursos y señas puestos en juego en el desarrollo de competencias relacionales tanto en el ámbito académico como en el político para construir su identidad como docente.

3.3.1. Referentes y estrategias de identificación en el ámbito académico

La construcción de un dispositivo de mediación.

Ser maestro representó para Juan Luis, la posibilidad de afirmar su sistema de significación para inscribirse en modelos socializadores diferentes. Un elemento que parece ser centralmente significativo fue su incorporación a la estructura jerárquica y su lógica de poder, a partir de la mediación de relaciones afectivas en las que subyacen modos de identificación particulares con las que fortalece su

experiencia de relación para asumir el desafío de constituirse como "individuo-trayectoria", con capacidad para reposicionarse en los procesos de cambios sociales y culturales.

De ahí que su concepto de cumplimiento del deber, de disciplina y de dedicación, cristaliza un modo de identificación transmitido familiarmente, que se refrenda con su experiencia en el ejército, en aras de poder participar voluntariamente en acciones susceptibles de mejorar la propia suerte y la de sus más allegados. En su relato se describe de la siguiente forma:

Bueno yo lo traigo desde la milicia... ahí cuenta mucho la disciplina, -ahí dicen:

-¡nunca digas que no!-... de las cosas

-¡tú siempre diles que sí!-...

-¡porque de que se puede se puede!-

Porque al decir no como que ya sería una cobardía...es ser cobarde y a veces uno dice **¡sí!** aunque en contra de su voluntad... pero a pesar de esos titubeos de esos obstáculos lo va a uno nutriendo ya dentro de la vida, ¿no?

En la manera como asume el desafío de incorporarse, sostenerse y desarrollarse académicamente, está presente el trabajo que realiza sobre sí mismo para acreditarse al reconocer y reconocerse en las demandas institucionales. De esa manera es como Juan Luis se asume como "individuo-trayectoria" y se lanza a la conquista de su identidad.

Por tanto la adhesión a la dinámica institucional imperante, se concreta en la confianza otorgada por el maestro Leyva como funcionario institucional y gracias a ella es como Juan Luis logra incrustarse como pieza clave en el aparato que legitima desde el punto de vista académico el posicionamiento político de su grupo de pertenencia, **lo cual implica reconocer la presencia de relaciones de poder en tales dispositivos institucionales.**

Dicha confianza se hizo extensiva a partir de las relaciones laborales y amistosas que ya Hugo y Javier habían establecido, Juan Luis en calidad de invitado a las actividades de orden informal, aprovechó para solicitarle su plaza.

Me hizo amistad, bueno tenía yo amistad desde antes de que ingresará al servicio porque nos relacionaba mucho... en el deporte en el básquetbol, me llamaba, aunque no fuera maestro: ¡yo iba con ellos! pero ellos por necesidad de servicio ascendieron a supervisores, ya me dieron apoyo y este... y ya después este... y una vez que ingresé el también asciende a ser jefe de zonas o sea jefe de supervisores, después de ser Jefe de Supervisores, un tiempo muy corto... un año en total, ¿No? Asciende a ser Jefe de Departamento y por suerte yo ingreso al servicio y me apoya, ¿no? (EJL, 2008:20).

No pudo entrar en automático por dos razones: le exigieron el certificado de secundaria y una vez logrado reprobó el examen de conocimientos, requisito para ser aceptado como aspirante a promotor.

Por ello a pesar de que se dio de baja en el ejército desde 1979, fue hasta 1983 que pudo obtener su plaza. Pero <<no hay mal que por bien no venga>>, justo en ese año el maestro Leyva asciende como "jefe de supervisores" y un año más tarde obtiene el puesto de Director de Educación Indígena a nivel estatal.

Estos acontecimientos favorecen a Juan Luis, en primer lugar porque logró ser adscrito en una localidad muy cercana a su comunidad natal; en segundo lugar porque en varias ocasiones tuvo la oportunidad de ser nombrado director, aún en contra de la voluntad de los maestros que ya tenían una mayor antigüedad en la escuela y en la zona; en tercer lugar porque la experiencia como director fue capitalizada en el momento en que Leyva regresa nuevamente como supervisor y lo propone para ocupar la plaza de arraigo⁵¹ y para participar como asesor del PARE y de los TGA.

Y finalmente porque toda esta experiencia ha sido aprovechada para escalar en carrera magisterial y obtener la plaza como directivo a partir del 2003.

En ese sentido detrás de cada "invitación" por parte del funcionario están presentes tanto la petición por parte del interesado como la oportunidad y el apoyo para acceder a ellas brindada por el supervisor.

⁵¹ Programa de compensación económica, implementado en la década de los noventa, para maestros que laboran en comunidades marginadas

La ayuda consistió en...bueno eso fue antes cuando yo mencioné de entrar al magisterio le dije a esa persona:

-Sabes que quiero entrar al servicio, me dijo:

-Ve allá a la oficina allá te espero y dijo:

-Hay una oportunidad. Ahorita, vienen los exámenes para los maestros que quieren ingresar al servicio.

El hecho de mantener el apoyo el funcionario institucional ha sido percibido por Juan Luis como un evento más que importante porque estaba claro que ingresar sólo era el primer paso, en lo subsecuente el centro del interés tendría que ser <<no perder el apoyo>> para descubrir nuevas oportunidades y acceder al modo de aprovecharlas.

De ese modo es que se va alienando a un sistema de privilegios que le favorece y se convierte en un marco de referencia en el que se concretan las definiciones institucionales que impactan el sentido de pertenencia de las personas, de acuerdo con Goffman ([1961] (2001:58), para tal efecto se pone en juego <<un código institucionalmente construido>>.

Como ya lo señalamos desde antes de su incorporación como docente, ha sido receptivo a esta situación y pugna por conquistar un dominio en su nuevo medio <<acomodándose>> al desarrollo del código institucional.

(...) y así llegué a la región de Huachinango, **ahí tuve la suerte de mandarme luego, luego, luego a mi zona, a mi área de...origen... Es una zona muy privilegiada porque está alrededor del municipio de Huachinango**, yo pensé que me iban a mandar muy lejos pero no, ahí quedé, actualmente continuo ahí, pero al ingresar luego me... me... este (EJL; 2008:5).

El nuevo campo de posibilidades aparece ante sus ojos por la vía de los recursos identitarios aprendidos y movilizados para conquistar nuevos estatus que favorezcan su condición laboral y salarial a partir de los sistemas de promoción vertical y horizontal existente.

Este... y también en carrera... en los TGA, ahí me **invitan** a que sea asesor, me mandaron a un curso a Metepec en la ciudad en Puebla, en el Centro Vacacional de Metepec, una semana ya regresé y empecé asesorar, **de eso me ha servido mucho como que para ascender en Carrera Magisterial** En carrera magisterial... en primer nivel "A", tuve

en el ochenta... tuve en el noventa... fue en el 93... en el 95 ya tengo el "B", en el... 99 ya tengo el "C" y en el 2003 tengo el "D" y ahorita estoy esperando obtener la última que es la "E".

En segundo lugar capta la importancia que tiene la persecución de "méritos" como estrategia para fortalecer a su equipo desde el punto de vista académico y para legitimarlo desde el punto de vista político.

Por ello decide junto con los demás (Javier, Saúl y Jaime) continuar acreditándose, determina realizar sus estudios de normal básica en la Dirección de Mejoramiento Profesional, posteriormente realiza sus estudios de Licenciatura en Español, en la Normal Superior del Estado de Hidalgo y se matricula en la UPN.

Le dejamos un buen tiempo me animaban a estudiar UPN, ¿no? No, ¿para qué estudiar?, ¿no? pues yo ya tengo la Normal, tengo la Normal Superior, pero resulta que los que tienen la Normaaaal , superior pero sin teneeeeer la Normal Básica, no les... **pues no les favorecía tanto, en nuestro Sistema de Educación Indígena, como el caso de Saúl, entonces ellos no podían... y ni pueden de reclamar ascensos, porque no están en su nivel...**(EJL; 2008:6).

En este proceso de acomodamiento a los requerimientos del sistema, juega un papel muy importante la relación y el compromiso que mantiene con el supervisor, porque en calidad de funcionario institucional fue claro desde un principio, sobre todo con Juan Luis, cuando le espetó *-¡Te apoyo, pero me vas a responder en el trabajo, ¡si no me respondes yo mismo te corro!*

De esa manera es como se perfiló su adhesión, como un modo de identificación, ya que la trayectoria misma de Leyva está plagada de rasgos que son asumidos como rasgos deseables y conquistables. Por ello cobran sentido los compromisos y los esfuerzos contraídos a los largo de su trayectoria sobre todo con respecto al compromiso construido con respecto a las invitaciones hechas por el supervisor. Juan Luis sabe que detrás de cada actividad realizada hay una especie de recompensa de la que fluyen beneficios en el corto y en el largo plazo.

Ahorita ya el supervisor cada año me invita a ser asesor de... de todos, ya... ¡a veces asesoro hasta a directores! y este... son directores de más antigüedad que yo... esos ya se van jubilando pero... **me tiene esa confianza el supervisor a veces** yo y Saúl a veces somos los dos que tenemos que sacar los trabajos adelante. ...(EJL; 2008:16).

Entonces, participar como asesor del PARE, de los TGA o de los cursos a directivos, no representa sólo un trabajo extra o una simple solicitud del supervisor, sino que es parte de una estrategia que funciona de manera integral ya que en particular caso de Juan Luis es un tipo de actividad que le reporta un doble beneficio en el corto y en el largo plazo: obtiene puntos para promoverse en carrera magisterial y alimenta su expediente para concursar en el sistema escalafonario.

En esa lógica fue como pudo en 13 años transitar por las cinco categorías de carrera magisterial y de manera paralela, pudo lograr una clave de director, exactamente a los 20 años de su ingreso. Mucho hay de fondo cuando expresa: *"hasta el momento me ha ido bien, no me quejo"*.

En el modo en que obtiene su clave de director, se advierte la lógica en que opera todo su aparato de legitimación al interior de la zona, aprovechando los intersticios existentes en que institucionalmente se implementa el sistema escalafonario.

En su caso, un intersticio es un espacio de acción al interior de la institución, que genera márgenes de flexibilidad para la aplicación de la norma, por ello cuando se da el caso, Juan Luis concursa por su plaza de directivo junto con otros siete profesores, lo significativo es que se aprovechan dos circunstancias. La primera es el hecho de que Juan Luis puede documentar su antigüedad como director comisionado primero con grupo y después sin grupo, y la segunda tiene que ver que contó con el aval del supervisor y del secretario general para otorgar un mayor peso a la opción del "mérito al trabajo" con respecto al mérito escalafonario, evidentemente para favorecerlo.

Pues si tengo... o sea cada curso cada grado... siempre dan constancias, cuando me dieron la dirección técnica **no fue por**

mérito escalafonario, fue por mérito de... trabajo además parece una clave de... me parece que por **promoción...**

Es aquí donde el apoyo estratégico de sus compañeros institucionales cobra importancia, porque pone en evidencia la forma en que se concreta el dispositivo de legitimación institucionalmente establecido.

Lo que hacen mire... vamos a marcar puntajes de uno de todos los cursos que han tenido, su preparación, todo, su perfil, empiezan a reunir... **yo llevé un tambache todo lo que tuve que recabar desde mi ingreso hasta...** entonces ya fueron sacando los puntajes, ya el puntaje lo iban dando los... los de las SEP y el sindicato ya llegamos a... a tres finalistas de tres quedamos dos y de dos yo me llevé...el primer lugar y ya me dieron la clave. ...(EJL; 2008:11).

De este modo es como se involucra en la construcción de un clima moral centrado en una autoimagen en constante reelaboración⁵², porque está al acecho de nuevas y diversas oportunidades vinculadas a los beneficios de orden laboral y salarial. La disciplina y la obediencia son los medios para desarrollar estrategias de acomodamiento aún por encima de los intereses de los demás.

De ahí la importancia que tiene la subjetividad en la configuración de definiciones institucionales que influyen y determinan la forma en que es recibida la propuesta educativa para el medio indígena.

La distancia con respecto a la problemática socioeducativa de las comunidades indígenas.

La particular subjetividad de este docente está atravesada por la influencia que recibe para fortalecer la lógica formal y burocrática que impera en el servicio de educación indígena y no así para producir un campo perceptual que favorezca un desarrollo profesional vinculado a la atención de las necesidades educativas por las que fue creado.

⁵² La asignación de puestos y roles demanda nuevas formas de actuación, algunas de naturaleza opuesta y contradictoria, como lo es el hecho de ser funcionario y miembro de la delegación sindical a la vez. O ser director y secretario general de la delegación e interceder en la resolución de un conflicto que involucra a un colega que además es su tío y una de sus representadas sindicalmente.

Desde una mirada retrospectiva Juan Luis ha identificado en su práctica una carencia de formación, ya que en principio su formación inicial no pudo ser suficientemente atendida mediante el Curso de Inducción a la Docencia, recuerda que *"en el 83... estaba de moda el Método Global de Análisis Estructural, ahí **nos los enseñaron bien e inclusive nos dieron el programa** pero al poco tiempo nos vuelven a llamar para entregarnos otro programa"*.

Según recuerda su desconcierto fue tal que optó por no trabajar ni con uno ni con otro, en aquel momento determinó dejarse guiar "apoyar" por su hermano y su sobrino, recuerda que le dijeron: *"-mira enseña una letra, cuando enseñas una letra...pues utiliza... ve pegando al franelógrafo, creo le llamaron así, se va pegando las letra y ya..."*.

En la actualidad no oculta las consecuencias de la insuficiencia con la que vivió su proceso de inducción a la docencia e inclusive el curso sobre el método global de análisis estructural, por ejemplo cuando recuerda: *"Saqué medio leyendo a cinco niños, siento que ahí la regué un poquito puesto que yo no tenía pus nada de experiencia"*.

Sostiene percepciones de carácter marginal con respecto al *desarrollo profesional docente*⁵³, a lo largo de más de veinticinco años de servicio, incluyendo los que lleva en su puesto de directivo, no se plantea la posibilidad de formular e implementar una estrategia para problematizar la práctica docente sobre todo desde la dimensión académica en su función como directivo. Sólo se limita a decir que *"el maestro se va formando en la práctica"* aunque de manera un tanto contradictoria también expresa que *"dentro de la práctica también se van dando dificultades que el docente no es capaz de resolver"*.

En ese sentido puede decirse que la falta de atención a su formación como maestro principiante, está enmarcada por prácticas que lejos de definir líneas de

⁵³ Marcelo (2008:11) Asume la idea de desarrollo profesional vinculado a una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la carrera docente, lo cual implica un proceso de apropiación de ideas y habilidades críticas así como la capacidad para reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza y las condiciones en que la realizan.

desarrollo institucional desvirtúan y deforman la perspectiva educativa desde el momento de su incorporación.

Esta situación no ha podido ser atendida, ya que en la actualidad se advierte que en la normateca digital de la DGEI⁵⁴, no existe un documento, que regule el ingreso de los nuevos docentes, por tanto se continúa manejando a nivel discrecional y alejada de toda pertinencia social con respecto a las necesidades educativas de la población indígena.

Por un lado se maneja la importancia de que los nuevos docentes tengan un perfil, por el otro se reconoce que ingresan a pesar de que no lo tienen:

a) Pueden ingresar tengan o no tengan estudios de Normal y pueden ingresar tengan o no tengan el dominio de la lengua o el dominio de una lengua indígena pertinente a las necesidades contextuales.

Pero hay algunos que escogen que no saben la lengua indígena y ya ingresan... (EJL; 2008:31).

b) No pueden ingresar como docentes con plaza, los profesores con estudios de licenciatura en educación para el medio indígena, dominen una lengua o no la dominen.

Porque ahorita hay muchos **que quieren ingresar con sexto, séptimo u octavo e inclusive algunos que han terminado... ¡y no pueden ingresar!** Porque también en UPN, LEP y LEPMI...hay muchos que ingresan (EJL; 2008:30).

c) Pueden ingresar como docentes con plaza, los herederos o compradores de plazas de los maestros jubilados, tengan o no tengan los estudios y dominen o no dominen una lengua indígena.

Y ya algunos que están bueno entonces con dos... con segundo semestre de UPN, ya pueden ingresar mientras, que le deje una plaza alguien que se jubila, inclusive hasta con el primer semestre pueden ingresar siempre y cuando le deje un lugar alguien que ya se jubile **o sea es nada mas de llegar y cubrir el hueco** (EJL; 2008:31).

⁵⁴SEP/ DGI (2010).

Para los que no saben la lengua indígena, creo que les hacen firmar un compromiso de que aprendan la lengua indígena del pueblo a donde vayan. Les dan esa opción de que cuando se jubilen, les dan... ¡la oportunidad de dejar alguien en su lugar! Les dan prioridad a su hijos, ya si no tienen ninguno... pues a algún familiar, **si no pues a alguien**, lo **importante es que dejen... como herencia, ¿no?** (EJL; 2008:31).

Estas posibilidades en su conjunto, dan cuenta de un amplio margen de flexibilidad del contexto institucional y del clima moral que suponen una "obligación de ser", sostenida por la lógica burocrática y corporativa imperante.

En el carácter informal de las definiciones institucionales, se identifica la adhesión a los usos y costumbres institucionalmente establecidos, que se manifiesta en una actitud de pertenencia al grupo territorial, en los términos en que lo explica Ulloa (1991: 86), como parte del grupo que define, sostiene y perpetua este tipo de política al interior de una institución, es este caso de la estructura educativa estatal responsable de organizar el servicio de educación indígena, generando con ello, prácticas de carácter clientelar, que en el marco de la modernización educativa se legitiman a través de la acreditación profesional.

Ahorita hay puro contrato porque hasta que termina su UPN, les dan la clave. La clave de ingreso en... ahorita ya, ya bajaron de categoría porque anteriormente se llama... la primera clave es la E1487... Se llama interino ilimitado, ya de ahí después de uno que ya terminaba su carrera... Normal en aquel tiempo, era de Mejoramiento Profesional, **entonces ya le daban automáticamente la categoría de “maestro”, con la clave de E1485...** es la definitiva y ya de ahí vienen los grados de ascensos para los directores E1483 y para los supervisores E1481. (EJL; 2008:31).

En consecuencia éstas definiciones dan lugar a otros tantos ajustes secundarios, que recuperando a Goffman (1961:43), son *“formas o arreglos habituales para utilizar medios o lograr fines no autorizados”*. En ellos se juega la configuración de la identidad, en este caso de Juan Luis como docente, fuertemente situada en intereses patrimonialistas, alejada de mecanismos que garanticen la búsqueda de un desarrollo profesional vinculado a las necesidades educativas de los contextos indígenas. Por ejemplo en relación a los derechos creados con respecto a las plazas, expresa:

Es como un...una... un... ¡patrimonio de uno! hasta para venderlas. Si yo no tengo a nadie pues le vendo a alguien, me acaban de ofrecer una plaza precisamente de uno que se va jubilar, dice:

¿Cuánto?

- cien... cien mil. (EJL; 2008:31).

En síntesis se puede decir que la experiencia laboral de Juan Luis, le permitió consolidar su adscripción a modelos socializadores diferentes, al apropiarse modos de disciplina y dedicación como rasgos particulares que le lo han colocado en procesos de reconocimiento y lo han convertido en un sujeto digno de confianza del funcionario institucional que le allanó el camino.

Ahora como integrante del grupo territorial en su zona escolar se ha convertido también en un representante del código institucionalmente establecido ante los profesores y los padres de familia de la primaria que dirige.

En ese papel despliega sus actividades guiado por la persecución de méritos como estrategia para fortalecer a su formación grupal, dejando en vilo su propio desarrollo profesional como docente y el de los docentes que dirige. Este acontecimiento está enmarcado en la carencia de atención a la formación de profesores principiantes, aún no planteada a nivel de sistema educativo.

En consecuencia se genera una forma de simulación instituida que consiste en atender la problemática referida a la formación docente desde la lógica del reciclaje, en la que se restringe la actuación de las instituciones formadoras de docentes, al circunscribir su tarea al campo remedial o de acreditación, para legitimar el ingreso, la asignación de una plaza, la promoción horizontal y vertical dentro del sistema educativo. Esta lógica le impide la generación de condiciones para formular y sostener una demanda de formación acorde a la problemática educativa persistente en los contextos indígenas.

3.3.2. Desarrollo de competencias relacionales en el ámbito político.

El compromiso con un estilo de trabajo.

La experiencia de relación construida por Juan Luis, es muy semejante a la de su familia de profesores, el punto de confluencia está en el modo en que cada uno contribuye a la conformación y consolidación de la estructura de mediación que les permite a todos la construcción de saberes enraizados en la experiencia.

Cabe destacar la efectividad con que despliegan su nuevos saberes para, justificarlos a partir de las políticas de formación, actualización y revaloración social del docente impulsadas a través del proyecto de Modernización Educativa y así como los efectos de su experiencia relacional en los procesos de resocialización⁵⁵, en los que ha configurado su identidad.

Si las circunstancias se dieran como ahorita, ¿no? Ya hay más valor al...la lengua indígena, **si esto fuera en aquella época quien sabe que hubiera sido, ¿no?** (EJL,2008:13).

Sin duda, una característica particular de Juan Luis es la claridad que ha construido para moverse en los escenarios institucionales, toma como referente a su sobrino Javier quien de manera notable ha desarrollado, según percibe la habilidad para relacionarse con la gente, específicamente la gente que está en el poder, al respecto expresa: *"hay que estar interactuando con la gente para hacer amistades y esas amistades pues se aprovechan en algunas situaciones, **Javier le ha hecho así"**.*

Ese referente es clave para orientar su propio desarrollo de competencias relacionales en el que de manera simultánea descubre al "otro", el funcionario institucional, y lo transforma en compañero; gestiona formas de cooperación entre

⁵⁵ Dubar, C. (2000: 197), sostiene que la configuración del "individuo trayectoria" emerge de un proceso de conquista de la identidad personal en situaciones de cambio social y cultural. Este proceso está vinculado a una experiencia de **resocialización** que se genera a partir del trabajo que el individuo realiza consigo mismo para clarificar la relación entre la antigua y la nueva identidad, esto es posible a partir de la configuración de una estructura de mediación constituida por el otro generalizado o el compañero institucional que opera como un intermediario en entre las viejas y las nuevas identificaciones a fin de **"reconocer la nueva identidad latente que ha podido empezar a nombrarse y que resulta de una cierta forma resocializada, es decir susceptible de ser reconocida por el otro en sí mismo"**.

su grupo familiar y el grupo de profesores que dirige, y además aprende a enfrentar los conflictos emergentes. En ese sentido señala:

Porque él que no sale, **él que no convive, él que no compagina con las ideas políticas de alguien**, pues es difícil, pero si encuentra una persona que a lo mejor... compaginamos políticamente y a veces nos echamos un refresco, fuimos alguna comida, inclusive hasta en las borracheras salen amistades y de ahí no pus' este... ahorita en un bar me fui a encontrar con un paisano y este... nos medio conoce y nos habló y sin saber que él esta...esta en....casi nunca lo veíamos finalmente el llegó, nos dijo:- plazas hay si quieren. Nos dio el teléfono y dice: -Llegan y yo los llevo, pero nomás para ustedes (EJL, 2008: 47).

Y este...**pues yo ya sabía que iba a haber política en eso porque... pues ellos piensan que ya me van a dar la clave, ¿no?** (EJL, 2008:35).

En el modo en que internaliza esta orientación está presente la malicia de los dos pioneros, su hermano Hugo y su sobrino Javier, porque ellos fueron quienes sentaron las bases para identificar la importancia de vincularse con el maestro Leyva.

Por ello la decisión de darse de baja en el ejército estaba fundamentada en la posibilidad de ingresar como docente, esto lo tiene presente cuando recuerda: - *"Llegué a... pedir la plaza", -"mi hermano tenía la primaria, entró de maestro pues yo también tengo la primaria voy de maestro"*. La posibilidad estaba hasta cierto punto garantizada por los vínculos afectivos establecidos con Leyva desde antes de su ingreso.

Pues así era, yo los conozco, yo me conocía con él, inclusive él me apoyó para que ingrese al servicio, digo, somos amigos apóyame, apóyame para que entre de maestro ya... ¡si, si me echó la mano! (EJO, 2008:28).

De acuerdo con lo señalado en el apartado anterior, detrás del apoyo está la adhesión con el estilo de "trabajo" del supervisor, que puede ser visto como un referente de identificación. De acuerdo con su experiencia en el ejército y en la fábrica sabe de la capacidad de poder que potencialmente se puede desplegar desde cada puesto burocrático. Y si acaso no lo sabía, lo aprendió a partir de la

experiencia relacional que construyó con Leyva, en su papel como docente pero sobre todo en su papel como directivo:

O sea cuando yo llegué me presentó con las autoridades, decía: -Él va a ser el nuevo maestro a él ya lo conocían, **-les decía: apóyenlo**, de esa manera me imagino que ya uno se identificaba con la gente. Me daba miedo hasta para hacer reuniones: “¡tengo que reunir a los padres de familia!”.... “tengo que hacerlo”, me decía: ¡ahora ya soy el director” aunque no con plaza, pero “tengo que sacar adelante los trabajos”. **A veces él iba a apoyarme, y también en reuniones con los maestros...** esa también era otra relación. (EJL, 2008:27).

El vínculo afectivo que cohesiona a esta formación grupal emerge de manera significativa en el despliegue de las formas de control, revestidas a manera de apoyo en algunas ocasiones y otras bajo la forma de alianza.

Vente vamos, estuvimos en la Normal Superior juntos, otra vez hay que ir y así entre cotorreo y cotorreo nos decidimos y de ahí ya entramos aquí ya este... y fue la consigna de todos: **¡todos estamos pero todos vamos a salir, nadie se va a quedar!** si...(EJL; 2008:6).

A pesar de la estrecha cercanía con este personaje que representa la autoridad educativa a nivel de zona y en algún momento a nivel estado, Juan Luis no ha estado exento de tensiones y enfrentamientos con profesores y padres de familia, que presenta a través de su relato de manera significativa:

Echarle más coraje **o sea yo tengo que demostrarles ¡que si puedo! porque si alguien me está echando política bueno, ¿no?** Y de momento pues... me desplazan y...y... este... pues mi desempeño es muy pobre, entonces como que yo ahí mismo pues diría no aquí creo que mi desempeño no lo puedo realizar, pero **no... no... en mi mente este...esta de que se puede se puede.** (EJL; 2008:18).

La naturaleza de esta dificultad evidencia la vulnerabilidad de su autoridad en materia pedagógica y administrativa y la manera en que es subsanada desde el aparato de legitimación, en el siguiente apartado se hace un esfuerzo por detallarla.

La distancia con respecto a los profesores que dirige y padres de familia.

A partir de las tensiones que enfrenta Juan Luis como directivo, interesa mostrar la distancia que establece con los maestros y padres de familia de la escuela que dirige, para explicar de algún modo la distancia construida entre su práctica como directivo y la problemática socioeducativa de población indígena.

Juan Luis ha enfrentado a lo largo de su trayectoria como director, tres formas de tensión: la asignación de grupos, el puntaje de las fichas escalafonarias y la imposición de cuotas a los padres de familia. Y precisamente en la manera de gestionarlas subyace un modelo identitario institucionalmente construido que restringe el despliegue de la dimensión académica, política, administrativa y cultural en su función directiva.

a) La asignación de grupos. Las querellas entre profesores no van más allá de las preferencias por los grados en función de la complejidad identificada a la luz de su experiencia y no de una experiencia informada. La evitación de un mayor esfuerzo en el ejercicio de la práctica docente se logra estableciendo criterios no académicos para la designación de grupos como es el hecho de novatear al docente que recién se incorpora a la escuela.

Es decir el maestro nuevo está obligado a aceptar el grupo que le dejen, con frecuencia suele ser un grupo de primer grado. Pero que ese grupo sea asignado a una maestra con cierta antigüedad sólo porque no asistió a la reunión en que se tomó el acuerdo, puede ser motivo de conflicto.

Juan Luis, narra una experiencia parecida:

... al asignar grupos en una ocasión tuvimos un... **Una discusión muy fuerte.. en privado** se me hi..... Bueno este... la maestra había pedido permiso y ya este ya era fin de periodo escolar, **porque yo siempre acostumbro dar este... asignar el grupo** antes de que finalice el periodo unos dos o tres días antes ya este. Bueno, pero al día siguiente regresó y digo: no, ¿sabe qué? ya asignamos los grados y digo: a usted le tocó el primer grado, **“no pus no”, -dice definitivamente, ¡no!** – (EJL; 2008:34).

En esta experiencia relatada se advierte la ausencia de criterios académicos en la definición de las prácticas educativas e institucionales, aunque él dice que asigna grupos, en realidad sólo convoca a reunión para que los docentes tomen el acuerdo, que no puede sostener porque no tiene ningún argumento, o lo que es lo mismo los maestros adscritos en su escuela e instalados como consejo técnico, no esgrimen argumentos que justifiquen las decisiones que afectan la vida académica de la escuela y la atención que ofrecen a los alumnos.

Por tanto, no es capaz de contener las expresiones de conflictividad, circunscritas al espacio escolar que convocan a agentes atrincherados en instancias jerárquicas que carecen de lo mismo:

No. ¡Yo me salgo o de la reunión!, dice:

-Yo no voy a tomar el primer grado y discúlpeme **ahorita voy a quejarme con el del sindicato**, esta junta ya no procede.

-**Yo voy a comunicarme con el supervisor** porque aquí está demostrando su incapacidad para tomar el primer grado. (EJL; 2008:34).

En esta disputa que inicia una profesora a la que se le ha impuesto el grupo de primer grado, sólo porque no asistió a la reunión de organización del ciclo escolar, salen a flote, las tensiones derivadas de un misma forma de identificación estatutaria.

La maestra sabe, que si bien Juan Luis como directivo tiene el respaldo del supervisor, ella lo tiene del sindicato y en ese tenor se instala una guerra de posiciones que no puede llegar hasta sus últimas consecuencias, debido a que ambas instancias sobreviven a través del tiempo gracias a la relación simbiótica que han logrado construir para mantener inmunizado al sistema educativo en cualquier nivel de gestión: local, regional, estatal y nacional.

Esta tensión se resolvió con la intervención de una compañera: *"No vaya maestra mire somos un equipo no...le paso el grado que tengo, - le había tocado cuarto grado o quinto grado, no recuerdo y deme el primer grado, yo lo atiendo"*.

b) Los puntajes en la ficha escalafonaria⁵⁶. Otra suerte de tensión dentro de la perspectiva estatutaria, se dio relacionada con una determinación tomada con respecto a la evaluación de una docente.

Una función que recae en manos de los directivos es la evaluación de los docentes al final del ciclo escolar, esto se hace con base a una ficha con tres aspectos a considerar: aptitud, asistencia y puntualidad, el primero de ellos concentra la mayor puntuación (480 de los 720).

Contiene como indicadores actividades muy complejas y poco observables en las prácticas de los docentes como por ejemplo la creación y técnicas o recursos propios y las actividades de investigación y divulgación. Convencionalmente se ha instituido como práctica generalizada evaluar a ojo de buen cubero la práctica de los docentes desde el cumplimiento administrativo pero siempre conjugado con intereses de grupo.

Hecho que seguramente no pasa desapercibido para los docentes porque Juan Luis tuvo que enfrentar un conflicto que trascendió a nivel de zona escolar, cuando en alguna ocasión quiso asignar una calificación por debajo de la máxima que es de 720 puntos, hecho que recuerda de la siguiente forma:

Ya al finalizar el periodo escolar pus le di su ficha de escalafón y a ella no le pareció, porque le bajé diez puntos: sólo le di 710 y este... pero **lo llevo a una reunión general de maestros aprovechó una reunión del sindicato y ahí empezó a hablar.** (EJL; 2008:36).

-¿Cómo es que si eres secretario general estas firmando 710?, le dijeron, El maestro debe saber por qué le bajó, “no se debe bajar, nada más por bajar”, ya es cuando participé también, digo:

-Yo le bajé porque nunca... Dos ocasiones se ausentó sin permiso y nunca me entregó su planeación didáctica... **entonces es un indisciplina** (EJL, 2008:37).

Pues eso lo arreglan internamente, (recupera las palabras del representante sindical a nivel regional) **Porque nos conocemos todos a**

⁵⁶ La ficha escalafonaria es un instrumento para evaluar la aptitud, la disciplina y la puntualidad de los maestros de educación básica. El rubro de aptitud abarca los aspectos de iniciativa, laboriosidad y eficiencia con un puntaje máximo de 480; los rubros de disciplina y puntualidad tienen un puntaje de 120 cada uno. La evaluación se realiza al final del ciclo escolar, el puntaje máximo es de 720.

Juan Luis lo conozco, nos conocemos y quiero que nos entendamos este asunto no es tan grave, (EJL, 2008:37).

En la gestión de este conflicto Juan Luis deja entrever las restricciones que limitan su función, construidas y avaladas colectivamente. Cuando la tensión llega al límite de confrontar a las autoridades oficiales y sindicales, las pone entre la espada y la pared, porque un representante sindical a nivel regional está por encima no sólo del secretario general (que en ese momento era Javier su sobrino), sino por encima del mismo supervisor, por tanto ante su <<sugerencia>> de "arreglarlo todo internamente" (o sea a nivel de zona escolar), no les queda otro remedio que recular y darle a la maestra los 720 puntos reclamados.

c) Imposición de cuotas a los padres de familia. En los últimos años, de manera hábil se imponen cuotas a los padres de familia, que las autoridades avalan como cuotas voluntarias, bajo el pretexto que durante décadas éstas han sido la única fuente de ingresos para dar mantenimiento a las escuelas y para lograr la "participación" de los padres de familia.

La capacidad de persuasión de los directivos no escapa a la mirada de los "Jefes". El mecanismo que se utiliza no siempre es el consenso, sino el dictado de las "mayorías", sin embargo, hay padres que disienten aún en contra de su mesa directiva:

Y ya veo que llegan cinco gentes, ahí... ¡mi gente! y este.... Llegan con el supervisor dicen este...este, venimos a ver de qué: **¡el maestro, ahí está imponiendo unas cosas sobre la graduación, nosotros sabemos que no es obligatorio!** Y el supervisor dice.

-Efectivamente no es obligatorio (EJL, 2008: 39).

En la experiencia relatada, la inconformidad de los padres se expresa en la iniciativa de abandonar prácticas obsoletas como la realización de la "fiesta de graduación" de los alumnos que egresan de primaria. No es la planta de docentes, quien hace la valoración, son algunos padres de familia, seguramente sin suficientes recursos lingüísticos y relacionales que se atreven a manifestarse, el asunto lo resuelve con el respaldo por su supervisor, la solución es: siempre que se tomó un acuerdo hay que levantar un acta, pero la intervención del

supervisor, logra apagar la inquietud. Y eso también representa una forma de apoyo:

Este... **el maestro va a hacer un sacrificio de reunir a los padres de familia (recupera las palabras del supervisor, su amigo)** pero por favor, ¡los que están aquí deben de estar en la reunión! Porque a veces sucede de que cuando hay algún problema los que...los principales no se presentan, ustedes comprométanse (EJL; 2008:39).

En la configuración de sus relaciones con los profesores y en el manejo de las tensiones, vuelve a quedar en vilo una significación que favorezca la pertinencia de las acciones educativas definidas escolarmente, porque se advierte la tendencia a evitar todo ejercicio de problematización de las prácticas institucionales.

La afiliación sindical u oficial de Juan Luis como directivo, es un eje de referencia en que se juega una identidad estatutaria, donde predomina una forma de identificación para los otros, particularmente con referencia a las autoridades sindicales y oficiales que para el caso es lo mismo dados los procesos de colonización de la SEP, que el SNTE ha promovido a lo largo de las últimas tres décadas.

En un esfuerzo por sintetizar los elementos hasta aquí desarrollados con respecto al proceso en que Juan Luis construye su identidad, inscrita en una fase de consolidación de su adscripción a un modelo socializador diferente, **se puede enfatizar que su adhesión a una estructura jerárquica y el establecimiento de un compromiso de trabajo obedecen a un esfuerzo personal realizado para apropiarse de rasgos "institucionalmente" deseables desde una lógica estatutaria.**

En la experiencia de Juan Luis como director, cobra relevancia la imposibilidad de garantizar niveles de cumplimiento de los profesores. Su doble pertenencia a la estructura orgánica oficial y al SNTE, le impide desarrollar una estrategia de control acorde a las necesidades y niveles de compromiso de los maestros.

El hecho de ceder ante la intervención de sus autoridades sindicales y convertirse en un instrumento de la estructura oficial, tiene como trasfondo un posicionamiento que es sostenido por un modo de identificación, en el que el respeto a las jerarquías establecidas y el compromiso de hacerlas respetar ante los subordinados, es un referente identitario, que asume de manera singular, y que por ellos se convierte en la llave de acceso para sostener y hacer posibles las expectativas personales de promoción y mejora laboral.

Sin embargo, la consecuencia de tal posicionamiento es una ruptura con la problemática socioeducativa de las comunidades indígenas, que se hace patente en la distancia que interpone entre su función como directivo y las necesidades de docentes y padres de familia. Dado que al afiliarse a la lógica estatutaria reafirma formas de relación consigo mismo y con su práctica, viciadas por intereses patrimonialistas.

3.4. Identidad personal en constante creación.

En los apartados anteriores se ha tratado de documentar la emergencia de Juan Luis como un sujeto productor de sentido que lo convierte en "individuo trayectoria" porque alude a las significaciones que ha construido con referencia a los momentos y espacios en los que ha configurado su experiencia como docente.

En la búsqueda de reconocimiento desplegada en los distintos espacios donde se ha desempeñado laboralmente, por la vía de un dispositivo de mediación, destaca un sentido de cumplimiento que se concreta desde su disposición para tomar con responsabilidad el papel que institucionalmente se le ha asignado, que de algún modo articula los aprendizajes y descubrimientos basados en la experiencia con su realidad en aras de conquistar de manera procesual su identidad como docente.

Esto último le ha permitido descubrir un amplio margen de acción en los sujetos que detentan el poder en las diferentes instancias del servicio de educación indígena e identificarse con ellos.

De esa manera es como orienta la **conquista de su identidad**⁵⁷ desde su experiencia que subjetivamente va construyendo al interior de las instituciones a partir de las siguientes estrategias: primero reconociendo la dinámica de los escenarios en los que incurre y ajustando su actuación a las demandas de la misma; segundo asimilando los recursos institucionales necesarios en el aprendizaje su rol y de las actividades que realiza; y tercero acomodándose en el engranaje institucional y participando en los ajustes legitimados institucionalmente. Situaciones que a continuación se detallan.

3.4.1. La conquista de una identidad como experiencia subjetiva.

La construcción de la autoimagen de Juan Luis, ha sido posible por las adquisiciones logradas a lo largo de su experiencia histórica, es precisamente a partir de ellas y de manera progresiva que ha logrado construir su proyecto personal.

Además de las carencias económicas, su infancia, estuvo marcada **por relaciones esteparias** en términos de afectividad, sin embargo a lo largo de su recorrido vital ha podido adquirir y movilizar recursos y referentes para edificar nuevas relaciones como padre, como docente y como trabajador en su proceso de reconversión social.

A diferencia de sus padres, tuvo y tiene los recursos para hacerse cargo de su familia, para cuidar de ella, particularmente para construir para ellos una trayectoria deseable muy semejante a la suya, aún a costa del interés de sus descendientes.

Estudió en la UPN (se refiere a su hijo) también, la Normal Superior, pero ya dentro del servicio y **le digo:- ahorita está la oportunidad**, -hace quince años-, estaba la oportunidad del que tiene bachillerato, y con un curso de cuatro meses a cinco meses ya les dan la plaza y ya con eso eres maestro, ¡aprovecha! (EJL; 2008:45).

⁵⁷ La conquista de la identidad es una idea utilizada por Dubar (2000), para clarificar el concepto de individuo-trayectoria. En consonancia Hall (2003:17), plantea que *"las identidades son construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, cruzados y antagónicos"*

Tiene claridad en cuanto a la relación que existe con su modo de proceder y los beneficios obtenidos y los que potencialmente puede seguir obteniendo. El **logro** fincado en un fuerte sentido de cumplimiento.

Un antecedente que recupera de manera recurrente es su experiencia militar, metafóricamente representa una **conquista**, porque le permite resarcir su imagen quebrantada al penetrar en los espacios donde su pertenencia étnica fue objeto de oprobio, de esa manera el <<reconocimiento del otro en si mismo>> resulta crucial desde el punto de vista subjetivo.

En el rescate inicial de su autoestima están presentes situaciones como ser considerado "experto" desde la fase de entrenamiento en el ejército para saltar del avión; haber sido uno de los ochocientos que lograron graduarse (porque más de la mitad desertó); ocupar el puesto de supervisor en la fábrica de plásticos, obtener su certificado de secundaria en el sistema abierto y aprobar el examen de conocimientos y el curso de inducción para ingresar como docente.

Este proceso de recuperación de su autoestima se reafirma a partir de los logros obtenidos ya en su ejercicio como docente, como fue el hecho de aceptar el puesto de director comisionado a un año de haber ingresado al sistema; obtener la clave 85 (clave de profesor, porque empezó como promotor), participar en el programa de arraigo (ve duplicado su salario); participar como asesor del PARE y en los TGA; ascender en carrera magisterial hasta el nivel más alto; acceder al puesto del director comisionado sin grupo y obtener la clave de director.

Estos logros están relacionados con la forma en que va aprendiendo a reconocer la dinámica de los espacios institucionales, en los que se va incorporando y también en la manera en que aprende a orientar su actuación en función de ella. Para él significó mucho que su superior en el ejército le dijera: **tú ya no necesitas alguien que vaya de experto ¡tú vas adelante de todos!** (EJL, 2008:15). Atribuye ese reconocimiento a su concepto de disciplina y a su afán por cumplir con las obligaciones encomendadas.

3.4.2. El desafío de las nuevas definiciones como campo reflexivo.

En el trabajo sobre si mismo desplegado por Juan Luis, pueden identificarse dos fases interconectadas por sus reflexiones personales. La primera de ellas es una fase de idealización, en la que adopta como modelo a seguir la imagen del jefe o superior, como referente para guiar la construcción de su pertenencia al interior de los espacios institucionales donde se ha desempeñado

En ese contexto se inscribe su aprendizaje de las realidades institucionales sobre todo su disposición para construir saberes basados en su propia práctica para acceder a una segunda fase: **la reconstrucción de una nueva identidad** a partir de la articulación de sus experiencias en distintos ámbitos y momentos.

Ambas fases se hacen presentes desde su proceso de incorporación como docente en el que se advierte una tenacidad para asumir los distintos roles que se le asignan, no exenta de tensiones, dificultades e incertidumbres.

Un momento identificable en su reflexividad fue asumirse como profesor con sólo un curso de tres meses que él calificó de insuficiente, porque entiende que no sólo se trata de llegar y esperar la hora de irse, pero que sin embargo llegado el momento es una oferta que hace a su hijo en los mismos términos: *"yo te estoy dando la oportunidad, en cinco meses ya eres maestro, ¡aprovecha!"*

A partir de ese hecho puede verse que la misma dinámica institucional hace que la preocupación por la formación, por la práctica docente y por la práctica educativa en general, sea efímera o pase a segundo plano.

Cuando él se pregunta *¿cómo voy a introducir una reunión?*, no alude a un problema técnico, está aludiendo a un problema identitario porque su reciente definición como docente y directivo aparece como ilegítima ante sus propios ojos: *"tengo que hacerlo", me decía: ¡ahora ya soy el director, aunque no con plaza, pero tengo que sacar adelante los trabajos*", sólo cuando él siente que baja la tensión, que disminuye el temor, entonces expresa: *"Pero no, ya con el tiempo me... fui... aprendiendo, aprendiendo"*

En la conquista de una identidad, lograda a partir de las nuevas definiciones sustentadas en aprendizajes experienciales, como factores que detonan los procesos reflexivos, cobra importancia la forma en que se percibe la actuación de los otros, los compañeros institucionales que no tienen un mínimo nivel de cumplimiento, por ejemplo con respecto a su primer compañero de centro de trabajo: *"Sentía como que no amaba su trabajo y yo iba pus a trabajar ¿no? a lo que me están pagando"*.

Porque es a partir de ella que se adquieren los argumentos necesarios para legitimar las nuevas adscripciones identitarias. De esa manera ante la falta de cumplimiento por un lado y el esfuerzo personal realizado desde de su infancia, puede valorar cada una de las oportunidades conforme se le van presentando, combinando desde sus procederes la disposición para aprender, la dedicación y la responsabilidad en la realización de las tareas asignadas.

Sí, yo digo que **cuando uno sufre, como que... cuando encuentra un trabajo se lo apropia**, ¡aunque yo no nací en ese trabajo" pero ya dentro... ya entrando como que me ubico, **¡voy a trabajar en lo que viene!** así cuando entré a la milicia, y después cuando entré a la fábrica, **ya me ubicaba en lo que viene** y así también llegué así como docente me dediqué, me dediqué, me dediqué, si es lo que pienso ¿no? (EJL; 2008:11).

Con tales aprendizajes su perspectiva se va consolidando en función de los roles y puestos asignados a fin de comprender, analizar y negociar las tensiones, los conflictos y las incertidumbres, como una puesta a prueba de lo que es y lo que puede llegar a ser en el futuro.

He tenido hasta el problemas con la familia, **-a veces me dedico más al trabajo que a la casa**, hasta los domingos, como estoy cerca tengo ya el carrito, ya en 20 minutos ya estoy en la comunidad me dedico unas dos horas, voy otra vez a la casa a veces a así me dice mi esposa...(EJL; 2008:11).

De esa manera la configuración de si mismo se genera a partir de la manera en que interpreta su papel en la institución, para convertirlo en un papel personal en función de su proyecto de vida.

En este sentido, se puede advertir que el peso que le otorga a su propio aprendizaje experiencial, orientado hacia la adquisición del lenguaje de las relaciones, es una línea de desarrollo en su configuración identitaria.

Por ello, en su trayecto dentro del magisterio, hay un juego astuto, a base de transacciones entre lo que se espera de él y lo que él espera de la institución, que le permite aprovechar las disposiciones institucionales para sortear las dificultades y con base en ello posicionarse al interior del gremio magisterial.

3.4.3. La naturaleza de sus identificaciones en el proceso de inserción como docente.

Como ya se ha señalado la experiencia de adhesión a la estructura burocrática contiene un modo de identificación, que se produce a partir de asimilar la dinámica del ordenamiento institucional, de la cual derivó su interés por ser parte del dispositivo de mediación permanente que funge como una estructura política institucionalizada al interior de la zona escolar.

Él pudo captar la relevancia del peso del ordenamiento institucional, desde su experiencia en el ejército por la forma en que se aplicaban las sanciones: *son... disciplina... que este... que... ellos hacen cumplir como ellos quieren.*

Ha ido reafirmando este aprendizaje a lo largo de su trayectoria, porque básicamente su adscripción a la dinámica estatutaria ha reforzado su proceso de integración social, generado a raíz del cambio cultural que generacionalmente le tocó vivir.

En ese sentido la recuperación de su autoestima fue posible a partir de los logros obtenidos, gracias a su tendencia de concentrar sus esfuerzos para dar cumplimiento a las expectativas de las autoridades educativas, encarnadas en la relación construida con el maestro Leyva, lo cual implicó su adhesión al campo institucional de comportamiento, con ello asume el orden jerárquico como forma de autocontrol que le sirve de guía y orientación en lo subsecuente.

Este posicionamiento le ha permitido desarrollar formas de identificación con respecto a las estructuras jerárquicas en los colectivos a los que ha pertenecido, que exterioriza a través de su relato. Tal mecanismo de identificación está de fondo en la forma en que orienta su aprendizaje relacional para descubrir a los “otros” y sobrellevar las situaciones de colaboración y conflicto en su papel como director.

CAPÍTULO 4

PEDRO: UNA EXPERIENCIA DE INESTABILIDAD IDENTITARIA PERMANENTE.

Nació en 1955, en Atla, una comunidad indígena perteneciente al municipio de Pahuatlán, Puebla⁵⁸. Empezó a laborar como promotor comunitario en 1979.

Un año antes había logrado establecer contacto con el Centro Coordinador Indigenista⁵⁹ de su estado, para solicitar una beca de apoyo a sus estudios de secundaria, al concluirlos regresó para solicitar trabajo como docente.

Refiere una odisea en su proceso de incorporación, ya que de aspirante a promotor en el Curso de Inducción a la Docencia pasó a ser personal de contrato por dos periodos de tres meses, después obtuvo una plaza de promotor cultural en educación preescolar, nivel en el que laboró durante diez años. En 1990 le asignaron una plaza también como promotor comunitario pero en el nivel de educación primaria. En el 2001, fue presionado por las autoridades educativas de su estado para realizar estudios “de acuerdo con su nivel” o sea en la Universidad Pedagógica.

Intentó inscribirse en la sede regional de la UPN en Huachinango Puebla, pero ya no hubo cupo, por lo que decidió inscribirse en la de Tulancingo Hidalgo. Realizó estos estudios bajo la presión de entregar sus boletas semestre tras semestre con la expectativa de obtener una plaza de profesor después de 28 años de servicio

⁵⁸ De acuerdo con los datos de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, 2005), Pahuatlán es considerado un municipio indígena con un alto grado de marginación. En el 2005, contaba con una población indígena de 9 612 de un total de 18 326 habitantes en el municipio.

⁵⁹ Los primeros Centros Coordinadores Indigenistas, fueron creados en 1950, estaban fundamentados en una antropología indigenista. Cada centro operaba bajo el principio de coordinar la acción de los distintos ministerios o secretarías del gobierno mexicano para promover el desarrollo socioeconómico y la integración de las zonas indígenas. (Marzal, M. 1993:396).

como promotor comunitario y con ello tener la posibilidad de acceder a carrera magisterial.

En el largo proceso de su configuración identitaria destacan la búsqueda obsesiva por el reconocimiento y la presencia infranqueable de barreras de comunicación, en un proceso de integración que para él nunca termina.

En la reconstrucción de su relato, se muestra primero un análisis de su trayectoria social y posteriormente la gama de identificaciones que construye en la elaboración de su identidad lingüística, étnica y docente. Se destacan los sentidos presentes en la configuración de las relaciones, referentes y recursos que construye en los ámbitos familiar, escolar, comunitario y educativo poniendo énfasis en los momentos, experiencias y acontecimientos significativos.

4.1. Trayectoria Social.

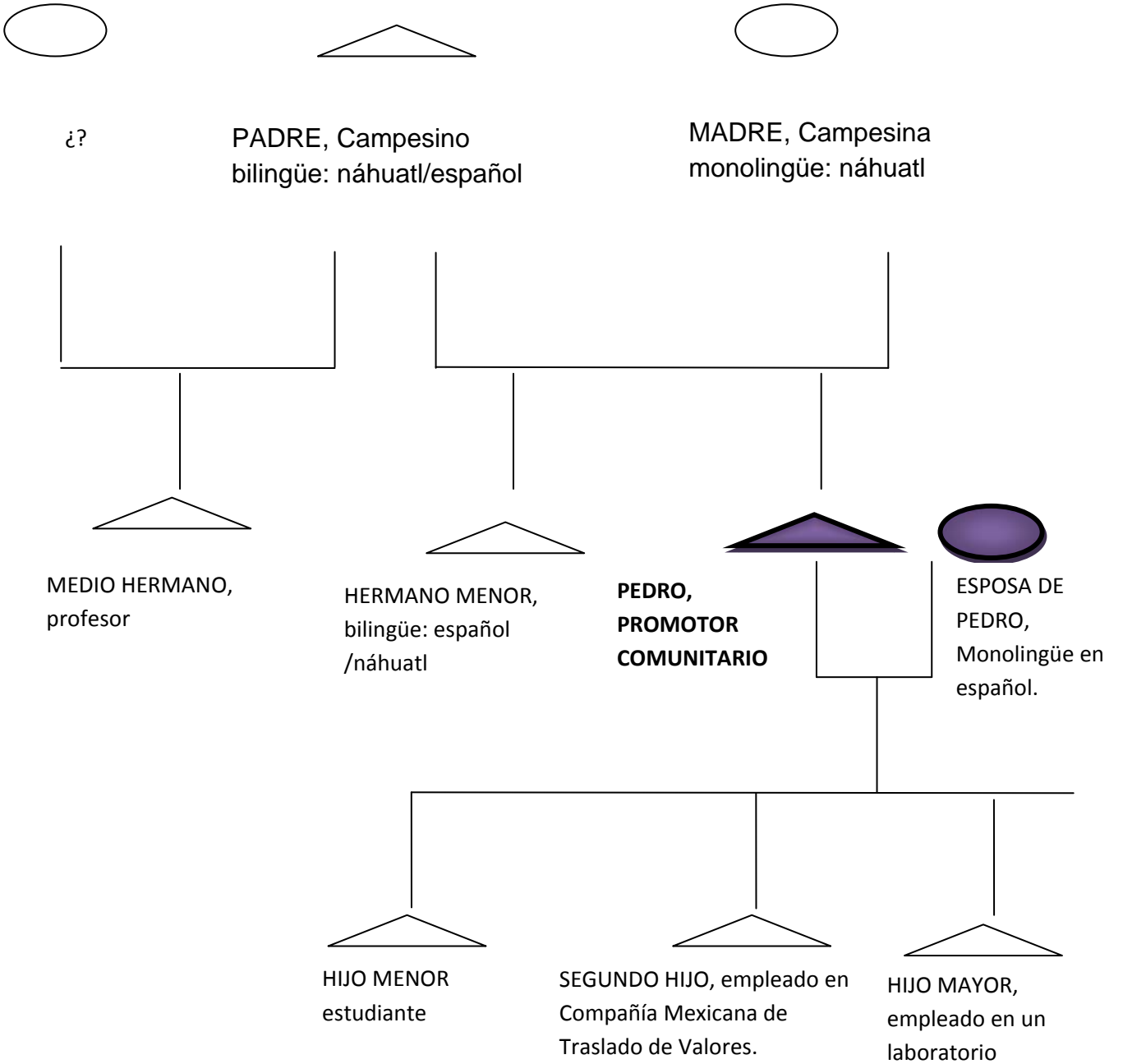
4.1.1. Relaciones familiares

Pedro nació en una pequeña comunidad indígena en 1955, su madre fue una campesina monolingüe en náhuatl y su padre un campesino bilingüe hablante de náhuatl y español, ambos sin la experiencia de escolarización. Tiene un hermano, tres años menor que él, quien inicialmente se dedicó a las labores del campo y en la actualidad es artesano.

"Dejar el campo" representó para Pedro, la aspiración de un cambio de vida posibilitado a través de su determinación de estudiar, vinculada con la dura experiencia de trabajo como jornalero que desarrolló en su edad infantil y adolescente en las huertas de café para poder subsistir y sostener sus estudios.

La red familiar de Pedro se gráfica en el genograma correspondiente, en él se observa un paso muy importante en el proceso de integración y movilidad social en las distintas generaciones que conforman su familia teniendo como referente el tipo de ocupación de sus ascendientes y descendientes.

GENOGRAMA DE PEDRO, UN PROMOTOR COMUNITARIO



El genograma muestra el lugar crucial que ocupa Pedro a nivel ocupacional con respecto a sus antecesores, que indica la experiencia de un **cambio generacional**, la oportunidad de ingresar como profesor fue asumida como una alternativa segura y definitiva para "dejar el campo" y continuar por el sendero de rupturas con respecto al modo de vida tradicional de sus ascendientes.

Poco habla de su familia, especialmente de su padre, sólo refiere que él si era hablante de español. Se puede deducir una falta de convivencia con él por la dificultades que refiere en la escuela para aprender a hablar en español y porque según señala, no fue registrado con su apellido, recuerda este hecho de la siguiente manera *"por cierto no se me quedó su apellido, antes nos registraban así, bueno registraban a trancazos y no me dio su apellido"*.

Para él tiene un especial sentido el hecho de contraer matrimonio en 1982, con una "española, mestiza", esas son las categorías que utiliza para nombrarla pero en realidad es una joven nacida en la cabecera municipal de Pahuatlán, que posee atributos valiosos para Pedro, así lo expresa:

 Mi reto era pues: ¡a ver que hago con los españoles! -yo les dije-, y una chica de ahí mestiza, española de ahí de Pahuatlán, pues ya fuimos novios, yo iba a la secundaria y ya tenía mi compañera y así. Y con ella yo aprendí creo que un poquito mejor...más el español, porque ella hablaba totalmente el español y pues sí, así fue la...

La determinación de casarse con su "mestiza, española" hace que decida irse a vivir al lugar de origen de su esposa, al siguiente año nace su hijo Pedro; en 1986 nace Erick su segundo hijo, y dos más en los años subsecuentes. Se ufana de haber levantado una casa de "concreto amplia" de dos pisos con sus propias manos y las de su joven familia.

Refiere una vida de austeridad, de ahorro, de trabajo. Su sueldo de promotor no generó condiciones para que sus hijos se profesionalizaran, los dos primeros sólo lograron concluir sus estudios de preparatoria. El mayor decide en el 2005, ir a buscar trabajo al Distrito Federal, en la actualidad labora en un laboratorio y es "jefe" de diez personas y "gana lo triple que un profesor de primaria".

Por su parte Erick, su segundo hijo, decidió en el 2000 ingresar como parte del equipo de custodios, en la campaña de Vicente Fox, los peligros enfrentados y la inestabilidad hicieron que optara por un empleo fijo y estable, por ello desde el 2005 labora como empleado en la Compañía Mexicana de Traslado de Valores (COMETRA).

No refiere haber hecho algún intento para que sus hijos ingresaran como docentes. Esto puede obedecer a tres razones: por un lado, su posicionamiento marginal al interior del servicio de educación indígena, porque él nunca pudo hacer un equipo estable ni con docentes ni con sus autoridades y por otro, el desinterés de sus hijos por ser docentes, ya que según expresa ellos han establecido como justificante la falta de correspondencia entre los años de estudio y el salario recibido y la tercera que ninguno de los tres domina el náhuatl.

Manifiesta sentirse satisfecho de haber transmitido a sus hijos la importancia de tener un empleo, un salario y de saber aprovecharlo. Su hijo mayor tiene casa, automóvil y familia. Su segundo hijo sólo tiene automóvil. Por ello, considera que sus hijos *“son inteligentes, aunque no hayan querido estudiar”*, mientras que *“los hijos de mis contrarios, aquellos que me pusieron piedritas en el camino son mariguanitos”*, según refiere no terminaron la secundaria, uno de ellos trabaja de cargador. El hijo de uno de sus medios hermanos, es maestro: pero *“no ha progresado”*.

Se observa en la línea generacional de Pedro, una combinación interesante entre las tenues proyecciones identitarias del grupo familiar hacia sus descendientes, porque en su narrativa no refiere lazos familiares fuertes, ni un esfuerzo centrado en colocar a los descendientes en trayectorias sociales deseables, se advierte desde lo individual un proceso lento y tortuoso de apropiación de nuevos recursos que operan en su proyección identitaria orientada hacia la integración social, que impacta en sus descendientes.

4.1.2. Relaciones con la escuela.

Inició su proceso de escolarización en 1963 (a la edad de 6 años), en una escuela primaria estatal, establecida en su comunidad de origen, con una planta de docentes en su totalidad hablantes de español, refiere una experiencia de castellanización en escenarios violentos y bajo procesos perturbadores.

Las relaciones establecidas con su primera maestra y su experiencia al interior de su grupo escolar en la secundaria, le generaron significados estigmatizantes que lo colocaron en una situación de diglosia que marcó el derrotero de su trayectoria porque en ella está presente la obsesión permanente por superar las diferencias con las que es señalado o con las que se asume en los distintos espacios donde se ha configurado.

Su proceso de castellanización aunque lento y tortuoso se genera con la mediación de la escuela, al cabo del primer año en la primaria, sólo podía entender algunas palabras, cuando concluye sexto año dice que ya entendía lo que le decían y sólo al concluir la secundaria está en condiciones de relacionarse con mestizos y españoles, porque *"ya podía hablar en español, lo entendía más y podía contestar"*. El problema es que cursar la primaria y la secundaria le lleva dieciocho años de su vida.

Señala que en la primaria no reprobó ningún año, sin embargo, inició sus estudios de secundaria hasta 1975, a la edad de 18 años en la cabecera municipal, aún recuerda que el nombre de la escuela secundaria era el mismo que el nombre de la escuela primaria en la que realizó sus estudios, en relación a ello expresa: *"es el mismo nombre, es la "misma escuela, es el mismo trato el que nos van a dar"*.

Su etapa en la secundaria fue difícil en dos sentidos, la primera dificultad es que tenía que laborar en las huertas de café, hasta las 12 horas, y de ahí tenía que regresar de manera apresurada a su casa, comer algo y correr, -caminar durante 40 minutos para llegar a la cabecera municipal.

Su grupo escolar en la secundaria incluía en su mayoría a estudiantes radicados en la cabecera municipal, esa condición les daba la ventaja de tener un mayor

dominio del español, desde la perspectiva de Pedro eran -más altos y “cueros”-, miraban y hacían sentir como extraños y diferentes a los estudiantes minoritarios provenientes de las comunidades indígenas; aún así considera que su estancia en la secundaria fue menos difícil que en la primaria.

Cuando cursaba el segundo año de secundaria se enteró de la existencia de “becas” (dinero en efectivo), otorgadas por el Centro Coordinador Indigenista a los jóvenes indígenas estudiantes en la secundaria y logró obtener una.

Este tipo de apoyo institucional, le permitió iniciar un proceso de aprendizaje en torno al campo de posibilidades abiertas por las políticas indigenistas, desde una perspectiva integracionista.

De ese modo se percata que tiene la posibilidad de ingresar a laborar como maestro, refiere que algunos de sus conocidos pudieron hacerlo sólo con estudios de primaria, desde entonces finca sus expectativas y esperanzas en ser maestro: *“no pus’ ya voy a ser maestro, terminando la secundaria ya voy a ser maestro”*.

4.1.3. Relación con la población indígena.

Pedro nació en Atla, una pequeña localidad perteneciente al municipio de Pahuatlán, Puebla; es una de las cuatro comunidades, que integran lo que localmente es denominado el Corredor Náhuatl, está ubicado al oriente del municipio y sus principales actividades son el cultivo de café, de caña de azúcar para la elaboración de piloncillo y algunos otros productos agrícolas de consumo local; así como la elaboración de bordados y artesanías. Atla se encuentra a diez kilómetros de la cabecera municipal.

De acuerdo con los datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2005) su localidad de origen en la actualidad cuenta con 1843 habitantes, de los cuales el 30% son analfabetas. En la actualidad sólo un poco más de la mitad pueden comunicarse en español.

Pahuatlán como región cultural, es un espacio donde se construyen las relaciones a partir de los contactos mixtos⁶⁰ entre “indígenas” y “mestizos”, que dan lugar a transacciones y conflictos interculturales densos, que cristalizan en la configuración de los espacios de interacción.

En el caso de Pedro este tipo de contactos ha sido objetivado a partir de su relación con los miembros de su familia, sus primeros patrones, compañeros de clase, autoridades educativas, colegas, alumnos y miembros de las comunidades por las que ha transitado a lo largo de su trayectoria laboral.

La carga simbólica que subyace en esos encuentros tiene una tendencia estigmatizante en contra de "lo indígena", representado por signos corporizados como el color de la piel, la pobreza, en la indumentaria y el nulo o bajo dominio del español, que históricamente han dado lugar a estereotipos que legitiman los modos de clasificación y etiquetación entre los miembros de una misma población.

Pedro asimila esta carga simbólica que deriva en una obsesión generalizada por constatar “quién es más indígena que él”, "quien se comunica en español", "quién se expresa bien en español. Con ello incorpora y actualiza las formas de rechazo histórico a todo lo relacionado con el mundo indígena como cultura viva.

Esta obsesión representa una línea de desarrollo en la trayectoria de este profesor, porque es el eje en que centra sus modos de identificación como búsqueda de autodefiniciones plausibles y en permanente reconstrucción.

En su relato alude de manera reiterativa a la composición lingüística de las comunidades y los grupos escolares donde lo han asignado, lo cual denota la presencia de problema de la comunicación, generado por diferencias de carácter lingüístico, pero perdura en la actualidad ya en su papel como docente.

Con respecto a ello es posible recuperar un momento clave, cuando en 1980, fue enviado como promotor comunitario a las comunidades indígenas, experimenta un sentimiento de extrañeza al convivir con pueblos monolingües en náhuatl o

⁶⁰ Goffman ([1963, 2003: 23], los denomina: <<contactos mixtos>> por referirse a encuentros que ocurren entre personas cuya relación está marcada por una diferencia.

totonaco, concretamente cuando toma posesión de su primer grupo escolar, señala: *"llegan 15 niños descalzos, ¡todos hablantes de náhuatl!"*.

La extrañeza y el asombro como expresiones recurrentes pueden estar relacionadas con el predominio de dinámicas institucionales confusas en relación con la composición lingüística de los grupos escolares, su formación como docente y la implicación de ambas en los procesos de aprendizaje de los niños.

Por ello lejos de asumir un posicionamiento con respecto a dicho problema parece contentarse con el hecho de encarnar un papel de "héroe de la adaptación"⁶¹ al jugar el papel de interlocutor con las autoridades para hacer llegar las demandas de la población con respecto al apoyo brindado en la realización de los trámites, a fin de recuperar un recurso presupuestal otorgado por el gobierno estatal para el servicio de electrificación de una comunidad, porque la aplicación de tal recurso se había demorado.

También se ha conformado con asumir una relación estratégica de sobrevivencia con los padres de familia, que no va más allá de saludarles en lengua náhuatl y hacerles partícipes de las tareas elaboradas por los niños.

Su labor de intermediación y el uso del náhuatl para relacionarse con la gente de la comunidad, es vista por él como una forma de lealtad que mantiene para las comunidades indígenas.

Pese a todo, se manifiesta insatisfecho por la racionalidad institucional, considera que hay profesores que no establecen este tipo de relación con las comunidades, porque no hablan en náhuatl y aún así han obtenido más beneficios de carácter laboral que él. Por el contrario, él a lo largo de 28 años no ha obtenido ningún beneficio, ni siguiera la plaza de profesor y además ha sido objeto de desplazamientos de un centro de trabajo a otro sin considerar sus intereses y presionado para continuar preparándose.

⁶¹ Persona que en algún tiempo ha compartido un estigma y se ofrece como modelo vivido de una realización plenamente normal; merecedor de recompensas por haber demostrado que un individuo de esa <<especie>> puede ser una buena persona. (Goffman, ([1963, 2003:37).

Aunque aparentemente no ofrece resistencia cuando se presenta la oportunidad, funde y confunde su rencor institucional con variadas formas de malestar a nivel de comunidad y de escuela, haciendo eco a las demandas de la gente de la comunidad, abanderando cuestiones como el hecho de que la mayoría de los niños de quinto y sexto de primaria no saben leer, *"están muy atrasados"* porque *"no les interesan a los maestros"*, o porque *"hay algunos maestros que no cumplen con el horario"*.

En resumen puede observarse que en la trayectoria social de Pedro, cobran relevancia las barreras simbólicas presentes en la configuración de sus relaciones a nivel familiar: padres, hermano, esposa, hijos; a nivel escolar: compañeros de grupo y sus profesores; y a nivel social con sus colegas en los distintos espacios escolares en los que se ha desempeñado como docente, las autoridades educativas y las comunidades indígenas.

Tales relaciones han sido configuradoras de procesos de mayor complejidad en su larga y penosa construcción identitaria. En los siguientes apartados se hace un intento por reconstruirlos.

4.2. Crisis identitaria: la cuestión de su pertenencia con referencia a la lengua náhuatl.

En este apartado se muestra el trabajo que realiza consigo mismo en una permanente reconstitución identitaria con respecto a su identidad lingüística, externalizada por la vía de un recuento de experiencias y acontecimientos que hablan de un conjunto de transacciones situadas en los espacios educativos y sociales por los que ha transitado, caracterizados por relaciones asimétricas que de manera permanente le ha tocado enfrentar.

Para ello se presenta el análisis de las identificaciones que construye en torno la lengua, considerando los siguientes sentidos: primero en relación a transformación de sus pertenencias de orden lingüístico, destacando el esfuerzo personal que esto supone; la búsqueda de reconocimiento como elemento detonador de nuevas definiciones que implican una forma de manejar las tensiones de las informaciones

que construye con respecto a su persona; y el impacto que todo esto tiene en su adscripción identitaria como docente.

4.2.1. Pertenencias vulneradas.

Su adscripción identitaria como estudiante indígena y como promotor cultural indígena son procesos que han acrisolado un modo de especificidad en su proceso de resocialización⁶².

Su experiencia de escolarización derivó en una percepción de naturaleza ambivalente: no estuvo en condiciones de sostener la pertenencia lingüística de su grupo, ni de rechazarla de manera absoluta, de manera lenta inició un esfuerzo personal por superar, negar y ocultar la causa de tales imputaciones y emprende una serie de batallas para obtener un reconocimiento social a costa de quebrar su propia imagen y dejar de ser lo que hasta ese momento había sido.

Su ingreso a la primaria lo colocó en un espacio interétnico, que lo cogió desprovisto de recursos y estrategias de orden relacional.

Los maestros del estado pues este...eh... hubo un encuentro... ¿no? Conmigo, con ellos, donde de hecho no hubo mucha comunicación por lo **mismo de que pertenecía yo a un contexto... desde luego sigo perteneciendo**, pero ya siento que ya ha habido muchos cambios ¿no? (EP, 2008:1).

Con esta expresión hace patente la marca que le dejó su primer experiencia de escolarización como niño indígena, monolingüe en náhuatl al establecer contacto con su primer maestra monolingüe en español. Esta experiencia representa una "fase difícil en su vida" que devino en cambios y que lo hacen titubear en el modo de definirse y definir la situación en que actualmente se encuentra.

En su rol como docente ya no está claro su criterio de distinguibilidad con respecto a su pertenencia étnica, de acuerdo con Giménez (1997:6), éste es

⁶² A partir de los planteamientos de Dubar (2000:197), se asume la idea de resocialización como un proceso de reconstrucción de la imagen de sí mismo, que sólo es posible cuando el sujeto puede establecer una relación entre las nuevas y la viejas pertenencias a fin de poder nombrarse, "ser reconocida por otro en sí mismo".

sostenido por un complejo simbólico cultural propio y exclusivo con límites precisos y normas de pertenencia específicas.

-No pues **“son mis...ora si...es... mi gente” porque ellos hablan náhuatl**, aunque es diferente pero les estoy entendiendo (EP, 2008:11).

De ese modo el esfuerzo personal realizado, <<sin la mediación y el seguimiento intencionados de nadie>> para apropiarse del español, tratando de entender algunas palabras dichas por su maestra; esforzándose por comprender los mensajes en el aula; y librando una larga y tortuosa batalla para poder expresarse bien en español, se convierte en fuente de nuevas definiciones que lo confunden y lo separan de su grupo de origen.

En la actualidad justifica la distancia que construye a partir de las nuevas definiciones y las marcas que en su memoria dejaron las prácticas de comunicación áulicas, permitidas desde la informalidad con las que históricamente se ha institucionalizado el bilingüismo asimétrico y de transición permanente hacia el español. En ese sentido él tiene presente:

[...]...yo trataba de ser un poco inteligente y casi nunca me golpearon, **porque los demás compañeros este... pues entendían menos el español, entonces eran más golpeados** (EP, 2008:2).

Es en esta experiencia de aprendizaje, en que emerge la construcción de un referente de identificación con los poseedores de un rasgo que se torna valioso ante sus ojos: *"ellos entienden el español" o "ellos pueden expresarse bien en español"*. Con el paso del tiempo este referente, pervive en su manera de pensar y a partir de él establece su relación con los otros estigmatizados, me refiero a la población nahua que aún no se ha castellanizado y el segmento de población que se encuentra en proceso.

El proceso de configuración de su experiencia como docente, también es significativo porque le acarrea sentimientos ambivalentes, por un lado se percibe como un "héroe de la adaptación" por haber logrado penetrar a una realidad antes ajena y por el otro lado no puede problematizar el proceso vivido por él, a pesar de

que puede ver que él mismo está reproduciendo las condiciones, prácticas y dificultades en la configuración de las nuevas generaciones.

Aún no logra reconocer las consecuencias y dificultades derivadas de la manera en que se trastocó su sentimiento de pertenencia, lejos de ello en su papel como docente resulta que le es más fácil comunicarse en español y asume la interacción con niños hablantes de náhuatl como una obligación.

Como a las ocho empezaron a llegar, llegaron 15 niños y niñas, así descalzos no y este... ¡todos hablantes en náhuatl! ¡A caray!

-No pues **“son mis”...ora si “es... mi gente”** porque ellos hablan náhuatl, aunque es diferente pero les estoy entendiendo, dije: ¿no pus' que hago? Pero a la vez digo:

-No. Como voy a hablar en náhuatl ¡No! ¡ **“Yo” ya soy maestro!** Así de momento pensé, ¡pero yo creo que me voy a obligar!

En ese sentido su aparente éxito adaptativo no es tal, porque en su relato hay notables evidencias de una inestabilidad identitaria permanente. Esto debido a que la escolarización significó para él no sólo un proceso de castellanización sino también un proceso de asimilación cultural que le ha permitido filtrar nuevas significaciones para interpretar y posicionarse en el mundo de manera diferente con respecto a sus ascendientes.

Pero paradójicamente, aunque su papel como docente le implica un retorno a su cultura de origen, el territorio y la lengua dejan de ser elementos clave en la definición de su identidad, porque se deja invadir por un sentimiento de extrañeza frente a la composición lingüística de su grupo escolar y la problemática en los procesos de enseñanza y aprendizaje derivada de ella

La expresión de extrañeza frente a la lengua indígena, pone de relieve una distancia por definición con respecto a su pertenencia étnica, porque además expresa que el hecho de trabajar con niños hablantes de español implica menores dificultades.

Aunado a ello, su falta de interés para despejar sus dificultades presentes en los procesos comunicativos que se generan en los grupos escolares que refiere,

ponen en evidencia las distancias por definición que procesualmente ha ido interponiendo entre él y el mundo indígena, este modo de actuación necesariamente impacta en el nivel de vitalidad cultural en la región, sin lugar a dudas vinculado a este tipo de prácticas.

En este tipo de dinámica, se inscribe la erosión de la pertenencia lingüística de Pedro, y permite comprender la complejidad del problema. Giménez (1997:19) plantea que el sentido de pertenencia está vinculado al sentimiento de lealtad, esta relación se puede identificar en los sujetos que comparten un complejo simbólico cultural al interior de una colectividad. En ese sentido una pertenencia implica una autodefinición con respecto a una colectividad determinada:

El indio no se define por una serie de rasgos culturales externos que lo hacen diferente ante los ojos de los extraños (la indumentaria, la lengua, las maneras, etc.); se define por pertenecer a una colectividad organizada que posee una herencia cultural propia que ha sido forjada y transformada históricamente, por generaciones sucesivas, **en relación con esa cultura propia se sabe y se siente** maya, purépecha, seri o huasteco. (Bonfil 1994:48).

Pedro sólo se sabe y se siente indígena en determinadas circunstancias. Las prácticas y situaciones referidas por Pedro en su papel de docente, hacen patente la pérdida de su especificidad identitaria con respecto a la lengua náhuatl, que presumible y potencialmente pudo y puede estar afectando el modo de asumir la problemática educativa de los alumnos, porque no se plantea la necesidad de configurar el espacio áulico como un espacio propicio para el desarrollo del proyecto identitario de los niños indígenas que atiende, susceptible de ser construido a partir de la atención a los problemas de aprendizaje vinculados a la problemática lingüística de los niños.

-¡Pásenle! aquí vamos a jugar, vamos a platicar. Si este... para que se metieran todos los niñitos de los 15 había 5 adentro sentaditos, pero nada más se me quedaban viendo, que era yo jovencito, ¡No! a lo mejor ellos tampoco creían que era yo maestro, ya hasta, -digo: **“No, pues tendré que hablarles el náhuatl” ya que les digo:**

chipanoca coneme panoca nica tipaquinichtli:

[...] ...ya este que se pasa uno, que pasa otro, que pasan otras dos niñas y así pasaron todos y ahí no sabía que hacer: ¡ya estaba todo el grupo! **pero no sabía ni que hacer! ¿Qué hago?** ¡Que les enseñe un cantito! ¿No? Por ahí que nos enseñaron también. Empezamos a cantar:

-Sabían que vamos a cantar y luego trabajamos, luego hacemos lo demás, empezamos a cantar sin....**a lo mejor no era para motivar si no para entretenerlos, que cantábamos “el patito, patito” y...no se qué más,** pero ellos nada más lo repetían y ¡ni la tonada le daban! ¡Pobrecitos! ¿no? y este...pero intentaban, bueno como tres o **cuatro de ahí nada más se quedaban viendo y les daba risa por el hecho de que tenían que repetir, ¿no? en español,** ¡Ajá! y este...preferían quedarse callados. A lo mejor también sentían, igual: -“¡no pues como voy a hablar el español, ¡no le entiendo!”.

De ese modo es como Pedro arrastra a su grupo escolar a la corriente de transición permanente hacia el español, por una vía poco pertinente que revela la ausencia de una formación académica para construir una experiencia educativa acorde con los enfoques con los que se pretende resolver el problema de insuficiencia en la formación de los docentes y de rezago con respecto a los resultados educativos que históricamente han caracterizado a los pueblos indígenas.

En su experiencia de escolarización y en su experiencia como docente, ha visto la forma en que se ha negado y desquebrajado la especificidad de su pertenencia étnica y ello ha provocado una discrepancia no problematizada entre su actual forma de vida y su función como docente en una escuela bilingüe.

4.2.2. Las nuevas definiciones.

En nuestro país el proceso de integración de los grupos étnicos se ha dado sin lograr superar la diferencia estigmatizante de naturaleza tribal que ha condenado a los grupos étnicos a una situación de inferioridad, manifiesta en formas de discriminación, negación e invisibilidad de su desventajosa situación con las que durante siglos han visto reducidas sus posibilidades de vida y haciendo aparecer como inevitable su condición marginal.

Las distintas políticas públicas, no han cristalizado en la realización de los derechos constitucionalmente establecidos, con relación a este tipo de problemas

Bolívar (2004:24), plantea la posibilidad de impulsar a modo de reconocimiento igualitario, una lucha por la inclusión que en la práctica se haga visible a partir de la "igualación de los discriminados" y de la "incorporación de los marginados".

En la historia de nuestro país, no ha existido este tipo de orientación en las políticas culturales y educativas dirigidas a la población indígena, por ello el proceso de integración se torna en un largo y tortuoso camino que inicia con el desafío de la castellanización asumido y desarrollado en condiciones desventajosas, violentas y humillantes.

Quizás por ello Pedro buscó en el modo de relacionarse con los "otros" <<los que pueden expresarse bien en español>> una estrategia propicia para habilitarse en el manejo del español y viceversa: se esfuerza para el dominar el español, en aras de un mayor reconocimiento que le permita edificar nuevas relaciones.

Su experiencia en la escuela primaria y secundaria como espacios signados por prácticas discriminatorias y excluyentes lo alertaron y habilitaron en el modo de acelerar su proceso de asimilación cultural, a partir del establecimiento de relaciones con los sujetos que encarnan los rasgos que asume como deseables, en ese sentido recuerda:

...yo iba a la secundaria y ya tenía mi compañera y así. **Y con ella yo aprendí ...más el español,** (EP, 2008:7)...-¡No pues ahora ya no le tengo miedo a los españoles!, ahora puedo penetrar acá y platicar con ellos, somos iguales, pensé... pero digo **ya podía hablar un poquito** mejor el español y...este...y seguí adelante. (EP, 2008:8).

En la elección de su pareja están presentes los nuevos rasgos y los nuevos referentes con los que se planteó encontrar una nueva definición de él y de los otros en el mundo. En la actualidad él valora que esta relación le permitió además de aprender mejor el español, a auto-reconocerse de manera igualitaria, considera que desde entonces ya pudo penetrar en su mundo y ya puede platicar con los "españoles" y por lo tanto ya es igual que ellos.

Como puede verse el proceso de castellanización de Pedro, le ha implicado un esfuerzo personal, sostenido por un cambio en sus percepciones y manifiesto en la construcción de nuevas relaciones.

Goffman (1963:44), señala que este esfuerzo personal y las condiciones en que se genera pueden ser entendidas como una experiencia de normificación o *esfuerzo que realiza el individuo estigmatizado para presentarse a sí mismo y a los demás como una persona corriente, con el propósito de ocultar o negar una diferencia*. Al respecto él tiene presente que:

Hubo problemas con la comunicación, **no hubo entendimiento... yo como alumno y ellos como maestros que eran... son hablantes en este...español ¿no?** (EP, 2008:1).

La experiencia de negación e invisibilidad en su proceso de castellanización está presente en la memoria de Pedro, fueron mecanismos institucionales para evadir la responsabilidad de atender desventajas inherentes en todo proceso de formación bilingüe, sobre todo en la etapa infantil.

Por ello ingresar a la primaria significó verse de pronto inserto en circunstancias adversas porque el 95% de su grupo era monolingüe hablante de náhuatl, porque no se atendió el problema desde el plano lingüístico y entonces aprender a hablar en español fue una responsabilidad que recayó *“en el buen entendimiento del alumno”*. En su caso una primera fase del proceso para *“comprender lo que dicen los maestros en español”* inició a la mitad del primer año y continuó hasta que terminó la primaria.

...yo era el único que entendía más o menos, muy poco como un 5% de las palabras en español... que escuchaba... le entendía. **Pero de ahí los demás pues eran hablantes totalmente de la lengua náhuatl.**

Y yo le seguí, le digo...

-Yo no importa, **lo que voy a hacer es tratar de escuchar y tratar de cumplir** para que no me estén golpeando. (EP, 2008:3).

...poco a poco fui aprendiendo bien el español **hasta que terminé la primaria, pues ya entendía yo**, comprendía yo lo que me querían decir los maestros ¿no? (EP, 2008:2).

La circunstancia en la que Pedro asumió la responsabilidad de entender por cuenta propia lo que se le dice en lengua española, sin contar con ayuda de sus familiares y maestros, y teniendo como acicate varias formas de violencia, le va imprimiendo un sentido a su narrativa biográfica.

Los maestros eran exigentes y eran golpeadores. Tengo un hermano, por cierto que él no estudió...llegó hasta la primaria, por lo mismo de que, el temor, **¿No? decía:**

-“No yo ya no voy porque me van a golpear las maestras.

Y yo le seguí, le digo...

-Yo no importa, lo que voy a hacer es tratar de escuchar y tratar de cumplir para que no me estén golpeando. Yo si quiero seguir estudiando no me gusta el campo, me gusta vivir en el campo pero para trabajar en el campo, ¡No! (EP: 2008:3).

De esa manera es como su experiencia de *normificación*, entendida como un esfuerzo personal para salvar la barrera de la diferencia lingüística, teniendo como referente el dominio del español en sus maestros de la primaria, ha sido usado como fundamento para justificar su nuevo posicionamiento con respecto a su grupo de origen, representado en las dificultades lingüísticas no resueltas por sus compañeros de clase en la primaria y en la forma en que éstas se recrudecieron y actualizaron en la secundaria.

Lo curioso es la dinámica que aparece en estas nuevas definiciones, porque precisamente las dificultades lingüísticas no resueltas, se tornan en nuevas barreras que confirman y perpetúan las distancias con respecto a "lo indígena".

La percepción de esta dinámica le ha permitido entender que dominar el idioma español es la única forma de salir adelante, por eso aprovechaba cualquier oportunidad para remarcarlo con sus compañeros del grupo escolar de la secundaria que eran agredidos por estudiantes "mestizos" radicados en la cabecera municipal.

No pus' a lo mejor por eso, entonces yo hasta le decía:

-Sabes que algunas palabras que las dices no las pronuncias bien, trata de corregirlas, y dice: -No y que, yo así hablo, No. Es que debes de ir corrigiendo porque aquí ya ves como son los compañeros. Y yo

no, no les entendí por que los agredían, si eran mestizos o españoles, simplemente por el cambio de... bueno la cultura diferente.

El trayecto vivido por Pedro pone de relieve un modo de identificación ligado a formas de integración social sin los dispositivos institucionales necesarios, que lo inducen a asumir una lucha personal por el reconocimiento, enmarcada en prácticas de exclusión y desvalorización social de lo indígena, en un contexto con bajos niveles de resistencia cultural, pero que al final de cuentas lo impulsan en la conquista de un nuevo estatus social: ¡ser maestro!.

La búsqueda de reconocimiento por la vía de la castellanización y la falta de interés para resolver el problema lingüístico en el aula, ponen de manifiesto el desinterés por impulsar acciones colectivas en defensa de su lengua; su esfuerzo de toda la vida ha consistido en convertirse en un "héroe de la adaptación" que pone de relieve en su relato, como un ejercicio básico de auto-reconocimiento, que enaltece el trayecto vivido.

A lo largo de la historia la población indígena ha sido objeto de rótulos o etiquetas que han terminado por denigrarla aún más. Sin embargo, en ningún momento se advierte en el relato de Pedro un esfuerzo orientado por conquistar un rótulo social más flexible para los niños y personas con pertenencia étnica por tanto este esfuerzo por normificar su forma de comunicación, obedece a la preocupación por apropiarse del español como un nuevo rasgo identificador para cambiar de categoría social, no del rótulo con el que generalmente se denomina a su grupo originario.

4.3. Referente étnico en sus procesos de configuración identitaria.

En el apartado anterior se mostraron la naturaleza de los conflictos lingüísticos vividos por Pedro, en éste se hace un esfuerzo por remarcar las rupturas de orden étnico enfrentadas a partir de sus contactos interculturales. En la reconstrucción del relato de Pedro, está presente esta dimensión en su proceso de reconfiguración de su pertenencia con respecto a su grupo de origen.

Desde ciertas perspectivas, la definición de lo étnico, elaborada “desde fuera” se reduce al uso de las lenguas indígenas. Sin embargo, Caso (1948:215) señala que el lenguaje es el rasgo cultural más efectivo para declarar quien es indio, pero también dice que la “**conciencia de pertenecer**” es el rasgo más importante y el más difícil de captar para definir la identidad de una persona.

En los espacios y situaciones referidos por Pedro, se advierte que la condición de indio se puede imputar “desde fuera” a partir de los rasgos etiquetables o atributos en relación con la lengua, la indumentaria y la información social corporizada; la forma en que percibe estas imputaciones representa un aprendizaje para la persona que es objeto de tales señalamientos

Pero ¿qué es lo que aprende?, desde el punto de vista de Goffman (2003:46) aprende a incorporar el punto de vista de los “otros”, los normales, lo que no son como él, *“aprende lo que significa poseer un estigma particular y las consecuencias de ello”*.

De esa manera los espacios multiétnicos se tornan en lugares en que a temprana edad las personas inician un proceso dual de socialización secundaria, que he venido sosteniendo con la denominación de resocialización ya que el hecho de comprender los sentidos que circulan en el mundo castellanizado y ladinizado, se vuelcan contra sí porque de manera simultánea, cruda y violenta aprende lo que significa ser indio y las consecuencias de serlo.

4.3.1. Aprendizaje de una nueva condición.

El aprendizaje de una nueva condición se manifiesta en la adquisición de nuevas creencias con respecto a la imagen que había construido de sí mismo. En la escuela había aprendido que ser indígena es ser diferente con respecto a sus primeros maestros y a sus compañeros de grupo en condición de mayor desventaja o inferioridad, capta también que el lenguaje de las diferencias convierten a las personas en objetos de discriminación. De ahí también a temprana edad asimila la importancia que tiene el lenguaje de las relaciones:

Y estaba otra compañera... también ya es maestra, ella también trataba de socializarse con los españoles y yo también. ¿No? **Pero... yo trataba de... ¡no de igualarme pero de integrarme con ellos!** y si trabajaba yo con ellos. (EP, 2008:04).

Es también en la escuela donde emergen los nuevos referentes que le sirven de guía para una subsecuente forma de apropiación de nuevas relaciones que se van desarrollando de manera simultánea con un marcado proceso de debilitamiento de su pertenencia étnica, pero que al mismo tiempo le ha permitido establecer relaciones más equilibradas.

Las prácticas discriminatorias predominantes en la escuela, no le dieron oportunidad de reforzar su identidad y su orgullo étnico, por el contrario la mirada del *otro* desencadenó modos de transacción que desquebrajaron la parte más sensible de su ser indígena.

De manera paulatina enfrentó la presión de la castellanización y la búsqueda de formas simbólicas de identificación mediante el manejo de la información social, con respecto a su grupo original de pertenencia, que en situaciones de discriminación a decir de Goffman (1963:45) es reflexiva y corporizada, con la intención de crear las condiciones para relacionarse y de ese modo facilitar su proceso de integración social.

En ese proceso juegan un papel muy importante los signos corporizados, puestos en juego en los actos de atribución con respecto a lo indígena y la construcción de su nueva pertenencia como sujeto castellanizado en su papel de docente.

La necesidad de cruzar el umbral cultural por la edificación de nuevas relaciones está presente en la narrativa de Pedro, de ahí la diferenciación que establece entre mestizos, españoles e indios. Para él “mestizos” son aquellos que han logrado castellanizarse y “españoles” son aquellos que además de dominar el español son de piel blanca, pero ambos comparten una cultura distinta a la suya ¿Cómo acceder a ella?

Con respecto a lo indígena ha adoptado una imagen flexible que da cobertura a su cambio de pertenencia, ha podido hacerlo porque advierte que en su grupo de origen, hay otros con peores desventajas que las suyas, (más morenos, menos altos o más pobres), esto le permite marcar nuevas diferencias con respecto a lo "indio" que lo alientan en su proceso de reconfiguración identitaria, sostenida por las fisuras producidas en su marco de referencia.

Esta reconfiguración identitaria le genera como ya he señalado un distanciamiento por definición con su grupo de pertenencia anterior, que se expresa cuando empieza a identificar diferencias existentes al interior del mismo, en función de ciertos matices que encuentra en los signos corporizados con que se patentiza el carácter indígena, haciéndole sentir cierto tipo de ventaja con respecto a los demás.

Pues por el color y...no sé... sus características culturales muy diferentes, porque hay unos más altos que nosotros, y más cueros, bueno les dicen cueros...Si... y otros... más morenitos... más indígenas yo creo. Yo pues este...yo también era indígena pero yo llevaba mis zapatitos ¿no? aunque sea de plástico pero...yo veía que lo discriminaban más al otro compañero (EP, 2008:5).

De esa manera es como él también queda atrapado en el lenguaje de los estereotipos y se ancla en una denominación de lo indio que perpetua el fenómeno de la discriminación. Así es como en la construcción de sus nuevos referentes, él va acomodando su nueva imagen de una manera ventajosa a través de la adopción de nuevos criterios de distinguibilidad con los que trata de afianzar su nueva identidad. Con base en ello va identificando rasgos distintivos para redefinir lo étnico, clasificados en rasgos superables como ser atento, inteligente, aprender español, la indumentaria y rasgos insuperables: el color de la piel, la estatura y los rasgos físicos

Como puede verse desde los primeros años de su escolarización, Pedro se asume como emisor y receptor de información social, eso se manifiesta en las nuevas creencias que pone en juego para reconstruir su imagen, por ejemplo cuando dice “yo también era indígena, pero yo llevaba mis zapatitos”; o cuando se presenta

como promotor comunitario, con la seguridad de ser visto como *“joven y guapo”*, porque él encarna una diferencia, porque según refiere le han dicho que aunque es de Atla, *“no es naco como los de allá”*.

Este tipo de creencias y de apropiación de rasgos identitarios están de fondo en el tipo de relaciones que construye. Cuando decide formar una familia es consciente de que las relaciones son una vía para la transferencia de crédito o de descrédito, quizá por ello decide casarse con una mujer de tez blanca, originaria de la cabecera municipal y hablante de español:

Es una media blanquita tiene 16 años. ¡Si! Después nos casamos, si me casé con ella y no la dejé trabajar para que se dedicará a la casa, al quehacer **y este ella es una...una güerita ella**, ella estaba chica, yo tenía 17 y ella que...escasamente 14 años, si 14 años y no ¡pues órale (EP, 2008:7).

El hecho de elegir por novia a una mujer originaria de la cabecera municipal tiene implicaciones vinculadas a la reelaboración de su identidad. En tales condiciones las relaciones y los contactos establecidos con los otros en el marco de la integración social como tendencia unificadora, han representado para él espacios de aprendizaje que moviliza para propiciar la reinterpretación de su propia imagen.

Además al entender de manera retrospectiva que hubo un momento en que creó las condiciones para establecer contactos más "equilibrados" o en igualdad de circunstancias con sus compañeros de clase, para socializarse e integrarse sobre todo con los "mestizos" y "españoles", también esta detonando su reflexividad en torno a los eventos que han desencadenado su primera experiencia de reconstitución identitaria.

En el proceso de apropiación de los rasgos que caracterizan al "otro" al "mestizo", o castellanizado como estrategia identitaria para facilitar y agilizar su adaptación cultural puede estar ocultando las claves del racismo que aún predominan en estos contextos, encubiertos y tolerados aún por los sujetos que han vivido en carne propia la experiencia de discriminación social.

Un ejemplo de ello, puede estar en el tipo de relaciones que se constituyen actualmente en el aula de Pedro. Expresa que recientemente ha llegado a la comunidad donde labora una niña originaria de la ciudad de Huachinango que es tratada con cierta deferencia, por los niños -en su mayoría indígenas, sólo porque habla en español, es de piel clara y además llega siempre limpiecita, él rememora: *"y sus compañeritas, principalmente las niñas le ayudan y así bajita la mano la tienen como si fuera una reina, porque llega más limpiecita"* (EB, 2008:44).

La información social corporizada, logra configurar simultáneamente una representación en las percepciones de los demás y en función de ello construir relaciones, ya no es sólo el color de la piel, los rasgos somáticos y la indumentaria, sino también el lugar de origen "venir de Huachinango", significa venir de una ciudad, y en consecuencia introyectar una valoración positiva con respecto a nuevos modales que se incuban a través de la voz del maestro para presentarlos como símbolos de prestigio, de reconocimiento y aceptación.

4.3.2. Las batallas por la identificación: la presencia del origen étnico.

En el caso de Pedro la constante discrepancia entre los actos de atribución y los actos de pertenencia, entre lo étnico y lo no étnico, activan la necesidad permanente de resignificar su autoimagen, mediante **la apropiación de rasgos** que favorezcan su reconocimiento.

En los apartados anteriores se ha mostrado la forma en que estratégicamente, decide configurar nuevas relaciones como estrategia para la interacción con los sujetos ya castellanizados a los que domina "mestizos", españoles" o "blancos", en los círculos sociales a los que ha logrado penetrar a nivel de compañeros de clase, familia y compañeros de trabajo.

Las batallas de identificación, no concluyen con su proceso de escolarización, posteriormente enfrenta un nuevo desafío: posicionarse como maestro en las comunidades indígenas bajo el peso de su origen. En palabras de Goffman (2003:55) una batalla de identificación significa que un individuo puede aprender acerca de si mismo y a partir de ello adaptarse, construir conocimiento de la

realidad y desde ahí proyectar su futuro. Demostrándose con ello lo que él es y la posibilidad de desarrollar otras características dignas de ser reconocidas y valoradas en los nuevos círculos sociales en los que interactúa.

En ese sentido va perfilando su búsqueda identitaria, a partir de la conquista de nuevos aprendizajes y la construcción de nuevas relaciones que le permitan y faciliten el trabajo de apropiación de rasgos deseables, así como la permanente actualización de una estrategia para encubrir los rasgos desacreditadores o desacreditables con respecto a su pertenencia indígena.

A partir de esa experiencia es que construye una regla de oro: **ser o parecer menos indígena**, para tener una mayor posibilidad de éxito en su relación con los otros en los diferentes ámbitos de su desempeño.

Sin embargo el peso de su origen étnico está presente en la configuración de las prácticas educativas y se concreta en el modo en que ha construido su relación con la población indígena caracterizada por un conjunto de definiciones por demás fluctuantes y contradictorias que desembocan en variadas formas de crisis y perturbaciones que desestabilizan su identidad como docente (esto se detallará en el siguiente apartado del relato).

Una primera definición tiene que ver con la forma en que es recibido un profesor en las comunidades y esto depende del nivel de recomposición social de las comunidades en los contextos indígenas, vinculada a las oportunidades de crecimiento económico.

Por ejemplo, una situación de “atraso” en una comunidad se refleja en su demanda educativa con respecto a los niveles de puntualidad y asistencia de alumnos y docentes; en relación con el desempeño de los docentes y el aprendizaje efectivo de los alumnos. De esta manera él recapitula los sentidos y prácticas que predominan en los escenarios donde se presta el servicio educativo para la población indígena:

Y este...pero era, era pasar el rato nada más, ¡pobres alumnos no aprendían, pero si asistían (2008:13).

Eran creo que 60 niños, de 60 niños ¡diario había 20! (2008:15).

Casi no saben leer, **los de quinto y sexto grado la mayoría de ellos no sabe leer dicen**, a lo mejor porque como que no les interesa a los maestros (2008:29).

Esta recapitulación da cuenta de un nivel de relajamiento que habla de formas de anomia institucional que obstruyen su identificación con los fines educativos establecidos para orientar el servicio educativo en estos contextos, que además marcan y desvirtúan su proceso de formación específicamente en la dimensión identitaria, con respecto a la profesión y a las características culturales del contexto.

En su relato también subyace la intención **de exculpase del impacto erosivo** de la escuela y de la actuación de los docentes en los pueblos indígenas, para atrincherarse en una expresión poco clara de su pertenencia étnica y para marcar una diferencia con respecto a algunos maestros:

-Le digo: **-¿cómo vas a rescatar? si tú participaste para que esto se fuera...se fuera eliminando, se fuera perdiendo poco a poco esa.....esa riqueza cultural...** 'orita pues yo creo que nos tenemos que aguantar, ¿no sé hasta dónde? -Digo, pero los pueblos ya no hablan la lengua indígena, le digo y eso quien tiene la culpa, los primeros maestros, los segundos, los terceros de ahí siguieron, ¡porque así los formaron! así como los fueron formando ya cuando terminaron la secundaria o la preparatoria, llegaron a las comunidades ya como...también como docentes y siguieron la misma...la misma dinámica de trabajo, ¿no?. (2008:43).

Él valora mucho todo lo étnico, toda la cultura étnica y platicaba yo con él, me daba copias así sobre.....sobre cómo formar equipos, cómo planear....**así debe de ser que el docente debe de ubicar, ¿no? ¿cómo es la población indígena? ¿a qué grupo pertenece?** (2008:43).

Sin embargo, esta forma de expresión de lealtad, es usada de modo circunstancial por Pedro ya en la imagen construida de su papel como docente, moviliza el recuerdo de su origen indígena, sólo para presentarse ante los demás y ante sí

mismo como un héroe de la adaptación⁶³. Por ello quizá ostenta, enaltece, idealiza o se inventa una imagen de docente merecedor de un trato deferente por parte de la población indígena.

Va a usted a la casa dice que ¡le den a usted de comer! (EB, 2008:28).

Y me quedaba yo en la comunidad ahí me daban de comer, (2008:13).

Esta idealización de su imagen docente, está respaldada, por una sobrevaloración que institucionalmente se otorga a un activismo social del docente, como lo es el hecho de incrementar la matrícula o hacer trabajo social.

La gente poco a poco se fue acercando y empezaron **a inscribir a sus hijos ¡y inscribí a 40 niños!**...consiguieron la casa del maestro, para que me quedara. ¿No? diariamente porque salía yo hasta la tarde, era casi doble turno **pero...pero bueno yo quería trabajar...** (EP, 2008:31).

Por normatividad de la SEP, de la dirección a través de la SEP pues se **tenía que hacer trabajo extra** (2008:29).

En algunos casos el activismo del docente en las escuelas ha sido factor de reconocimiento, pero también de ocultamiento porque genera expectativas que lo alejan de la búsqueda de reconocimiento por la vía del desempeño académico con su grupo escolar.

El hecho de otorgarle un peso ilimitado a ese tipo de trabajo, impacta los modos de señalización con que orienta su búsqueda de reconocimiento, la desvía, la hace dispersa porque resta importancia y deja en segundo plano a la práctica docente. En esta lógica se encuentra la tarea de alfabetización que esgrime como forma de trabajo social sin referir el proceso, las dificultades y los logros obtenidos.

Formar un grupo de mujeres y de los hombres quien quisiera, sólo que el horario era de 2 a 4 de la tarde...este...pues se inscribieron, se formó un grupo de 25 adultos, (EP, 2008:29)

⁶³El héroe de la adaptación, según Goffman (2001: 32) es una forma de pertenencia encubierta que se encuentra legitimada y respaldada por la propia dinámica institucional.

La segunda definición está relacionada con la falta de consecuencia y perseverancia con el trabajo extraescolar que dice realizar sobre todo con respecto a su experiencia de gestión comunitaria. En ella alude a abusos de las autoridades locales y federales, a la falta de organización e información de los habitantes y a su capacidad y disposición por ayudarlos.

...pero porque son indígenas...como siempre verdad... han sido...hemos sido discriminados: lo digo, porque les dijeron:

-dijeron que tenían que desocupar porque iban a construir una planta eléctrica algo así (EP, 2008:28).

Si existe ese dinero, sólo que ese dinero ya no les pertenece...que era una lana viva y que lo iban a recuperar...**Aquí está el dinero, sólo que van a dejar una parte. Y la gente no...no acepto de dejar una parte (2008:30).**

(...) creo **que el pueblo ha sido engañado y no ha sido atendido debidamente (EP, 2008:31).**

(...) necesitamos que alguien nos oriente no tenemos agua, no tenemos luz eléctrica en este pueblo. (EP, 2008:29).

Es desde esta perspectiva que se pone de relieve un ajuste identitario en este profesor, ya que denota una aparente dualidad en la forma en que se manifiesta su lealtad étnica: por un lado se asume el hecho de “seguir siendo indígena” y por el otro en el afán de asumirse como héroe de la adaptación genera un distanciamiento con respecto a ellos. Porque él sabe que en su condición de docente tiene otras oportunidades que en su momento antepone a su eventual compromiso con las necesidades de la comunidad.

En esa lógica asume que la escuela ha sido para él un espacio que a costa de sacrificios personales le ha permitido reivindicar su nueva imagen como docente y en ese sentido su esfuerzo sólo obedece a metas personales y relega la problemática social y educativa del grupo al que de manera titubeante aún dice pertenecer.

(...) seguiremos con la ampliación del camino... **¡ya había terminado la prepa! y este...ya no les pude echar la mano,** ya fue cuando este...por ahí se presentó la oportunidad: este... que me llega un aviso este...un compañero me dice que te presentes con el

supervisor creo que te van a transferir la clave. Le digo: ¿transferir? ¡Yo quiero otra plaza más...más alta! ¡Quiero ganar más! (EP, 2008:31).

En ese sentido, presentarse como un héroe de la adaptación, es una estrategia clave en las batallas de identificación que libra para legitimar su pertenencia como docente. Y ya en ese ambiente se deja arrastrar por prácticas estatutarias, -no siempre accesibles ni suficientemente objetivadas- que ponen de relieve la naturaleza de sus identificaciones.

Pero también es un modo de ocultar las carencias de su formación en cuanto al modo en que se han perpetuado prácticas institucionales vinculadas a la persistencia de la problemática educativa en los contextos indígenas.

El análisis de las identificaciones que construye en torno la lengua, permite poner de relieve situaciones de ruptura y reconstrucción en distintos sentidos, primero en relación a la transformación de sus pertenencias de orden lingüístico, destacando el esfuerzo personal que esto supone; la búsqueda de reconocimiento como elemento detonador de nuevas definiciones que implican una forma de manejar las tensiones relacionadas con su etnia; y el impacto que todo esto tiene en su adscripción identitaria como docente. Situación que se documenta a continuación.

4.4. La construcción de su identidad docente.

Su inserción laboral en la docencia estuvo signada por criterios ambivalentes, ya que desde su perspectiva a pesar de ostentar su certificado de secundaria ante el Centro Coordinador Indigenista, fue contratado dos veces de manera eventual y posteriormente le fue asignada una plaza como promotor comunitario, que seguía ostentando hasta el momento de ser entrevistado, durante diez años estuvo adscrito en el nivel de preescolar y después de ocho años de servicio lo "favorecieron" con un cambio al nivel de primaria.

Inició sus estudios de licenciatura en la UPN en el 2001, veintiún años después de su ingreso al servicio, con el objetivo de lograr una plaza como profesor. En este modo de comenzar y trazar su trayectoria advierte problemas de injusticia y discriminación, percepciones que nutren y actualizan su problema identitario.

Desde su proceso de incorporación aparentemente apegado al ritual que se aplica a algunos docentes⁶⁴ que consiste en aprobar los exámenes de selección para ingresar al Curso de Inducción a la Docencia, cubrir contratos de manera eventual, y posteriormente ser llamado por las autoridades estatales para obtener una plaza, Pedro ha podido percibir un trato diferente, porque hay otros que han entrado sin su certificado de secundaria o con estudios de preparatoria e inmediatamente fueron beneficiados con un plaza de profesor.

Por ello manifiesta una especie de sensibilidad o rencor institucional con respecto al trato diferencial en la asignación de plazas, puestos, centros de trabajo y otros beneficios de carácter laboral como el programa de arraigo y carrera magisterial.

4.4.1. La obsesión por el mejoramiento laboral y sus implicaciones definitorias en el ámbito académico.

En su relato puede advertirse que a él le lastima el hecho de no haber pasado nunca de promotor cultural, se siente excluido de los beneficios que se otorgan desde la lógica en que opera el servicio educativo, asume que él nunca ha estado dispuesto a ser objeto de mediatizaciones y condicionamientos legitimados en la informalidad institucional para obtener beneficios.

En esa lógica refiere una serie de acontecimientos por la vía de arreglos informales que lo van colocando en una situación marginal, hechos que le provocan oleadas de incertidumbre y malestar que detonan en una constante perturbación identitaria.

Ya que siente que en diversos momentos ha sido burlado por la autoridad educativa a nivel estatal, sin embargo, refiere que eso le ha permitido comprender los mecanismos y la dinámica institucional, en la que está inserto:

-No te preocupes la plaza ya es segura. Dice hay dos plazas aquí, hay una 85 y hay una 87.... ¿cual quieres? yo respondí que la 87, porque pensé que una clave más alta y...sí me da la...la...87 para promotor. Y pensé de

⁶⁴ Sólo para algunos, ninguno de los "jaimitos" tuvo la necesidad de cubrir contratos, después del curso de inducción les asignaron su clave como Promotor Comunitario. Juan Luis y Javier lograron la clave de profesor a los cuatro años de haberse incorporado y sólo han transitado por tres comunidades.

todas maneras ya la hice no... Y años después me dicen: -Pues estudia la preparatoria y te van a dar la 85, y si no ya no te la dan (2008:31).

Además de la trastada de la que es objeto, interesa destacar que la peculiaridad con la que Pedro vive este proceso, lleva implícito un modo de significar el ser docente, teniendo como referente las obligaciones demandadas por los funcionarios institucionales, ya que por ejemplo, desde un principio le quedó clara la demanda institucional de seguirse preparando para condicionar su derecho a obtener una plaza de profesor.

En las obligaciones institucionales, subyace una carga de sentido, que puede ser explicada siguiendo a Goffman (1961:48), cuando hace alusión a las configuraciones identitarias que se generan en los contextos institucionales, específicamente cuando señala que *“a cada conjunto de implicaciones definitorias para cada participante de un contrato, corresponde una carga de autodefiniciones subyacentes que derivan en otra clase de compromisos y obligaciones y que a su vez definen la pertenencia a una categoría”*.

De ese modo es como Pedro experimentó una confrontación con un nuevo núcleo de tensiones que derivan en formas de ajustes, distorsiones y discrepancias que se reflejan en una permanente forma de inestabilidad identitaria manifiesta en la forma en que representa su imagen docente.

Sin lugar a dudas, esto hace alusión a la manera en los actores aprovechan los intersticios institucionales para establecer ajustes a los propósitos formalmente establecidos. Esto abre un margen de acción que permite hacer adaptaciones y legitimarlas de manera sutil y compartida.

Goffman ([1961], 2001:190), equipara este tipo de prácticas con los ajustes secundarios, que como ya se ha señalado remiten al subterráneo, que también es una construcción social que bajo una diversidad de formas legitima la distancia entre los objetivos y las prácticas institucionales.

Pedro en su papel de docente ha podido captar los mecanismos utilizados para habilitarse en la concertación de ciertos “arreglos”, identificando una discrepancia

entre las prácticas de los actores (docentes y autoridades) y los propósitos institucionales.

Quizá por ello, expresa una sensación de pérdida de la cultura indígena relacionada con el sistema político vigente y la cultura política que predomina en el ámbito magisterial signada por la flexibilidad en el manejo de los criterios institucionales, de este modo percibe las implicaciones definitorias:

[...]...pues es el mismo sistema de trabajo **y es el mismo sistema político magisterial que existe**, ¿no? pero lo que me he dado cuenta de que ha existido esa política no tan de acuerdo a la realidad o... sea para beneficiar a los pueblos indígenas, este... la verdad ¡se ha...se ha eliminado la cultura! Porque la mayor parte se ha castellanizado...no tiene mucho que me visitó el Jefe de Zonas de la región y le comentaba eso, porque él todavía sigue creyendo de que hay que rescatar.

Para él no hay claridad, ni respeto en la aplicación de los criterios institucionales, eso se convierte en un referente ambiguo que le genera malestar e incertidumbre, haciéndolo sentir atrapado en una permanente fluidez que trastoca el modo de definirse, porque según percibe todo se está definiendo sin justificación aparente, también de manera permanente:

[...]...los que tenemos todavía tengo la 87, la 87 no entra para carrera (magisterial), y si no se tiene la normal, digo la UPN ¡pues menos! Ya esta vez pues...ojalá pudiera adquirir la 85, ya entraría yo por lo menos a la A en Carrera Magisterial, porque supuestamente también se pierde, ¿no? no sé a partir de cuándo, porque dicen que se pierde también carrera magisterial **no sé con qué finalidad pero...pero los programas se van perdiendo.** (EB, 2008:38).

Su estado de incertidumbre y malestar, es provocado por la amenaza institucional que subyace en el condicionamiento de seguir estudiando primero para garantizar su permanencia en el puesto de promotor y segundo como promesa (casi eterna en su caso) de lograr una plaza de profesor, sobre todo porque sabe que este condicionamiento no es generalizado y no puede explicarse por qué sólo lo han aplicado de manera muy puntual en su caso.

Aunado a ello, también es perturbado porque sabe que atrás de dicha amenaza institucionalmente legitimada se oculta una ausencia de valores en la forma de operar de lo que él denomina sistema político o sistema político magisterial que se materializa en un sin fin de concesiones y determinaciones concertadas desde "arriba". Por ejemplo refiere:

Y esta vez que entró el otro gobernador este Mario Marín hice mis cuentas y ya no llegó igual...si nos quitaron como \$2,000 pesos, y digo no, ya no cuadró ya no nos están dando el...**los noventa días de aguinaldo...si le quitaron unos días y pues ni modo** (EB, 2008:39).

Es así como a través de los años ha sobrellevado este tipo de perturbaciones, amenazas, malestares e incertidumbres en los que se diluye la posibilidad de construir y afianzar un proyecto identitario anclado en el compromiso con su desarrollo profesional. Esto debido principalmente a la gran heterogeneidad que advierte en el posicionamiento de los funcionarios y en sus compañeros docentes.

Y este... pregunta por cómo se llama...este es veracruzano, es jefe dice, es un veracruzano dice son los que dominan dice, pero pregunta por este Leyva, era un dicho Leyva un alto él, medio blanco, ¿no?.

-¿Cómo es que ellos tienen la 85 y apenas están estudiando la preparatoria?, no dice es que ellos son así y...dice son sobrinos, bueno son familiares y amistades de los veracruzanos, le digo ¿Cómo?.

-Digo pero los demás ni estudian ni nada, tienen Normal, unos tienen Normal primaria...no...no Normal Superior y otros con preparatoria y han sido beneficiados (EB, 2008:39).

[...]...ahí varios de ellos, entraron con...preparatoria y...¡y pura clave 85! ... **a veces no me importa si gano poco... a pesar de...del sueldo raquítrico creo que he hecho mucho** (EB, 2008:39).

[...]...el Director de...Educación Indígena (actualmente) pues es...este pues es del grupo, porque es hablante náhuatl, es etnolingüística creo u Antropólogo (EB, 2007:39).

Esta diversidad de imágenes percibidas en el posicionamiento de los autoridades y de sus compañeros no puede ser asimilada por él y opta por el aislamiento. En su relato no refiere un interés por construir vínculos afectivos al interior del gremio. Con esa postura se puede advertir una distancia por definición, porque para él, el

servicio de educación indígena no representa una fuente de recursos accesible, él ve en la figura del funcionario institucional una fuente de obligaciones carente de condiciones favorables para asumirla.

De manera recurrente, relaciona el problema de la educación indígena con el papel que han jugado los profesores que no hablan en lengua náhuatl y que laboran en el medio indígena, identifica como problema la presencia de profesores originarios de otros estados y la existencia de escuelas estatales ubicadas en contextos indígenas.

Pero la intención no es resarcir el uso y predominio del náhuatl en estos contextos, lo **que busca es resarcir su propia imagen y estatus**, por ello considera que hablar en náhuatl, debe de ser una cualidad digna de ser reconocida en el medio, con efectos de carácter laboral.

...estaban otros maestros, **era una maestra que era de Chiapas hablante español** y sale otro profe eran dos, atendían los niños de 1° hasta 6° grado y yo como maestro también pero en preescolar indígena.
...hay compañeros le digo que nunca he escuchado que hablen en náhuatl y en los pueblos es lo que se requiere -digo, **y son los que están beneficiados ¿y a mí por qué no?** (EP, 2008:39).

Sin embargo, de manera paradójica, sus expresiones denotan formas de identificación que trascienden la adopción del dominio del español en el habla de los escolares, compañeros y directivos como únicos referentes. En ese sentido el dominio del español es asumido como un rasgo de prestigio, que legitima su propio esfuerzo:

Estaban los maestros **escuchaba yo que se expresaban bien y hablaban de no sé qué de la cultura**, sobre la lengua náhuatl que había cursos.... (EP, 2008:7).

De ese modo es como Pedro se ha visto impedido para ajustar las demandas de la institución educativa a sus necesidades e intereses personales y viceversa, dejando un vacío en su desarrollo profesional, porque finalmente el resultado es una práctica no cuestionada por los sujetos involucrados y permitida por las mismas autoridades, situación que percibe y expresa de la siguiente forma:

Había mucho...mucho rezago, había descontrol, no asistían los niños y este...bueno había desorganización hasta con los profes, unos no iban a trabajar. ...(EP, 2008:31).

En este sentido, detrás de la configuración identitaria de Pedro no sólo está el cumplimiento de las obligaciones, también está el clima institucional que las deforma y que le hace respirar y transpirar una forma de malestar institucional que lo coloca en una situación de indiferencia frente a la problemática educativa.

Goffman ([1963] 2003: 189) advierte en este tipo de fenómenos *"una proyección de la disciplina de la actividad en la disciplina del ser, que se concreta en la obligación que enfrenta una persona de ser de un carácter determinado, por vivir en un mundo determinado"*.

Precisamente en la forma de ser que Pedro percibe y adopta el cumplimiento de la demanda institucional, se sitúa el problema de la falta de aplicación de los criterios institucionales para su promoción laboral y las dificultades para adoptar símbolos de prestigio que orienten su formación hacia un desarrollo profesional.

Porque permanentemente enfrenta dificultades para resarcir su imagen frente a él y los otros, en aras de superar la amenaza de la desacreditación que en su ámbito institucional puede darse por continuar bajo el status de promotor, por no poder acceder a carrera magisterial, por tener un salario raquíptico y por ser permanentemente desplazado por sus mismos compañeros.

La marginación académica y laboral son expresiones de una crisis permanente, que evidencia serias dificultades para consolidar su pertenencia como docente, Robin (1996:46), define el "fuera de lugar", como un estado de perturbación que pone en movimiento la fluidez identitaria; es además una forma de cuestionar la identidad y con ello poner en evidencia un estado de "permanente obsesión identitaria".

Su posicionamiento marginal como docente aislado y su proyecto identitario limitado "a aprender a expresarse bien en español", "a aparentar ser menos indígena", y a conformarse con sólo "cuidar su trabajo", lo colocó en una arena

bastante movediza, que lo conmina en repetidas ocasiones a replantear su imagen como docente.

Su certificación en la secundaria, en el Curso de Inducción a la Docencia y en estudios de preparatoria fue asumida como garante de preparación y cumplimiento de las obligaciones institucionales encomendadas, sentido que se repite en su decisión de realizar sus estudios de licenciatura en la UPN, aunque también sostiene la pretensión de mejorar laboralmente.

Ese sentido, ha dejado la posibilidad de asumir el desafío que tendría que interpelar su identidad docente a través de cuestionamientos como ¿puedo asumirme como maestro sin saber qué debo hacer? Fuera del aula ha bastado con expresarse en español y expresarse bien, pero al interior ¿cómo encubrir un nuevo déficit? ¿Cómo ocultar que aún no estaba capacitado para atender las dificultades de aprendizaje de un grupo en el nivel educativo de preescolar y primaria en un contexto indígena?

Ya que les empiezo a hablar en español, no me contestaban nada más se agachaban y les daba risa, **yo creo que no me entendían**, de hecho no me entendían lo que les estaba diciendo. Pobrecitos! ¿no? y este...pero intentaban, bueno como tres o cuatro de ahí nada más se quedaban viendo y les daba risa por el hecho de que tenían **que repetir, ¿no? en español, estos niños como que, como que va a ser necesario que yo trabaje en náhuatl**. Y así, como **que me comunicaba yo mejor en náhuatl** (2008:12).

Al otro día ya llegan los...la otra maestra no había problema porque ya tenía seguro mi saloncito y mi grupo, y yo, **¿No? a ver qué hago pero yo ya soy maestro**, ¿No? Estaba yo bien contento sin saber qué hacer con el grupo.

En esa realidad juega un papel importante la dinámica institucional y el conjunto de definiciones captadas por la mirada de Pedro, el predominio de prescripciones demasiado abiertas, lo han insertado en procesos de simulación, con prácticas reduccionistas como: presumir que les habla a los niños en lengua indígena, saludar a la gente del pueblo del mismo modo, decir que maneja las dos lenguas en el aula, dedicar un día a la semana para la enseñanza del náhuatl, tener

evidencias en el aula de que se está usando la lengua náhuatl y darle un sentido sociocultural al uso del náhuatl en la escuela; cantar el Himno Nacional y hacer cuentas en náhuatl, posicionamiento que lejos de complejizar reducen su campo de acción docente.

Y en mi caso no, ya les comenté aquí nosotros: ¡vamos haciendo producciones! cuando nos pida él...**él que se encarga del programa, es sobre... asesoría... asesoría... no me acuerdo cómo se llama, pero es sobre la lengua indígena y nos pide trabajos.** Cuando llegue y pida trabajos: -¡ahí está! (EB, 2008:44).

(...) ya fui conociendo de cómo se va a dar la enseñanza con los niños, **que se tiene que hablar lengua indígena** y este...y así fui avanzando... entonces trataba yo de trabajar en dos formas: **les explicaba primero en español y después en náhuatl.** ...(2008:31)

Pero el problema es que Pedro no se plantea como “problema”, el problema de la lengua en los procesos de aprendizaje, como responsable de grupo en el nivel preescolar; no considera la complejidad que implica iniciar a los niños de esa edad en el aprendizaje de una nueva lengua, esto se advierte cuando expresa:

Yo me voy a seguir preparando para mejorar la práctica, porque nunca me gustó trabajar en el campo, me gustó vivir en el campo pero trabajar no, enton's por lo tanto ¡voy a cuidar mi empleo! (2008:21).

Bajo la percepción de Pedro, la educación indígena carece de mecanismos de apoyo para atender la cuestión educativa, sólo hay mecanismos para diferenciar a su personal y Pedro está en situación marginal: alienado y mortificado, por ello en su relato se advierte un gran interés por mostrar una mirada desde fuera, porque se siente excluido de las estructuras de poder que definen el funcionamiento del sistema educativo.

4.4.2. Dificultades en el desarrollo de competencias relacionales en el ámbito político.

De acuerdo con el apartado anterior puede decirse que el "fuera de lugar", como elemento perturbador está presente en la experiencia subjetiva de Pedro, con respecto a su identidad docente, que se produce por la ausencia de recursos para construir referentes en los escenarios educativos en los que se desempeña.

Pedro se da cuenta de que se encuentra en una situación marginal, pero a lo largo de más de dos décadas no ha logrado construir al compañero institucional⁶⁵, para aminorar la distancia que ha establecido con sus autoridades inmediatas y con sus mismos compañeros, por el contrario durante todo este tiempo ha estado padeciendo las consecuencias de esa marginalidad.

Una de esas consecuencias se concreta en los constantes desplazamientos de centro de trabajo en las comunidades indígenas, dando lugar a una forma de nomadismo que confirma su vulnerabilidad laboral y impide la posibilidad de afianzar su identidad docente.

Ha experimentado esta forma de nomadismo desde su primer año de servicio, ya que lo cambian de centro de trabajo dos veces, después permanece dos años en un pueblo de comerciantes, en la siguiente comunidad sólo permanece un ciclo, sale por conflicto con los padres y el director, llega a una comunidad donde permanece 5 años, es ahí donde vive la experiencia de gestión comunitaria ya comentada.

Su suerte no cambia como promotor comunitario en el nivel de primaria, puesto ocupado desde 1990, en ese año llega a una escuela bidocente, sólo permanece unos meses y posteriormente lo transfieren a una comunidad, permanece un año y empieza un nuevo peregrinaje, en suma en sus 28 años de servicio transita por 11 escuelas diferentes. Las razones de los cambios son de distinta naturaleza: determinación de los jefes, conflictos personales y laborales, políticas institucionales, interés personal, en la mayoría de los casos se puede ver que las razones que provocan sus desplazamientos, más que los cambios en sí mismos se tornan en fisuras identitarias que lo obligan a pensarse en situación de desventaja.

Ese peregrinaje, se ha tornado en un problema irresoluble y a largo plazo le ha generado una especie de *fatiga moral*. Goffman ([1961, 2001:168) explica que

⁶⁵ Berger y Luckmann ([1968, 2001:179) denomina funcionario institucional a aquel sujeto que representa los significados de la institución y Dubar (2000:197), denomina compañero institucional a un otro generalizado que funge como compañía o intermediario en un proceso de reconfiguración identitaria.

la fatiga moral se produce por las constantes amenazas institucionales que hacen reincidente y con el tiempo, irrelevante la necesidad de salvar la imagen, se produce cuando el sujeto se acostumbra a restar importancia a las destrucciones y reconstrucciones del yo, porque advierte la actitud indiferente de los otros, eso *"implica convertir la propia imagen en algo ajeno, algo que se puede construir, perder y reconstruir a toda prisa y con cierta ecuanimidad"*.

Tras la experiencia del desplazamiento debido a los cambios de escuela, de comunidad y de nivel educativo sin la mediación de mecanismos conducentes como la persuasión y la capacitación, se siente despojado del rol, hace un esfuerzo por resarcir su imagen pero en el fondo se advierte una experiencia de desmoralización que debilita la imagen que tiene de sí mismo.

El acto de ceder como arena movediza que define su pertenencia y su posicionamiento político

El carácter marginal de su posicionamiento, se torna en una arena movediza que vulnera su sentido de pertenencia como profesor. Los frecuentes desplazamientos, se justifican desde la formalidad oficial por la necesidad de atender el servicio, su condición de desventaja hace que se vea obligado a ceder lugares y proyectos personales y con ellos la posibilidad de construir su identidad docente.

Pero no nos llevamos tan bien que digamos este...a fin de curso me informa el supervisor: -¡Tú ya no vas a trabajar ahí en ese pueblo! ¡Me imaginé, ¡híjole hubiera jalado con ellos! y no era eso. Y le digo: ¿por qué?, este...dice: -No, dice es que no se completa el grupo.

Pues voy donde sea le digo. (2008:26).

Y así fue, en Nopala estábamos dos, estaba una maestra que es veracruzana, directora con plaza técnica pero **también le...le dan de alta al programa de arraigo** y...y...pues supuestamente nos iban a mover a los dos, y digo pero ¿Por qué yo vengo llegando? Dice:

-“No le hace son indicaciones y aquí te cambias” porque entra arraigo. (2008:33).

Yo voy donde me manden de todas maneras es el mismo trabajo (2008:34).

Tampoco ofrece resistencia frente al condicionamiento que se le impone con respecto a su preparación profesional, en el 2001 ya se había inscrito en la Normal

Superior, sin embargo fue obligado a reconsiderar tal decisión, según recuerda a él se le obliga realizar sus estudios en la UPN y a reportar semestralmente los avances correspondientes.

[...]...pero me llega un oficio donde me obligan:

-Es que tienes que estudiar de acuerdo al medio, (EB, 2008:37).

Como quiero mejorar eh...mi situación económica, ¡me voy a inscribir a la UPN! (2008:36).

Si no entregas una constancia de que ya había terminado el semestre, **¡a ver qué pasa, se te va a suspender el sueldo! o insistiendo en eso como tienen quien los defienda,** ¡no pasa nada (EB, 2008:39).

Lo interesante es que él asume la obediencia como única alternativa, porque "*no tiene quien lo defienda*", no ha logrado establecer adhesiones con ningún funcionario institucional, ni ha logrado configurar un compañero institucional a manera de vínculo para filtrar los significados construidos de manera particular.

Sin embargo, a pesar de la inexistencia de una política institucional que ligue el impulso a una formación y una identidad profesional orientada a concretar mejores logros académicos, deja poblar su identidad con imágenes emergentes y poco comprometedoras identificadas en las filas del magisterio, anteponiendo siempre como rasgos orientadores la díada: estudio-mejoramiento salarial; de esta manera lo expresa en su relato:

[...]...**se trataba de trabajar más, pero ganar más también, la remuneración es casi lo doble** (2008:34).

[...] **porque él iba mejorando su situación económica pero se iba preparando** (2008:36).

[...] están esperando que entregue la carta de pasante y automáticamente me dan la 85, hasta apenas ¡si! (risas) (EB, 2008:37).

Los que tenemos todavía tengo la 87, que 87 no entra para carrera Buen billete ¿no? (EB, 2008:38).

Hasta el momento no se ha planteado la configuración de un aparato conversacional⁶⁶ que lo habilite en el desarrollo de sus competencias relacionales, quizá a ello se deba el carácter ríspido de la relación que dice ha construido con sus compañeros de trabajo, especialmente con sus compañeros de escuela y con los que laboran en la misma comunidad.

⁶⁶ A manera de estrategias propiciadoras de diálogo que le permitan afianzar a la realidad. Berger y Luckmann ([1968, 2001:192).

Al principio tiene fricciones por cuestionar el cumplimiento de la asistencia y puntualidad de sus compañeros, pero posteriormente, cuando decide realizar sus estudios de preparatoria, esta situación se da a la inversa y entonces no falta quien se vuelque en su contra:

....estoy estudiando y creo que no es malo, es para ¡servir mejor al pueblo indígena! (2008:26).

Pero yo creo que así se forma el docente, y debe de seguir adelante, no debe de estancarse. (EB, 2008:37).

Parece ser que él no puede comprender que el aislamiento y la priorización del interés institucional, aspectos que enmarcan su situación marginal, le provocan una especie de deslizamiento identitario con respecto a la profesión.

En ese sentido, vale la pena recuperar la idea de identidad profesional planteada por Bolívar y Fernández (2005:19), vinculada a los contextos institucionales:

La identidad profesional remite a la forma cómo los docentes viven, subjetivamente, su trabajo y las condiciones de satisfacción e insatisfacción, la diversidad de sus identidades profesionales, entendidas por nosotros como su espacio de identificación personal, su percepción del oficio, las actitudes ante el cambio educativo, la trayectoria profesional y su proyección en el futuro, percepción del estatus y del reconocimiento social, y – en fin – su relación con el sistema social.

En el relato de este profesor se puede advertir el sentido y contenido del proceso de resocialización en que se ha construido como docente, y sin saberlo como instrumento mediador de un proceso político y cultural, que ha trastocado el modo de vida no sólo de los profesores que se incorporan como docentes, sino de las comunidades situadas en contextos indígenas.

La reconstrucción del relato con respecto a la configuración identitaria de Pedro como docente, ha puesto de relieve la importancia de la significación que otorga a la experiencia relacional que ha podido construir en escenarios caracterizados por la desigualdad de recursos y el predominio de asimetrías, que legitiman las barreras que postergan la posibilidad de un desarrollo personal y profesional como docente.

4.5. Autoimagen permanente vulnerada.

Los apartados anteriores han permitido un acercamiento a las tribulaciones identitarias de Pedro que han podido aproximarnos al fenómeno de deslizamiento presente en la constitución de su imagen docente, que se manifiesta a través una permanente inestabilidad.

Este fenómeno ha podido distinguirse en su proceso de aprendizaje relacional por demás complejo marcado por la naturaleza de acontecimientos vividos, en un primer momento se vio en la necesidad de encontrar una manera de lidiar con el estigma de ser estudiante indígena primero en un grupo escolar indígena frente a una maestra "mestiza"; en un segundo momento como hablante de náhuatl en la escuela secundaria en la que predominaban diferencias racistas y lingüísticas; y un tercer momento al constituir su experiencia como promotor comunitario en un espacio institucional donde circulan estereotipos que legitiman una política institucional sostenida por prácticas de exclusión y discrecionalidad presentes en la forma de organizar el servicio educativo en las escuelas en que atiende a la población indígena.

En las dificultades identificadas en cada uno de estos momentos, se ha puesto de relieve el problema de la comunicación como factor que ha limitado el desarrollo de una experiencia subjetiva, relativamente estable, relacionada con referentes inasibles que recibe bajo procesos de resonancia, quedando en la imposibilidad de resistir los embates permanentes de la exclusión bajo diferentes mecanismos.

4.5.1. Los límites de su experiencia subjetiva.

La significación que Pedro otorga al problema de la comunicación como una forma de "no entendimiento", ha desbordado en experiencias de exclusión y discriminación, iniciadas en su escolarización por el desinterés de sus primeros maestros para atender la dimensión lingüística en los problemas de aprendizaje y agudizadas por el tipo de distancia que interpone entre él y sus autoridades, colegas, padres de familia y alumnos. Esta experiencia pervive en sus recuerdos:

Ellos llegaban, soltaban el rollo, tampoco les importaba si les entendíamos, si captábamos, pus' si aprendíamos de los contenidos o no. Y así seguían (EP,2008:1).

Para Goffman ([1961] 2001:22) los límites en el manejo de información ocultan siempre formas de exclusión porque restringen las posibilidades de contacto y *"ayudan presumiblemente a mantener los estereotipos antagónicos"*. Sin lugar a dudas éstos dan mantenimiento a los modos de distancia por definición que dificultan las posibilidades de comunicación y desvirtúan el modo de relacionarse.

De acuerdo con los apartados anteriores las variadas expresiones de este fenómeno han generado el debilitamiento de la pertenencia étnica de Pedro y la precariedad con la que intenta constituir su identidad docente.

Con respecto a esto último, puede decirse que el fenómeno de la distancia por definición se manifiesta en la falta de criterios y manejo discrecional con que se otorgan las plazas, los puestos, los ascensos, o "beneficios" como él les denomina, pero sobre todo en el establecimiento de formas de relación marcadas por la tipificación de roles, que distorsionan los procesos comunicativos entre los actores institucionales.

Él ha señalado que a pesar de su disposición para acatar las determinaciones institucionales, existe una diferenciación entre profesores al interior el gremio que lo desmoraliza. Ésta se pone de manifiesto a través de la presencia de los "jefes" que han hecho carrera política, aún siendo originarios de otros estados; los compañeros que han mejorado económicamente gracias a la acreditación en cursos de capacitación y nivelación; los que han mejorado aún sin cubrir tales requisitos y los que como él están en situación de marginación.

De esa manera la desmoralización está fuertemente vinculada a su situación de precariedad identitaria, por la forma en que se ha inhibido el desarrollo de sus capacidades relacionales para construir referentes y recursos necesarios en la elaboración de su proyecto personal, laboral y profesional como docente.

El estado de desmoralización puede tener como antecedente la falta de fuerza en los vínculos afectivos en su familia parental, para construir imágenes con que referenciar su aprendizaje relacional, esto es, en el relato de Pedro se nota una carencia de apoyos familiares, sólo refiere el apoyo de su patrón, al darle trabajo en los días y en los horarios que no afectaran su asistencia a la escuela, recuerda la frase de su patrón *“Aquí te voy a apoyar” dice; -“échale ganas tú debes de estudiar”*. Pero las imágenes del padre, madre o hermano no representan para él un antecedente significativo desde el punto de vista económico o afectivo en el entramado que hoy refiere, lo cual pone de relieve la falta de objetivación de experiencias de reconfiguración identitaria en el seno familiar.

En el ámbito laboral construye su forma de relacionarse a través de formas de resonancia con respecto al "equipo", expresión que utiliza de manera convencional para presentar su mejor disposición para dar cumplimiento a su trabajo, ante sus compañeros de los distintos centros educativos por los que ha transitado, esta expresión es utilizada como un mecanismo para suavizar los bajos niveles de aceptación de parte de sus compañeros y la imposibilidad de construir su compañero institucional.

[...] los que... bueno.... -yo hacía equipo con unos éramos cinco, -los cinco así de sencillo, los cinco van a ir a tal lugar este...para que hagan una investigación (EP, 2008:1).

Todavía como que quería discriminarme ¿no? Con sus compañeros... de la primaria pus' trataba, bueno había comunicación y conmigo... ahí llegando, llegando casi luego quería apartarse, -le digo:

-Pero somos compañeros podemos hacer equipo, -dice:

-Pues si pero ¡tú dedícate a lo tuyo! (EP, 2008:16).

Yo no me interesaba, yo trataba de hacer equipo con los de la primaria, estaba un director exigente pero también sabía discriminar al indígena, pero ahí me encuentro con una maestra de Pahuatlán. (EP, 2008:19).

[..] le digo no simplemente pues trato de practicar la comunicación y este... pues lograr la confianza y hacer equipo. -Dice: pero al director no lo conoces, él no los quiere... (EP, 2008:26).

Pues quien sabe, pues me van a conocer en el...en el....pues en el trayecto del trabajo, pero yo siento que vamos a hacer equipo, ¡vamos a trabajar! ¡a eso vengo (EP,2008:26).

Finalmente otro elemento que está de fondo en su precariedad identitaria es el entrampamiento en el lenguaje de los estereotipos, a través del cual devuelve imágenes estigmatizadoras que lejos de tocar al blanco de ataque sólo ponen en la superficie su situación de desamparo, tenuemente oculta en su nutrida insistencia por lograr cosas tan minúsculas como la numerosa trama de avatares presentes en la odisea vivida para lograr una clave de profesor le ha llevado toda la vida laboral o para mantenerse en el servicio:

Un ingeniero que nos dio un curso nos decía: ¡ustedes no son maestros son domesticadores de los indígenas! ¡Sea lo que sea yo soy maestro! ¿No? Y así... ¿cómo domesticadores? ¡Ni que fueran animales (EP,2008:19).

Y yo no. Trataba a la gente ¡como se merece! Porque ellos son indígenas y por lo tanto merecen también un trato adecuado como humanos. (EP, 2008:26).

Este posicionamiento de orden subjetivo es una frágil trinchera, que pone en evidencia las **restricciones de contacto** inherentes en las distancias por definición que establecido en su posición como docente, que sin lugar a dudas ayudan a actualizar los estereotipos antagónicos que sostienen las barreras que determinan la dinámica con la que configura las formas de intersubjetividad que refiere.

4.5.2. Definiciones institucionales como campo de contención reflexiva.

La carencia de vínculos afectivos ha sido causa y consecuencia de la precariedad de los procesos comunicativos en los que ha configurado su subjetividad y a través de ella el modo de percibir su realidad, de ahí que en distintos momentos se ha visto bombardeado por imágenes dispersas y carentes de contenido que recibe sólo a manera de resonancias inaprensibles y efímeras.

Detrás del significado con que asume este tipo de resonancias, por ejemplo con respecto al "equipo" como forma de trabajo tan necesaria como incomprendida y por ende poco aplicable en los centros educativos, puede estar la forma en que percibe a la institución como sinónimo de "obligaciones".

Este posicionamiento podría tener como antecedente remoto el debilitamiento de su sistema de autoprotección generado a raíz de la forma en que significó y reaccionó ante los embates vividos en su infancia y adolescencia contra su pertenencia lingüística y étnica.

De ese modo en su trayecto laboral, asume como máxima ganancia el haber logrado conservar su trabajo, aparentando no conceder importancia al hecho de haber sido "educador" en preescolar indígena durante más de diez años. Situación que un momento dado quiso salvar tratando de fundirse y confundirse con el personal del primaria, pero que llegado otro momento y de acuerdo con sus intereses no le impidió renegar de esa postura:

Le digo: ¡yo ya soy maestro y de aquí ya no me sacan! -le digo, ¿no? ¡Me atreví! -Dice: -No tú ya no sales, este vas a ir a otro pueblo, ¡allá donde estuviste ya no! (EP, 2008:15).

-Qué quedarán? estas maestras, a mí a la vez me daba pena porque era yo varón y con preescolar digo me daba algo de pena, digo debe de ser maestra no varón, ¡pero a... mi me vale! ¿No? Voy a hacer lo que pueda. (EP, 2008:21).

-No, sabes que le digo...me vas a disculpar pero le digo este... son dos funciones diferentes que va haber **aquí, tú vas a fungir como director de la primaria, hay una normatividad, y yo como responsable del preescolar** (EP, 2008:26).

En conjunto todos estos elementos se tornan en factores de contención reflexiva que pueden estar de fondo en la precariedad de su configuración subjetiva y en las expresiones contradictorias con las que Pedro ha asumido su papel como docente. Desde una perspectiva institucional esto puede estar relacionado con los mecanismos de control sostenidos por el manteniendo de la tensión existente en las definiciones que se dan desde los distintos niveles de realidad, como forma de control.

4.5.3. La exclusión como experiencia de desterritorialización subjetiva.

De acuerdo con lo señalado la precariedad en su elaboración identitaria ha estado relacionada con los problemas de comunicación que se ha tornado en fuente de tensiones que a su vez derivan en formas variadas y permanentes de exclusión.

El fenómeno de la exclusión, enfrentado desde el ángulo subjetivo, subyace en el despliegue de un constante peregrinaje para habitar lugares inciertos y relacionado con la carencia de espacios y mecanismos para construir redes al interior del magisterio. A su vez ha generado una relación de distanciamiento y desconfianza frente a las autoridades educativas.

En la expresión de distanciamiento, puede advertirse un modo de reflexión contenido por los actos de “ceder o reservar” al interior de una dinámica formal y burocrática en función del modo en que asume el cumplimiento de sus obligaciones y el tiempo que destina para ello, situación que por un lado le ha impedido obtener beneficios por la vía rápida (e incluso por la vía institucional) y por el otro lo han mantenido a lo largo de su trayectoria en situación de malestar e incertidumbre.

En este derrotero de Pedro se pueden identificar tres espacios emblemáticos de su nomadismo identitario: lugares inaccesibles, lugares de aceptación a medias y lugares de retiro, a través de ellos se puede dar cuenta la manera que ha experimentado la situación de exclusión en el marco de una dinámica institucional predominantemente burocrática y corporativa.

i. Los lugares inaccesibles

La idea de nomadismo identitario puede vincularse con la idea de desterritorialización, que de acuerdo con Robin (1996:46), se manifiesta en una forma de desarraigo constante que alude a un problema de orden subjetivo identificable en las personas envueltas por la vorágine del cambio cultural y social, provocado por el golpeteo constante de su sentido de pertenencia y a su estabilidad identitaria.

El sentido de desarraigo o nomadismo que ha elaborado Pedro desde el punto de vista subjetivo, está presente, en el sentimiento de exclusión que de manera recurrente lo coloca en situación de “nómada”, porque desde el momento de su ingreso, a diferencia de los "jaimitos", a él nadie lo recomendó y a lo largo de toda

su carrera, él no ha tenido quien lo defienda y no ha podido impedir el quebranto incesante de su imagen como docente.

Este concepto de pertenencia a un grupo nómada o a su antagónico el grupo territorial⁶⁷, es trabajado por Saidón (1991:77), en él refiere algunas características identificadas desde un análisis micro político en torno al comportamiento grupal de los sujetos en el ámbito institucional: su intencionalidad, desempeño y aspiraciones políticas.

A partir de esta distinción también pueden comprenderse las formas en que institucionalmente se legitiman y mantienen las distancias por definición, los problemas de comunicación y la falta de entendimiento entre los actores institucionales como elementos que obstruyen el logro de los objetivos institucionales formalmente establecidos.

En ese sentido, Pedro advierte diferencias y dificultades que hacen que perciba a una hipotética relación con los funcionarios institucionales como un lugar inaccesible, él se siente ajeno y afectado por la estructura política imperante en el magisterio.

Esta perspectiva está presente en la forma en que refiere a Leyva y a los "jaimitos", en distintos momentos. En un inicio cuando acude para que le sea asignada su primera plaza, tiene su primer encuentro con Leyva que ocupaba el cargo de Director de Educación Indígena a nivel estatal. Por cierto Pedro tiene muy presente que Leyva dejó a la suerte la asignación de la clave (dejó que el interesado eligiera, con la intención de burlarse de él). Lo refiere a través de los siguientes datos: "*alto él y medio blanco*", provenía de otro estado, y que de

⁶⁷ El **grupo territorial** define la identidad como una bandera común que es garantía de protección y sobrevivencia; a partir de ella despliega una estrategia de poder que ejerce a través de la negociación, conspiración, militancia, divisionismo y reagrupación; **el grupo nómada** se caracteriza por la debilidad de sus planteamientos institucionales y su dispersión en cuanto a organización, puntualmente el autor refiere que "sólo percibe diferencias, la identidad es de ese modo un mero accidente, le gusta pertenecer a algo pero no está dispuesto a ningún gasto para garantizar su permanencia. Su apatía, su cinismo o su desinterés son el modo en que consigue transformar las crisis en un pasaje, un cambio de juego". (Saidón 1991:78).

manera paulatina fue armando su grupo de manera local, inclusive trayendo gente de otros lugares.

Posteriormente cuando en sus primeros años de servicio como promotor comunitario en el nivel de preescolar fue asignado en el jardín de niños de Pochtli, el pueblo natal de los "jaimitos".

Voy a Pochtli, ¡su pueblo de estos canijos! ¡Ajá! ¡Chirriones! ¡No! **Digo ahí ni me pelaban. Decían, ¿no? ¡Ese promotorcito! Hablaban mal,** 'taba este Javier, Jaime -creo que apenas iba a la preparatoria pero luego, luego se notaba ¿no? Pues que andaba con estos canijos...

Si Jaime y...los cuatro. Y estaban otros Hugo y Juan Luis, ellos ya tenían buena plaza, pero como que no nos...no les caía yo bien. Yo no me interesaba, yo trataba de hacer equipo con los de la primaria (EP, 2008:20).

Según refiere el grupo de los "jaimitos", también estaban instalados en el lenguaje de los estereotipos, como base para legitimar formas diversas de exclusión, tensión e incertidumbre y palanca estratégica de control en la zona. A consecuencia del clima institucional impuesto por este grupo, Pedro se vio obligado a salir de la escuela a través de una permuta.

Tiempo después se dio un tercer encuentro, en 1993, cuando Pedro ya laboraba en el nivel de primaria y estaba adscrito cerca de la comunidad donde trabajaba Saúl, sobrino de Juan Luis y hermano de Javier, quien en esa ocasión recientemente había sido adscrito a una comunidad favorecida con el programa de arraigo y para justificar la matrícula no dudo en "jalar" a los alumnos de Pedro, quien al quedarse sin alumnos de nueva cuenta fue desplazado.

[...] ...en ese mismo periodo este creo que...Saúl estuvo en ese pueblo, al siguiente año: ¡los jaló! o sea donde él estaba era unitario el centro de trabajo, pero quiso que aumentara el número de alumnos los jaló, o sea de cuarto, quinto y sexto iban ahí de ese pueblo. Llega él y los jala, y ¡baja no! Entonces me quitan, me cambian a otro centro de trabajo (EP, 2008:33).

Este tipo de dinámicas institucionales, ponen en evidencia un estado de sitio del "grupo territorial" referido por Saidón, generado por un enfrentamiento de dos lugares: el de la autoridad y el de simple trabajador, sin la mediación de un tercero

posible, desdibujado por el peso de las filiaciones identificatorias promovidas desde los juegos de poder en la lógica corporativa, él así lo percibe:

Y así poco a poco fui conociendo la estructura política que tenían ellos, **¡son, eran los que dominaban, ¿no? y los poblanitos éramos los que...los que pues ¡los que no sabíamos!** y nos dejábamos. Es que el supervisor dice es veracruzano, el Jefe del Departamento también es.....creo que es hidalguense (2008:20).

-¡Ah! ¡los Pochtlis! ¡Los jaimitos! ¡Ahí todos fueron entrando!...hay varios ahí varios de ellos, entraron con...preparatoria y...¡y pura clave 85! y los que ya estuvimos en servicio nos fueron.....bueno principalmente a mí de la región de Huauchinango **yo soy el único que se quedó con plaza de promotor comunitario.** Ellos jovencitos iban entrando y con arraigo y les sobraba para estudiar, ¿no? Es más compraban su carrito y apantallaban (2008:39).

En ese sentido, la institución como productora de cultura, pone en juego medios y fines legitimados desde la informalidad, promoviendo con ello un tipo de violencia en contra de los sujetos más desvalidos, que puede desencadenar formas de fragmentación y ello según apunta Ulloa (1991:89) obstruye las posibilidades de entendimiento y de producción de pensamiento.

Los mecanismos de obstrucción de entendimiento entre los actores institucionales colocados en distintas posiciones, relacionados con cierto tipo de reservas o quizá actitudes compulsivas con que se asume el cumplimiento de las obligaciones y la imposibilidad de construir referentes y recursos identitarios para fortalecer la imagen como actor institucional en el campo educativo.

ii. Lugares de aceptación a medias.

Este andar incierto de Pedro como docente en educación indígena se identifica no sólo en las relaciones que establece con las autoridades, sino también con sus compañeros maestros.

En ellas predomina una falta de entendimiento sostenida desde la imposición de relaciones asimétricas. Esto puede estar de fondo en los procesos y prácticas que imposibilitan la consecución de los objetivos institucionales a costa del debilitamiento de los mecanismos de autoprotección subjetiva de los actores

involucrados en conflictos escolares, en una situación de desventaja que le niega toda expresión reactiva ante eventos de injusticia y denigración de la profesión.

Las energías atrapadas en un proceso compulsivo, limitan el margen de actuación restringiéndolo sólo a la sobrevivencia como docente y hacia el mejoramiento económico como asalariado, evidenciando con ello la dinámica cultural predominante en el ámbito de la educación indígena.

En los recuerdos de Pedro no se advierte una forma definida de enfrentar estas formas de violencia institucional de que es objeto, manifiestas a partir de una situación de ruptura de los acuerdos establecidos, una falta de consideración hacia los lineamientos institucionalizados o una falta de formalización y difusión de los mismos por parte de las autoridades educativas.

Por el contrario la presencia latente del grupo territorial a través de los mecanismos implementados para mantener una lógica de control a nivel institucional, se hace evidente en la manera en que conjunta o reemplaza el estereotipo étnico por el estereotipo laboral, concretado en el posicionamiento del compañero de centro de trabajo. A partir de ello construye sus referentes y sus modos de relacionarse con ellos, esto puede verse en las siguientes expresiones:

Cuando refiere a sus compañeros del centro de trabajo:

Elaine ella ya estaba estudiando creo Mejoramiento, es hermana de un supervisor y este...y su tío era...creo que también era supervisor. (2008:23).

Pero como su cuñado es supervisor llevaba la 85 y...y ella se quedó como directora ¡y no sabía nada! ¡y a pues aquí me la pachangueo! ¿No? (EP; 2008:33).

¡Esta es inteligente! ¿no? Se ve en la forma en que se expresa, se expresa bien y sus...sus familiares son....son jefes, ¿no? (EP; 2008:24)..

El también es normalista, pasante de normal primaria y pues...también es el mismo problema, es el mismo rollo. Pero no había avance, no se planeaban las actividades, ¡a como cayera!

O bien cuando refiere a sus autoridades inmediatas:

-A ver de qué se trata profe hasta le tenía miedo no es, es español mestizo güero él, se peinaba así, así hacia atrás, bueno lo que se dice mestizo,

¿no? Con los jefes, con el director de la primaria, luego de la primaria ¿te imaginas! ¡Nunca se...nunca te atrevas de enfrentarse! (EP; 2008:13).

-Pero estaba un director que...pues también se expresaba bien en español, y era ¡el líder de la zona! ¡creo que era secretario general y dominaba al grupo! ¡Era de los mejorcitos! según así lo consideraban y este digo –no, pues ¡yo ver qué hago aquí con este cuate!... (EP; 2008:24).

Estos modos de pensar a sus compañeros de centro de trabajo y a sus autoridades inmediatas, ponen de relieve un modo de aceptación a medias que Pedro va filtrando al verse obligado a enfrentar su proceso de integración al servicio de educación indígena.

En las siguientes líneas se muestran las elaboraciones identitarias que construye en tres situaciones distintas: al enfrentar formas de descalificación de sus compañeros ante las autoridades, al percibir que existen demandas sociales y comunitarias que los docentes que laboran en el medio indígena no han logrado cubrir; y al identificar una serie de indefiniciones institucionales que obstruyen su proceso de auto reconocimiento como docente.

Implícitamente, ésta ha sido la razón que sostiene la precariedad en el servicio educativo, en el que también históricamente ha habido un manejo discrecional en el servicio que ahí se ofrece, de tal manera que en los procesos de socialización de los profesores se advierte una fácil introyección de formas de comportamiento que se alejan de los propósitos institucionalmente establecidos.

-“Ustedes son aspirantes a promotores, pero van a trabajar como maestros” (EP, 2008:8)

[...] ...¡No! “¡a ver qué hago pero **“yo ya soy maestro”, ¡No! Estaba yo bien contento sin saber qué hacer con el grupo.** (EP, 2008:11)

Por esa preparación baja, debería yo de estar ya como un profesionista, ¡un maestro!, **¡pero ya con la maestría! porque por respeto no me dicen promotor ¡pero yo soy promotor!**, -dice: ¡pues por eso no quiero! (EB, 2007:40).

En la también precaria elaboración identitaria de Pedro como docente, se advierte que además de las descalificaciones, las demandas sociales no cubiertas, también enfrenta un modelo de control institucional, que tiene como efecto una serie de

ajustes y efectos secundarios, que estallan en forma de conflictos entre los mismos docentes.

La obsesión de Pedro, orientada hacia la búsqueda de reconocimiento, lo hace caer en acciones de naturaleza contradictoria. Como ya se señaló, al inicio de su carrera, él cuestiona la falta de cumplimiento en cuanto a asistencia y puntualidad de algunos compañeros de escuela, sobre todo de los maestros “ federales y estatales”, sin embargo, cuando advierte la posibilidad institucional de mejora laboral y salarial mediada por la acreditación académica, decide realizar sus estudios de preparatoria, eso genera la necesidad de reducir el tiempo de permanencia en la escuela, o sea que cae en prácticas que anteriormente había cuestionado:

[...]luego querían poner las reglas del juego (EP, 2008:25).
¡Aquí te tendrás que alinear! ...aquí te debes de alinear! aquí entramos a las 8 y a las 2 estamos saliendo, una y media o las dos luego nos quedamos ahí, pero aquí se trabaja....**le digo pero esta vez llegó Pedro y a lo mejor va a ser un poco diferente aunque me saquen.** (2008:26).

Si anteriormente se había sentido “discriminado” por sus compañeros por ser “educador” en el nivel de preescolar, ahora reclamaba su autonomía, antes cuestionó el tiempo de permanencia de los docentes, ahora no acepta ser objeto de censura, sobre todo viniendo de los maestros del estado. En esos primeros años de servicio, a Pedro se le cambiaba de comunidad con mucha frecuencia, en la mayoría de los casos, considera que los cambios son consecuencia de su infortunio con sus compañeros.

Estas formas de aceptación a medias, también son percibidas por Pedro a partir de la identificación de las demandas no cubiertas. Los subterfugios que históricamente han utilizado los maestros no sólo en el medio indígena sino en el medio rural, han estado relacionados con la lejanía e incluso con la marginación geográfica de las comunidades en las que son adscritos.

(...) **“los maestros que son federales”** este... pues llegaban a las diez viajaban... es muy cansado caminar tres horas, son de ida y vuelta seis

horas, pero ellos viajaban y llegaban a las diez, entraban trabajan dos horas y otra vez ¡vámonos! (EP, 2008:13).

Pero la gente era de trabajo, había descontrol: me encuentro otra vez con **los maestros del estado**... ¡Aja! con los maestros del estado y digo:
-No pues ya conozco como trabajan los del estado y ya conocí como trabajan con mis compañeros indígenas (EP, 2008:18).

Pedro no alcanza a advertir las implicaciones de su cambio de jugada, no alcanza a ver que es presa del acontecer “subterráneo” de la institución y que esto conlleva a establecer una discrepancia entre su particular punto de vista y el que oficialmente se le atribuye. Según explica Goffman ([1961] 2001:190) *el subterráneo institucional* se configura a partir de los arreglos que los sujetos establecen entre sí para alcanzar fines no autorizados o para esquivar los supuestos institucionales de lo que se debería ser y hacer.

Este tipo de “arreglos”, son un efecto de las indefiniciones institucionales, que a su vez están de fondo en las eternas inseguridades e incertidumbres de Pedro e inclusive detrás de las tensiones y conflictos que se generan entre él y sus compañeros de trabajo.

[...] ya conozco como trabajan los del estado (2008:27).

[...] hídole hubiera jalado con ellos! (2008:26).

[...] hay otros que tienen más derecho y me van a bronquear (EP, 2008:21).
...son inteligentes, ¡bueno han sido a su conveniencia! ¿No? y quiso jalar para justificar no se... el programa. Yo fui sin arraigo, fui a colaborar, a aprender también como los niños, (EP, 2008:34

[...] él también es normalista, pasante de normal primaria y pues...también es el mismo problema, es el mismo rollo. Pero no había avance, no se planeaban las actividades, ¡a como cayera! (...) y este profe se da cuenta, y también no me dejó trabajar mucho tiempo. **Un periodo y me hace un escrito y me sacan.** (...) **la idea de Maquiavelo ¡es siempre ganar!** Le digo: **-pero que me saquen no hay necesidad, yo entiendo, ya voy entendiendo a mis compañeros y no hay necesidad, me vieran avisado de que me iban a mover, porque iba a llegar otro también con arraigo**, para el arraigo y yo también lo aclaro no podía de disfrutarlo, ¿no? (EP; 2008:35).

Estas tensiones y conflictos, se convierten en barrera e imperio de los prejuicios estigmatizantes, para la configuración de relaciones de intercambio académico en

los docentes y para la elaboración de una identidad profesional en ese segmento del magisterio mexicano, porque atrapan al sujeto en un conflicto identitario, que es definido por Goffman ([1963] 2003:129) como una falta de coherencia que deviene en contradicciones. Por un lado Pedro se siente igual a los demás, pero al mismo tiempo se define y es definido por los que lo rodean como un individuo marginal.

iii. Lugares de retiro.

El nomadismo identitario de Pedro, se advierte por su tránsito en otro tipo de espacios: los lugares de retiro, además de los lugares inaccesibles y de los lugares de aceptación a medias. Los lugares de retiro, definidos por Goffman como lugares donde se expone un estigma compartido, donde no hay necesidad de encubrir ni ocultar nada, un lugar digamos de descanso para la persona porque puede mostrarse tal cual es.

Hemos visto que en su relación con las autoridades y compañeros, llega al extremo de caer en prácticas que Goffman ([1963] 2003:131) denomina de *minstrelización* (representaciones teatrales de carácter burlesco), o mecanismos de salida que utiliza un sujeto marginal para conquistar los favores de los “normales” a partir de la exhibición de un repertorio de cualidades negativas fortaleciendo y perpetuando su amarre a un rol ridículo, fuera de lugar, como un encadenamiento de sinrazones que son toleradas por los demás sujetos.

Esta es la salida con la que Pedro, enfrenta las tensiones con las autoridades y además es un recurso para encubrir su carácter marginal, en un lugar que debería de ser un espacio de prueba permanente y de encuentro con los niños indígenas y con los niños que habitan en contextos indígenas: la práctica docente.

La práctica docente como lugar de retiro, permite identificar los contextos de significación en que se sostiene y su implicación en la forma en que elabora su identidad profesional.

El contexto áulico es para Pedro, un escenario donde aflora una especie de ambivalencia, que deriva en un conflicto generado por la interacción con sujetos

de su propia categoría pero desde una posición distinta. Goffman ([1963] 2003:128) señala que una ambivalencia de la identidad se pone de manifiesto a través de sentimientos encontrados: Si bien es cierto que ha luchado tenazmente para integrarse socialmente hasta lograr definirse como cualquier ser humano, también es cierto que cuando ve a los suyos "comportarse de una manera estereotipada, mostrando los atributos negativos que se les imputan", no puede evitar definirse y ser definido por los demás como un individuo marginal.

La misma dinámica institucional da cabida a este tipo de configuración subjetiva, debido a la falta de dispositivos que encaucen y reencaucen la atención y la preocupación de los docentes con respecto a los problemas de aprendizaje de los alumnos. Situación que propicia experiencias como ésta:

Y este...pero era, era pasar el rato nada más, ¡pobres alumnos no aprendían, pero si asistían!
Pero yo con esa inteligencia de que yo pues... ¿qué les voy a enseñar? ¡Más seguro de que ellos me enseñen! ¿No? algo de lo que yo no sé de la...la...enseñanza que es lo que me interesaba, -Dicen no cuando gusten nosotros trabajamos así y así, pero con primaria, dice pero **ustedes para que los adelanten pueden trabajar, más o menos así y nos dieron una guía. Le digo no, nosotros a lo que venimos, aquí esta nuestro machete le decía a la otra maestra de preescolar, y le -digo: ¡sobre esto vamos a trabajar!** y sacar adelante los niños y hasta ahí (2008:23).

La ambigüedad identitaria se hace presente desde el momento en que Pedro acepta ser maestro, la larga lucha por el reconocimiento que sostuvo para librarse de las consecuencias del estigma lingüístico y étnico le dieron razones de más para creer que él podía ser maestro, quizá también por ello, lejos de preocuparse por darle un sentido a su tarea como docente, le gana el deseo permanente de salir de la marginalidad fantasmática que lo ha mantenido atrapado durante toda su trayectoria biográfica.

Por ello, ahora en su condición de "educador" en el nivel de preescolar trata de "igualarse" con los maestros de primaria; cubriendo sus cursos; violentando los procesos de los alumnos y ufanándose de ello.

[...] yo agarraba el grupo de primero a sexto, (EP; 2008:16).

[...] **tenía treinta niños! y ella también tenía treinta**, y tratábamos de mejorar nuestra práctica....**¡qué aprendan a leer y a escribir!**

[...] ...les enseñábamos eh...pues...a... que conocieran algunas letras, las vocales y algunas consonantes (EP; 2008:22).

[...] **¡están bien adelantados! bueno a comparación de las generaciones anteriores en preescolar** (EP; 2008:23).

De ese modo es que puede advertirse que la ambigüedad identitaria es un efecto de prácticas contradictorias, porque aunque trata de legitimar su papel como docente por la lucha que ha librado para ser reconocido por el mérito de contar con estudios de secundaria, realizar sus estudios trabajando y estudiando, haber logrado un alto puntaje en el Curso de Inducción a la Docencia, realizar sus estudios de preparatoria y licenciatura en educación. Lo cierto es que a lo largo de su carrera se evidencia su carencia formativa como docente.

Dichas carencias ponen de manifiesto el modo en que Pedro significa su relación con el plan de estudios, con los contenidos y con las necesidades y dificultades de aprendizaje de los alumnos.

Acontecimientos como no saber qué hacer dentro del aula; afirmar después de diez años de experiencia que el programa de estudios es “su machete”, pueden estar dando cuenta de una práctica contradictoria y carente de fundamentos, soportada sólo por un sentido común que se aleja de los propósitos educacionales establecidos del nivel educativo de preescolar, al plantear por ejemplo que los niños aprendan a leer y a escribir a partir de conocer letras, vocales y algunas consonantes, percepción que lo aleja de su recurrente presunción con respecto al cumplimiento del programa.

La laxitud institucional, hace posible la aprehensión y el mantenimiento de este tipo de práctica, aún después de haber cambiado de nivel. Recordemos que después laborar 10 años como promotor comunitario en el nivel de preescolar, le dieron la oportunidad de continuar como promotor pero en el nivel de primaria.

[...] en los alumnos así pasa **debe de haber un buen proceso para que haya un buen aprendizaje significativo**, que no sea un aprendizaje memorístico.

[...] vas a trabajar con segundo grado, le digo: si **cualquier grado es bueno, según yo**, y me entregó el grupo eran veinte...cuatro de segundo entre niños y niñas...de...de siete, ocho hasta nueve años (EB, 2008:42).

De alguna manera, el juego de palabras que utiliza para referirse a su práctica docente, expresa bajos niveles de cambios o resignificación de su práctica o de un empeño o preocupación ante los magros resultados en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Se advierten algunos elementos contextuales en el relato de Pedro que ponen de relieve una discrepancia entre el proyecto laboral del docente y su vinculación con el ejercicio del mismo. Este tipo de discrepancia, de acuerdo con Álvarez (2008:8), permite poner énfasis en un problema relevante: la necesidad de conocer la configuración identitaria del docente y la forma en que las experiencias de formación impactan en ella.

En la configuración de la identidad docente de Pedro, se puede identificar la sombra permanente de una preocupación centrada en la normificación y en la minstrelización, ambas son asumidas por Goffman como formas de adaptación o enmascaramiento que utiliza el diferente para atenuar la visibilidad del rasgo que lo define como extraño o diferente en un ámbito social. Goffman ([1963] 2003: 124), escribe: *"el enmascaramiento implica un esfuerzo por restringir la exhibición de aquellos defectos que más se identifican con el estigma, este tipo de enmascaramiento es un aspecto importante en las técnicas asimilativas empleadas por los miembros de los grupos étnicos minoritarios"*.

Por ello en la forma de eludir su responsabilidad con los procesos de aprendizaje de los alumnos, va implícita una forma de enmascarar una postura reduccionista de su práctica como docente, que paradójicamente lo inscribe en las inercias institucionales y merma su potencial para configurar su identidad docente.

[...] **pero yo sentí que no hice nada, ¿No?** ... (2008:33).

[...] **de hecho casi no se trabajaba**, por lo lejos, **el tiempo se iba más en viajar que en trabajar** ¿no?, con los alumnos (2008:33).

[...] pero la misma dinámica de trabajo, (2008:33).

[...]por lo menos cumplíamos con el horario, (2008:13).

El dispositivo que Pedro utiliza para enmascararse y enmascarar el tipo de práctica que realiza, es la imagen superflua que ofrece a padres y autoridades, por ello refiere la importancia de mostrar, si no es que exhibir hechos y vestigios con que justifica ante sí y ante los demás su permanencia en el servicio: qué los alumnos lleven a su casa lo que hacen en la escuela; minimizar la complejidad de la práctica docente, reducirla a la existencia de la “guías” que les hace llegar la propia SEP y retar a las autoridades para que muestren su experiencia en el manejo de un grupo escolar.

-Les decía yo a los niños llévense sus trabajitos y enséñenle a papá o mamá...el salón estaba lleno de trabajos de los niños (EP; 2007:24).

-Si es un poco diferente atender preescolar y luego pasar con primaria, pero no hay problema, ¡ahí dan las guías! ...(EP, 2007:31).

-A mí me gustaría que nos visitara para que observe los trabajos que están haciendo... Quiero aprender de usted. ¿Por qué no les canta una canción? (EP; 2008:24).

La tensión en el proceso identitario como profesional de la docencia, se dibuja a partir de la vinculación existente entre **la búsqueda obsesiva hacia la promoción** y la especificidad de las condiciones en las que ha desarrollado su práctica.

Al respecto, Álvarez (2008:25) identifica y plantea la relación que existe entre las condiciones institucionales en que los docentes desarrollan su práctica y la configuración de su identidad profesional, entendida *“una entidad individual construida en relación a un espacio de trabajo y a un grupo profesional de referencia. También como un fenómeno social de apropiación de modelos que se promueven a partir de políticas sociales y opciones políticas, en un sentido amplio”*.

En ese sentido la experiencia de exclusión vivida por Pedro en el proceso de configuración de su identidad docente lo ha colocado en los escenarios institucionales como un sujeto marginal. Las estrategias implementadas por el

grupo territorial para legitimar los arreglos informales lo perturban a sobremanera e instigan su obsesión por los ascensos.

El modo en que refiere las dificultades para desarrollar sus competencias relacionales presentes desde su infancia, dan cuenta de un posicionamiento de orden subjetivo, en el que pone de relieve formas de marginalidad relacionadas con la carencia de los recursos necesarios para objetivar la experiencia de los otros y construir sus propios referentes identitarios, que le permitan proyectar a futuro una imagen de sí.

Esta forma de marginalidad subjetiva remite a la estrechez de posibilidades que le ofrece el sistema educativo, ya que la forma en que se representa la figura de promotor comunitario, refleja el carácter discriminatorio y marginal con que institucionalmente él es visto o representado. Su inestabilidad identitaria puede estar relacionada con el carácter endeble de sus mecanismos de identificación, tiene dificultades para construir referentes con base la objetivación de la experiencia de los otros.

Y de esa manera el *otro*, vinculado por Hall (2003:18), como el *afuera constitutivo*, se torna altamente confuso y agresivo. Por ello su capacidad reactiva se ve constreñida, sólo le queda ceder espacios y posiciones así como en un momento dado aceptó con resignación su castellanización; en su papel como docente se conforma con cuidar su trabajo y asume la institución como una fuente de obligaciones, carente de las condiciones necesarias para asumirla.

Ve pasar su vida laboral sin lograr construir la figura del compañero institucional como dispositivo para filtrar los significados institucionales, esto obedece a los límites institucionales impuestos por la vía de formas de control y exclusión que constriñen su subjetividad y su experiencia identitaria y lo convierten en víctima y artífice del acontecer subterráneo de la institución.

CAPÍTULO 5

RENÉ: UNA EXPERIENCIA DE SUJECCIÓN INSTITUCIONAL Y CONTENCIÓN IDENTITARIA.

René nació en 1970, en una comunidad indígena bilingüe hablante de náhuatl y español, perteneciente al municipio de Huautla Hidalgo⁶⁸. En 1991 se incorporó como profesor en el servicio educativo establecido para atender a la población indígena en el estado.

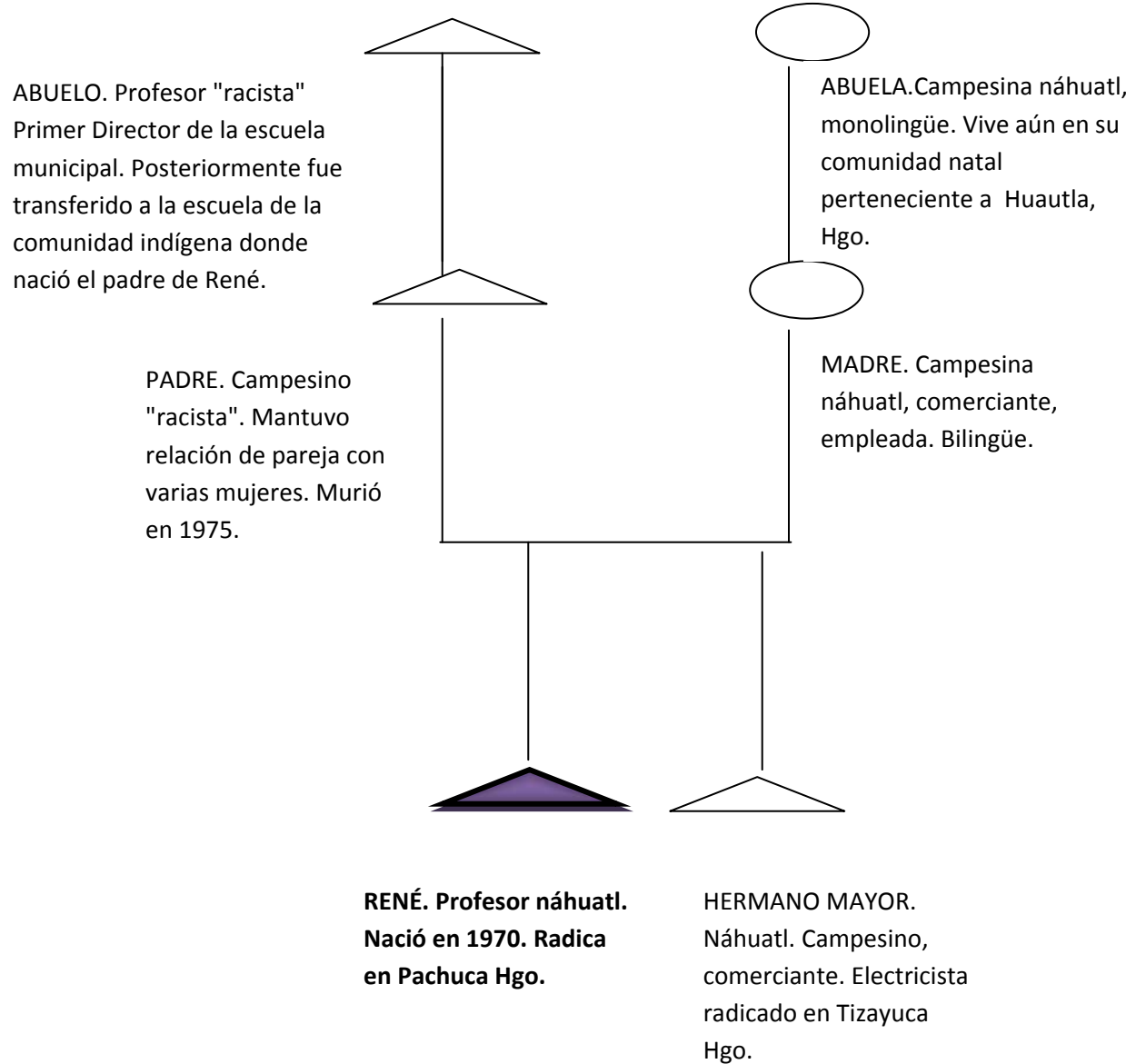
Su experiencia de escolarización en educación básica y en el bachillerato estuvo signada por el despertar del interés hacia el conocimiento, este rasgo ha sido sostenido a lo largo de su proceso de formación profesional en el terreno de la docencia.

Su apego al conocimiento está relacionado con los siguientes elementos: su pertenencia a una comunidad bilingüe; la figura de sus ascendientes por la línea materna y paterna; el vínculo solidario construido con su madre, su abuela materna y su hermano; y la efectividad de sus experiencias de formación inicial, actualización docente y superación profesional.

En su relato refiere a las figuras del padre y de abuelo paterno bajo el rótulo de racistas y muy racistas, por tal razón reafirma su afiliación con su abuela (100% náhuatl) y su madre (indígena, bilingüe y asalariada) orientada hacia un proceso de conversión social y cultural. El siguiente genograma permite ver su red familiar.

⁶⁸ De acuerdo con los datos de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, 2000), Huautla es considerado un municipio indígena con un alto grado de marginación. En el 2000, contaba con una población indígena de 22 071 de un total de 23 339 habitantes en el municipio, que representa el 94% de la población.

GENOGRAMA DE RENÉ



En el anterior esquema se presenta la red familiar de este profesor, a través de ella puede observarse una pertenencia ambivalente, marcada por la naturaleza interétnica en su ámbito familiar e inferir la forma en que esta circunstancia impacta en la generación a la que él pertenece.

El genograma muestra un proceso de cambio generacional distribuido, ya que por la línea paterna está el antecedente de la castellanización a nivel monolingüe y por la línea materna se advierte la transición del monolingüismo al bilingüismo náhuatl-español, que se refleja en la apertura de un nuevo campo de posibilidades en el aspecto ocupacional, dando lugar con ello a un proceso de movilidad ascendente.

5.1. Trayectoria social.

5.1.1. Relaciones familiares.

El padre de René murió en 1975, cuando él tenía 5 años de edad, su madre se hizo cargo de él trabajando y llevándolo a trabajar en la venta de café, contratándose como jornaleros en la limpia de los cafetales ganando en ese entonces cinco o seis pesos por día. René hacía esto sólo los sábados y los domingos, porque entre semana acudía a la escuela con toda regularidad.

A mí me contrataban más las señoras, como no tenían ya sus maridos ya habían fallecido, me decían –sabes que, me acuerdo que me pagan cinco o seis pesos al día, por ir a trabajar en el campo los sábados y los domingos y entre semana a estudiar (ER, 2009:15).

El abuelo paterno de René fue profesor, fue el primer director de la escuela primaria de Huautla, refiere que ahí hay una placa con su nombre, pero posteriormente se desplazó a Ahuehuetl donde formó su familia y nació su papá, quién no fue profesor, pero que destacó a nivel de comunidad por la calidad de su forma de escribir, razón por la que llegó a ocupar cargos de representación a nivel de comunidad. También se dedicó al trabajo del campo .

Falleció...él...bueno lo que me cuenta mi mamá que su papá fue profesor fue creo primer director de la escuela primaria de Huautla, de Huautla, lo mandaron a Ahuehuetl, al profesor ...este ... y tuvo varias hijas y tuvo un hijo que fue mi papá (ER 2009:2).

Tiene presente que sus abuelos paternos sólo hablaban el español y eran muy "racistas", su racismo según él, se manifiesta en las relaciones de poligamia, dice tener varios hermanos, pero por parte de su mamá sólo son dos. Su madre es bilingüe pero les enseñó a hablar sólo en español. Se vio en la necesidad de dejar a sus hijos en su pueblo al cuidado de su madre porque toda la semana se iba a trabajar a la cabecera municipal. Fue así como en sus primeros cuatro años de escolarización, la convivencia con su abuela y el contacto con sus compañeros de escuela le permitieron aprender a comunicarse también en náhuatl.

Mis abuelos paternos hablaban español, él muy racista, yo no lo conocí, me platicaron, ellos de hecho se salieron de la comunidad se salieron de la comunidad se vinieron a vivir a Huautla, y mi abuelita, **igual muy española, muy racista** por cierto el señor, de hecho, por eso su hijo, mi papá, tuvo varias señoras, ellos de hecho se salieron, yo no lo conocí, muy racista, yo no lo conocí, somos varios así, si tengo pero medios hermanos, pero por parte de mi mamá, nomás somos dos, si así está la situación. (ER, 2009:16).

Su hermano mayor, migró hacia la ciudad de Tizayuca Hidalgo, donde se desempeñó como electricista; en ese momento le ofreció apoyo para realizar sus estudios como técnico industrial en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), cuando René concluyó sus estudios de secundaria, con la condición de que también trabajara. Él mismo le consiguió trabajo en una carpintería.

–Vas a estudiar pero tienes que trabajar y entonces combino el trabajo con el estudio, empiezo a trabajar, me consigue trabajo él en una carpintería de Tizayuca (ER, 2009:12).

Después de un año, logró desarrollar habilidades como carpintero, su maestro le dice que ya es “medio oficial” y le ofrece un mejor salario, por ello decide dejar sus estudios y dedicarse de lleno al trabajo, sólo que su madre se enfermó y su hermano le pide que regrese a su pueblo, que se inscriba en el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) y que el volverá a “apoyarlo”.

En una ocasión lo vine a visitar, y me dijo sabes que mi mamá está enferma tienes que ir y además se va a abrir un CBTA en lo que pueda te voy a ayudar (ER, 2009:12).

Las relaciones afectivas con sus parientes más cercanos, expresadas bajo la forma de obligación y compromiso le abren horizontes que se tornan en nuevos referentes y le señalan el modo de agenciarse de nuevos recursos que por su cuenta y esfuerzo propios va desarrollando a lo largo de su trayectoria, en la que tiene un peso determinante la forma en que configura sus relaciones con la escuela, situación que se describe a continuación.

5.1.2. Relaciones con la escuela

A la edad de seis años inició sus estudios de primaria en su pueblo natal, el servicio educativo era ofrecido de una escuela de circuito⁶⁹, en ella cursó los primeros cuatro años de educación primaria, los dos últimos en la escuela matriz ubicada en la cabecera municipal, para ello tenía que recorrer a pie alrededor de tres kilómetros.

Me fui a la primaria Miguel Hidalgo de Huautla, a cursar 5º y 6º, **me imagino que eran como las escuela rurales, como las escuelas ...de circuito, y la escuela matriz estaba en la cabecera municipal**, ahí se concentraban, ahí de hecho cuando estudié en esta comunidad, todas las presentaciones, los trabajos, los desfiles, las teníamos que ir a hacer a Huautla, que los concursos, de matemáticas, y nos exponían así en la plaza cívica, nos ponías las orejas de burro si no levantábamos en lo académico, que los concursos que este la lectura que matemáticas, y nos exponían ahí en la clase cívica (ER, 2009:12).

El tipo de prácticas que supone una forma de organización de la escuela centrada en la preocupación académica, hicieron que la experiencia de René fuera significativa ya que logra capitalizar estos antecedentes académicos en su desempeño como estudiante en una escuela secundaria técnica establecida en la cabecera municipal.

⁶⁹ Las escuelas de circuito, se fundaron en 1928, para dar cobertura educativa en los contextos rurales e indígenas del país, pero signadas de manera predominante por la castellanización, eran costeadas por los campesinos ejidatarios, atendidas por uno o dos maestros sostenidos por la comunidad. Se organizaron alrededor de una central que les servía de "tipo o modelo" a cargo de un maestro que pagaba la federación que organizaba visitas periódicas, vigilaba y dirigía a las escuelas circundantes en un radio de 10 a 40 Km. Se desarrollaron principalmente en poblados indígenas, donde muy pocos hablaban el castellano. Al año funcionaban 703 compuestas de 2,438 escuelas, después fueron desapareciendo por la penuria de las comunidades. En 1932 la SEP los absorbió haciéndose cargo de ellas. (Meneses, E. 1998).

Considera que esta etapa fue detonante para su ulterior desarrollo académico, porque él siente que ahí fue donde "se abrió" su interés por el conocimiento y gracias a ello logró ganarse una beca:

[...] pues este...yo a partir de segundo y tercer grado empiezo este...empiezo a...**como que se me abre ¿no?, esta cuestión de lo cognitivo** (sonríe), y me gano una beca por parte de la SEP, en el tercero de secundaria, ya con talones de cheque, ahí los tengo de recuerdo era una cantidad módica, en la clave traía 000, había como quince personitas que nos ganamos la beca en total en la escuela. (12 (ER, 2009:12).

En su narrativa destaca su compromiso con el estudio, como punto central de referencia a lo largo de su trayectoria profesional, sobre todo porque el hecho de ser uno de los quince becados en toda la escuela, representa un primer acontecimiento significativo que lo enaltece.

Su etapa en el CBTA le parece pesada, por los horarios de estudio, porque no tenía los apoyos económicos necesarios y se vio obligado a combinar el estudio de lunes a viernes en un horario de 7 a 3 de tarde, con el trabajo en el campo y el trabajo de carpintería en los periodos de vacaciones.

[...] al CBTA 5, hago mi examen, era un simple requisito, y ya empiezo a estudiar los lunes viernes los sábados y los domingos me dedicaba yo trabajar en el campo, para sostener mis estudios, mi semana, vaya, yo trabajaba en el campo como jornalero y en vacaciones me venía a trabajar a Tizayuca, con el señor, y le digo: sabe que voy a estudiar y voy a trabajar en los periodos de vacaciones, -te puedes quedar en el taller. -Le digo voy a trabajar en los periodos de vacaciones, y regresaba yo. (ER, 2009:12).

A pesar de las dificultades logró terminar sus estudios de bachillerato, con un promedio de 9.3, hecho que cobra relevancia en el sentido académico y personal, si se consideran las condiciones en que desarrolla tal esfuerzo como fue el hecho de trabajar para sostener sus estudios y ayudar económicamente a su mamá.

El bachillerato, también estuve a punto de ya no... por la cuestión económica...había gastos y pues...y el apoyo hacia mi mamá. Pero un primo me dice tienes que seguir estudiando **y también un ingeniero me decía: -mira con bachiller va a chillar**, no te salgas. Y si lo termino, termino con un buen promedio, este...con 9.3 de promedio en el bachillerato, y pues ya... se acabo el estudio de bachillerato (ER, 2009:13).

Al concluir sus estudios de bachillerato, decidió migrar a la ciudad de Pachuca, donde consiguió trabajo en Capicentro de Hidalgo, en el área de barniz. Según señala tuvo la suerte de ser enviado a la SEPH para realizar un trabajo de carpintería momento en que se percató de la convocatoria para aspirantes a docentes en el medio indígena, se da cuenta que el cubre los requisitos y decide probar suerte.

Trabajé para Capicentro de Hidalgo, en carpintería, me meto al área de barniz y en una de esas ocasiones, a Capicentro creo que le dieron trabajo para venir a arreglar unas puertas de aquí de la SEPH fue cuando me di cuenta que estaba la convocatoria, leí que decía: "para aspirantes a docentes en el medio indígena que cumplieran con el bachillerato y la lengua", dije. "**¡pues yo mero!** Y así es como entre al servicio (ER, 2009:13).

Su expresión "yo mero" condensa la experiencia vivida en el seno familiar y su desempeño a lo largo de su trayectoria escolar, la que parece estar marcada por un equilibrio en el modo de configurar sus relaciones, ya que a pesar de la condición de pobreza y de las carencias que en todo momento estuvieron presentes, se puede advertir que hubo un clima moral⁷⁰ favorable fincado en actos de solidaridad y apoyo mutuo al interior de la familia que en todo momento ha facilitado el intercambio de recursos que aunque escasos, jugaron un papel importante en el momento más oportuno.

De igual modo, la experiencia escolar construida fue significativa desde el punto de vista académico e inclusive desde el punto de vista afectivo, porque ambos sentidos se generan a través de prácticas educativas que no ignoran la importancia del reconocimiento académico como mecanismo de identificación.

Los vínculos afectivos construidos en la familia y la efectividad de su experiencia escolar procesualmente van dando la pauta en la orientación de su trayectoria social como experiencia subjetiva, vista desde el ángulo en que edifica sus relaciones con la población indígena.

⁷⁰ Bertaux, D. (1994:342), sugiere que el clima o la atmosfera moral al interior de una familia puede dar cuenta de la naturaleza existente en el tejido de las relaciones ahí constituidas.

5.1.3. Relaciones con la población indígena.

El municipio de Huautla, está enclavado en la huasteca hidalguense región donde contrasta la belleza natural con condiciones de marginación geográfica y social.

En el estado de Hidalgo, la Huasteca comprende la porción noreste del territorio, incluyendo ocho municipios (Atlapexco, Huautla, Huazalingo, Huejutla de Reyes, Jaltocán, San Felipe Orizatlán, Xochiatipan y Yahualica), que constituyen una región enclavada en las zonas altas de la Sierra Madre. Tierra de clima templado, amplias áreas boscosas, las partes bajas son atravesadas por ríos que favorecen una flora abundante de clima tropical y el desarrollo de una agricultura comercial de café, frutales, palmilla, maíz, frijol y chile.

Es una región de gran colorido étnico por la abundante población indígena de origen náhuatl, cuya cultura, lengua y artesanías imprimen su particular sello a la región.

Con respecto a la marginación social, Madueño (2000:6), ha identificado tres núcleos problemáticos, el primero relacionado con las limitadas oportunidades de escolarización existentes en la región y la excesiva deserción a causa de la pobreza; el segundo es el bajo índice de desarrollo de las actividades agrícolas y ganaderas, la inexistencia de una base industrial y el incipiente sector comercial y de servicios, que en conjunto definen un mercado ocupacional restringido que expulsa a los jóvenes de las comunidades.

El tercero es la pobreza, considerado por la autora como el problema de mayor gravedad en la huasteca hidalguense que en las décadas recientes se ha profundizado con la crisis y los procesos de globalización, convirtiendo en tragedia la dieta básica consistente en tortilla, frijol y chile. En ese sentido, la autora concluye:

[...] la globalización excluyente representa para la huasteca hidalguense la reproducción de una pobreza y atraso acumulados históricamente. La exclusión de los que menos tienen resulta un signo de una modernización firmemente buscada desde el neoliberalismo; mientras tanto, en la vida cotidiana la posibilidad del ejercicio de una ciudadanía, de una democra-

tización de la vida social, económica y política están pendientes para que los habitantes de esa región puedan cambiar su noción de futuro (Madueño, 2000:34).

De algún modo esta realidad está presente en el relato de René, sobre todo cuando habla de los avatares enfrentados a lo largo de su escolarización. A través del genograma presentado en el primer apartado de este relato se advierte que este profesor no es figura central en el proceso de cambio generacional, porque su madre, como ascendiente de mayor contacto ya había superado a través de la castellanización y del empleo remunerado la barrera de las formas de identificación comunitaria, definidas por Dubar (2000:13), como sistemas de lugares y nombres preasignados a los individuos que se reproducen idénticamente a lo largo de las generaciones.

Sin embargo la figura de René, destaca en el concierto generacional en el que se ha configurado, porque el hecho de asumir un compromiso fuerte con el trabajo y con su formación académica, ha dado muestras de su adscripción a una *forma de identificación societaria*, ésta es definida por Dubar (2000:13) como la capacidad que puede desarrollar un sujeto para adherirse a colectivos múltiples, variables y efímeros, capacidad que se construye a partir de la apropiación de recursos de identificación que se asumen de manera diversa y provisional.

En su caso, su campo de posibilidades en el orden académico, está relacionado con su formación bilingüe desde la infancia, que lo libra de ser violentado por la estrategia de castellanización dirigida a las comunidades indígenas, acción desplegada principalmente por las escuelas estatales, como vía para favorecer el proceso de integración social.

Además su experiencia como docente le ha permitido advertir los resquemores que la población indígena ha configurado con respecto a la escuela, que se han traducido en una forma de desconfianza, generada a su vez por el modo en que históricamente se ha organizado el servicio educativo en los contextos indígenas, situación que limita la acción de los docentes o que quizá sólo sea un reflejo de ella.

La comunidad, creo que como **empezaron a llegar maestros de otros estados, entonces la comunidad, ya no quiso eso** y luego después de que fue una escuela albergue, ahí capacitaron a los maestros ahí se le daba de comer y de repente la comunidad se empieza a apropiarse de los espacios, esto pasa, todas las instituciones y en algunos casos tienen que construir edificios los hacen y ya cuando ven que eso está creando recursos, lo que hacen es apropiárselo y la comunidad dice: -¡si son personas de otros municipios que se vayan, no los queremos aquí! Es una de las características de las comunidades indígenas, más se da en el Valle, está mal porque no debería de ser así, ¡aguas con construirles algo!, porque ya se lo apropiaron.

Y por eso creo que algunos programas, no sólo educativos, fracasan. No tenemos esa cultura de compartir a veces los bienes nacionales, porque se los apropian. (ER; 2009:21).

Cuando alude a la población indígena toma como referencia su papel como maestro y la relación que establece con los padres de familia y viceversa o sea las relaciones que éstos establecen a su vez con la escuela.

En todo momento tiene presente sus dificultades con la variante dialectal, porque él domina el náhuatl y lo dice sin reservas: **"en mi caso soy náhuatl.... este...."** *de la huasteca, de la región de Huejutla*", con ánimos de clarificar la existencia de dificultades generadas por las variantes dialectales y lingüísticas que ha enfrentado al ser adscrito como profesor de primaria a una comunidad perteneciente al municipio de Acaxochitlán.

Su posicionamiento como profesor deja ver el efecto que su condición bilingüe ha tenido en su identidad desde el punto de vista lingüístico, étnico y como docente, en situaciones que a continuación se refieren.

5.2. La identidad lingüística y étnica.

5.2.1. La condición bilingüe.

La inserción de René en escenarios interculturales diversos, propicia un proceso de formación dual, signado por la apropiación cultural de dos mundos: el mestizo de su padre y el indígena proveniente de su línea materna. Esta dualidad se sostiene a lo largo de su trayectoria.

Él nació siete años antes de la creación del Sistema Nacional de Promotores Culturales y Maestros bilingües en 1963. Según Rebolledo (1994), esta acción política está encuadrada en la pretensión de impulsar el enfoque del bilingüismo con miras a fortalecer los procesos educativos de la población indígena.

Sin embargo en los espacios escolares donde realizó sus estudios de primaria y secundaria durante el periodo de 1976-1985, le fue negada una experiencia apegada a tales pretensiones:

[...] y como las escuelas, antes esas escuelas eran de primarias generales, igual que mi pueblo, no son de educación indígena, los maestros bajaban de la cabecera municipal, allá a trabajar, entonces nos castellanizaron, **la escuela ahí entro duro con la castellanización**, las escuelas generales entraban con la castellanización, esto del bilingüe yo no sabía, las escuelas bilingües están retiradas de la cabecera municipal, no están cerca, las cercanas las tienen las primarias generales **y entonces pues todas las personas somos bilingües, ¡todas! ¡hasta mi mamá ella es bilingüe!** (ER; 2009:14).

Considera que en su caso no hubo mayor problema en su interacción con sus profesores, gracias a su formación bilingüe auspiciada por su madre que le enseñó a expresarse en español y al contacto con su abuela y con sus compañeros de grupo en los primeros cuatro años de su educación primaria, con quienes aprendió el náhuatl.

Con mi abuelita, porque mi mamá igual se vino a la cabecera municipal me deja en la comunidad, yo porque tenía que estudiar, me deja con mi abuelita, la mamá de mi mamá, **ella todavía vive, ella es 100% hablante de náhuatl**, con ella aprendí, como a los siete años, hasta que terminé el cuarto de la primaria, porque de ahí otra vez me vine a Huautla, a terminar la primaria (ER; 2009:16).

[...] con los niños de ahí y toda la interacción era en náhuatl, con los niños de la comunidad aprendí y con mi abuelita, pero mi mamá siempre me hablaba en español. (ER; 2009:17).

En esa época aprendió y practicó el náhuatl de manera natural pero sólo fuera de los contextos áulico y escolar, donde esta disposición fue repelida y reprimida por sus profesores de primaria, tanto en su pueblo natal como en la cabecera municipal.

Sin embargo, la restricción impuesta en el uso de la lengua náhuatl no impidió que la aprendiese, al hacer amistad con los demás hasta reafirmar y construir un dominio lingüístico en la lengua náhuatl, alcanzando en la actualidad el nivel de escritura, situación no referida por los demás profesores entrevistados.

[...] en una ocasión...el maestro no nos dejaba hablar náhuatl, el maestro que nos atendió en segundo, en tercero, y en cuarto era un solo maestro... no nos...se molestaba...en una ocasión hablé yo en náhuatl con un amiguito y el amiguito creo este... que me acusó no sé pero la cosa es que nos pusieron a barrer la cancha, por haber hablado el náhuatl, no nos permitían hablar en náhuatl. Mucho menos en Huautla, en la cabecera municipal, con los maestros de la primaria “Miguel Hidalgo”, pues no, ellos no nos hablaban en náhuatl. (ER; 2009:17).

En la actualidad el dominio de dos lenguas a nivel de escritura le permite filtrar el complejo simbólico cultural del mundo náhuatl que en lo posterior lo enfrenta de manera inevitable a paradojas de orden institucional en que se debate el declive educativo con referencia al compromiso lingüístico y étnico, expresado desde la formalidad, pero que René asume de manera individual y profesionalmente.

5.2.2. La dualidad en la pertenencia lingüística presente en los escenarios escolares y áulicos.

Paradójicamente, el dominio del náhuatl y sus estudios de bachillerato le proporcionaron la oportunidad de ingresar al magisterio. En ese momento lejos de enviarlo a la Huasteca, su región de origen, lo asignan en una comunidad del municipio de Acaxochitlán. Ahí enfrenta el problema de la variante dialectal, ya que el náhuatl no escapa a la diversidad lingüística existente en cada una de las regiones en donde aún se utiliza.

Según refiere, en la región de Huejutla existe un desarrollo lingüístico superior al náhuatl clásico que se habla en el municipio de Acaxochitlán, situación que no se considera en el momento de hacer la designación de los profesores. Este descuido y la falta de estrategias institucionales para promover la formación lingüística de los profesores, generaron ansiedad e incertidumbre en René como profesor, debido a que el problema lingüístico dificulta la relación educativa con los alumnos y propicia un distanciamiento con los padres.

Cuando ya hago el cambio, cuando ya voy con la clave digamos a trabajar a Acaxochitlán, pues ahí hay un cambio, ¿no? En la región hablan náhuatl, pero es un náhuatl con variedades que corresponden más a la región de Huachinango Puebla, **es un náhuatl un poco más clásico, apegado con el antiguo náhuatl de los aztecas**, porque hay cambios en este...cuestión de muchas palabras, y entonces hay palabras que uno no los puede decir porque de repente son groserías, entre lo que yo digo como hablante del náhuatl de la huasteca y lo que acá se dice, aja entonces hay un cambio, y lo que hago es empezarles...pues hablarles en español, pero los niños igual, este son... son... acá si son más monolingües en náhuatl, en Santa Ana Tzacuala, bueno eran en este tiempo, ahorita ya no, pero en ese tiempo eran monolingües, y lo que hago es empezar a investigar. (ER; 2009:14).

Él trata de subsanar dicha problemática, “investigando” el significado de los términos que utilizan, sin embargo, es una tarea que se dificulta enormemente porque el bajo desarrollo del náhuatl en esta zona, se manifiesta en la inexistencia de materiales escritos, hecho que según refiere justifica la inacción de algunos docentes.

[...] topiltzin y acá ellos le dicen.....le dan otro nombre, acá en Acaxochitlán (se ríe), cuestpan le dicen, y se empiezan a le dan otro nombre, en cuando yo empiezo a leer topiltzin y.... se carcajean (ER; 2009:14).

El problema es mayor si se considera que los libros de apoyo didáctico fueron hechos por profesionales originarios de la huasteca, porque su desarrollo lingüístico lo permite. Una realidad distinta es la que predomina en la región de Tulancingo, tanto la zona náhuatl enclavada en Acaxochitlán con la zona otomí tepehua de Tenango de Doria, Huehuetla y San Bartolo Tutotepec, donde los profesores no tienen un desarrollo lingüístico con respecto a las variantes dialectales existentes en su ámbito de acción, que les permita la posibilidad de elaborar sus propios materiales de apoyo didáctico para implementar los enfoques psicopedagógicos promovidos en las últimas décadas: bilingüe bicultural o el intercultural bilingüe.

Ante esta situación, René percibe que la tendencia predominante entre los docentes que laboran en contextos indígenas es la enseñanza directa del español justificada por la falta de los recursos necesarios, perpetuando de ese modo la

falta de pertinencia cultural y lingüística de los procesos educativos con sus ya conocidas consecuencias en términos de rezago y efectividad de los aprendizajes.

Hay maestros que dicen: -¡si no hay libros pues no lo hago! y se van directo a la enseñanza directa del español, **¡a castellanizar!** (ER, 2009:15).

Sin embargo, en la narrativa de René se puede percibir que ha logrado desarrollar una sensibilidad particular a este respecto, él se da a la tarea de investigar el significado de los términos que utilizan en su comunidad de adscripción y con base en ello experimenta la experiencia de "transformar las lecturas" de los libros de texto, decide ya no leer los libros tal como están e intenta hacer las adecuaciones pertinentes.

[...] -¿ustedes cómo dicen lagartija?,

Y entonces **empiezo a transformar ya... las lecturas de acuerdo a lo que ellos entienden en náhuatl**, y tratar ya de... ya de no leer esos libros, porque los libros son creados desde personas que son de la huasteca, pues la mayoría, es de la región de San Luis, Chicontepepec y Huejutla, o sea es una región náhuatl que tiene más peso. ¡Acá no!, no tienen peso, nada más es Acaxochitlán se habla el náhuatl, pero ni en Acaxochitlán, ni en los otros municipios de Tenango y Huehuetla, donde son ñhañhus, no tienen peso y yo creo que por eso hay... **ahí ciertas problemáticas, de que no tienen sus materiales, bueno aunque yo creo que eso ya es de cada maestro... de hacer los cambios, las adecuaciones pertinentes para cada contexto lingüístico.** (ER; 2009:16).

El compromiso de "transformar" las lecturas le implicó elaborar sus propios materiales didácticos desde sus primeros años de servicio, como estrategia para enfrentar el problema de la comunicación en el aula, y al mismo tiempo habilitarse para poder comunicarse con los padres de familia, superando el temor de utilizar términos inapropiados tanto en el aula como en la comunidad.

Sin embargo, la formación lingüística de René y el compromiso con que pretende desarrollar su tarea como docente en un contexto marcado por diferencias lingüísticas con respecto a su lugar de origen se ve contenida por la falta de estrategias institucionales para posibilitar el logro de los propósitos por los que fue creada la Dirección de Educación Indígena.

Según refiere a ello se debe el predominio de prácticas que a lo largo de las últimas décadas han ignorado el cumplimiento del enfoque intercultural y desde una informalidad legitimada por los actores involucrados se da continuidad a prácticas de castellanización por la vía de la enseñanza directa:

Y cuando yo entro, estaba en boga el enfoque bilingüe bicultural, que es un enfoque con el que **pretendió evitar la castellanización directa, y hasta el 97 vino el intercultural bilingüe, que es otro rollo, que no... (ríe) igual no pasa del discurso (se ríe)** porque finalmente la castellanización desde que se inicia la castellanización aquí en México, **sigue latente, finalmente lo que se quiere es que se castellanice.** (ER; 2009:15).

La pertenencia de René a contextos y colectivos múltiples, variables y efímeros no han minado su sensibilidad con respecto a la problemática educativa que caracteriza a los contextos indígenas; ya que sus experiencias le han permitido hacerse responsable de su desarrollo profesional. A lo largo de su trayectoria ha trabajado tenazmente para "darle un sentido comunicativo al náhuatl", con orgullo señala que escribe en náhuatl, refiere que tiene tres libros sobre cuentos y leyendas en náhuatl que no ha podido editar.

[...] de hecho cuando terminé la licenciatura... le empiezo a dar un sentido comunicativo a esta lengua. Actualmente escribo en náhuatl, de hecho tengo tres libros que no he podido editar, sobre cuentos y leyendas en náhuatl (ER; 2009:17).

En síntesis puede decirse que la pertenencia lingüística de René está signada por una dualidad debido a su origen étnico fuertemente marcado por el contacto interétnico, en el que predomina la fuerza de los lazos afectivos construido en la red familiar por la línea materna, lo cual le permite filtrar y asumir un compromiso con el complejo simbólico cultural que subyace en la problemática educativa en el contexto social donde desarrolla su práctica educativa.

Hecho que se manifiesta a partir de la elaboración de materiales que en un momento le permitieron superar la falta de pertinencia de los textos oficiales y con ello atender los problemas de comunicación en el aula, intentando evitar ser copartícipe de la tendencia hegemónica de violentar los procesos educativos a través de la castellanización. Sin embargo este esfuerzo hasta el momento

adolesce de un respaldo institucional, hecho que resulta evidente al revisar las circunstancias en que ha ido configurando su identidad como docente, mismas que se describen a continuación.

5.3. La construcción de su identidad docente.

La subjetividad desarrollada por René a lo largo de su trayectoria social ha imprimido una significación especial con respecto a su origen, a su experiencia de formación y a los distintos papeles que ha desempeñado a partir de su adscripción como docente en el servicio de educación indígena.

En esta significación cobra importancia un sentido de equilibrio que destaca en la construcción de la imagen de lo institucional, asumida como fuente de obligaciones y de recursos, que puede movilizar intersubjetivamente para conquistar en momentos coyunturales una serie de posiciones que hablan del juego de transacciones con las que ha logrado construir su identidad docente.

En esta intersubjetividad juega un papel muy importante la conquista de las identidades que se va planteando a lo largo de su trayectoria como estudiante destacado, carpintero reconocido y como docente capaz de colocarse en el centro del juego de intereses académicos y políticos del gremio.

De ahí la afirmación de Bolívar (2005), cuando habla del entrecruzamiento de lo biográfico y lo institucional en la configuración de toda identidad profesional en esta lógica es que se presenta la descripción de su constitución identitaria.

5.3.1. Reflexividad informada en la construcción de sus referentes académicos.

Los requisitos y el proceso de selección para ingresar a una institución, son mecanismos portadores de implicaciones definitorias que generan un primer acercamiento a los roles que deberán asumirse al interior de ella.

El caso de René no es la excepción, su ingreso coincidió con la implementación de las políticas de Modernización Educativa en el país.

Sin embargo, a él todavía le tocó concursar con la convocatoria emitida por la Dirección General de Educación Indígena a nivel nacional a través del entonces Departamento de Primaria Indígena de lo que hoy se denomina la Secretaría de Educación Pública en el Estado de Hidalgo⁷¹ (SEPH). Los requisitos que le tocó cubrir fueron: tener estudios de bachillerato, ser hablante de alguna lengua indígena, comprobar mediante constancia de radicación su pertenencia a una comunidad indígena y llenar una solicitud para participar como aspirante en el proceso de selección.

Dicho proceso de selección consistió en la presentación de un examen de conocimientos y otro de bilingüismo, para ello se concentró a todos los aspirantes nahuas y ñãñhus y algunos tepehuas, sólo a nivel estatal. Esto marcó una diferencia si se considera que desde 1964 hasta 1987 se concentraba a los aspirantes a nivel nacional.

Para René la estrategia curricular implementada en el desarrollo del curso de Inducción a la Docencia, dejó una marca indeleble en su proceso formativo por la naturaleza y la intensidad con que **vivió prácticas efectivas de formación inicial** en calidad de aspirante a promotor cultural.

Dentro de éstas destacan las prácticas frente a grupo y el servicio social en la comunidad durante quince días. En esta coyuntura tuvo lugar su primer experiencia de contacto con la población indígena en su papel de aspirante a docente, la realizó de manera previa al curso de Inducción a la Docencia, en una población cercana a su lugar de origen. Él aún recuerda detalles de ese momento:

Ahí nada más, cuando llego aquí a Pachuca, hago mi solicitud para inscribirme a la docencia, me **me...dicen que tengo que regresarme, me dan un oficio con el jefe de sector de la región, como eres de Huautla, entonces vas a hacer tu servicio allá** y llego con el Jefe de Sector 4 de Atlapexco el Profr. Abel Naranjo de aquel entonces, él dice, dice de dónde eres **-de la comunidad de Ahuehuetl, no dice, entonces te vas a la Puerta**, que está cerca de tu comunidad y ahí es donde empiezo a hacer ese servicio, y es previo al curso de inducción. (ER, 2009:13).

⁷¹ Esta es una denominación, hasta el momento no está fundamentada en un decreto de creación oficialmente avalado.

Esta experiencia le dio un sentido especial al Curso de Inducción a la Docencia en los Remedios, Ixmiquilpan, durante un periodo de seis meses, debido a que la efectividad de la estructura curricular del curso y las estrategias de implementación le permitieron asumir la centralidad de su práctica docente como detonador del proceso de formación y desarrollo profesional como docente, hecho que marca su trayecto docente y se convierte en un referente identitario que sostiene de manera permanente.

Me trasladé allá pues prácticamente era estar de lunes a sábado, nada más los domingos nos daban permiso de salir un rato, este... **la formación...** en ese tiempo **estaba ya entrando en la Modernización Educativa**, y se trataba de revisar documentos teóricos, sobre las teorías pedagógicas, analizamos ya las teorías de Freire, de Margarita Pansza, de Elsie Rockwel, Porfirio Moran, entre otros, Cecilia Fierro, autores... estos documentos me parecían muy buenos **trataban sobre análisis de la práctica docente, contexto institucional, sujetos de la educación** y bueno este, era un trabajo de ocho a dos de la tarde, a las dos salíamos a un tiempo de comida y después regresábamos con práctica técnicas, tenían que ver con guitarra, danza, educación artística...(ER, 2009:10).

El impacto y la efectividad de este curso se debió a la importancia otorgada a la teoría y a los dispositivos puestos en juego para objetivar tal experiencia, que René denomina "práctica teórica", como elemento clave para construir la capacidad de analizar la propia práctica docente.

El hecho de haber experimentado la tensión teoría-práctica le permitió calibrar la importancia que tiene la construcción el conocimiento pedagógico en su función como docente para orientar su propia formación permanente.

Según refiere, la estructura curricular de dicho curso consistió en lo siguiente: en los primeros cuatro meses estuvieron encauzados hacia el análisis teórico, el quinto a la aplicación práctica de los conocimientos pedagógicos adquiridos y el último mes nuevamente lo dedicaron al análisis teórico.

Para él el acceso al mundo del conocimiento ha tenido un valor que va más allá de la acreditación, razón que explica la tendencia a conquistar el reconocimiento tanto en los ámbitos académico como en los ámbitos de acción política, quizá, por

ello aún tiene presente: *“Y fue cuando pues de cuatrocientos y tantas personas, pues nada más nos seleccionaron como a ochenta”*. (ER, 2009:1).

La manera en que alternó la revisión de la teoría con la realización de sus primeras prácticas, le permitieron además reconocer la efectividad de los mecanismos institucionales implementados para incorporarlo a la docencia, al grado que al culminar dicho curso, considera que ya había adquirido algunos elementos teóricos y prácticos para hacerse cargo de ella.

Se manifiesta satisfecho de haber sido parte de las generaciones de profesores para el medio indígena en la época de auge del Curso de Inducción a la Docencia que él sitúa en el periodo comprendido de 1987 a 1993, señalando además que los egresados de generaciones han destacado en el ámbito político y académico a nivel estatal, porque según él *“están en un buen nivel de formación”*.

También asume que la experiencia de formación inicial es una especie de foguero que le permite desarrollar y culminar su carrera de Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena en la sede regional de la UPN en Tulancingo, de manera exitosa.

[...]porque si leía yo los libros la **pedagogía crítica de Freire, como leer, la cuestión de la didáctica, las corrientes e...pistémicas y las filosóficas sobre educación, este, muy buenos textos, este...pues a mí eso me inició, me dio los elementos para poder ... yo siento que entender bien las lecturas de la licenciatura**. (ER, 2009:10).

De esa manera es como va constituyendo el conocimiento de lo educativo, como un referente académico que se manifiesta en un alto nivel de dedicación, al grado que según recuerda, dejó de frecuentar su tierra durante cuatro años.

En consecuencia el desarrollo académico paulatinamente conquistado, fue generando de manera simultánea un reconocimiento por parte de sus compañeros quienes lo nombraron jefe de grupo y según refiere trataron de escudarse en él. Sin embargo, de nueva cuenta René vive una experiencia de formación efectiva debido a que desde su percepción, en ese entonces la planta de asesores de la

UPN era muy fuerte⁷² académicamente y demandaba disciplina y cumplimiento en la realización de las tareas.

No pues, -¡apóyanos! pero ¿cómo apoyarlos? la maestra de plano me decía o vienes a estudiar o vienes a grillar, -siéntate y ponte a hacer tus trabajos. (ER, 2009:4).

En enero de 1997 concluyó sus estudios de licenciatura y siete meses después, logró titularse⁷³. Su desarrollo y desempeño académico como estudiante no pasó desapercibido por la planta de académicos, de modo que el Director del Unidad le hizo la "invitación⁷⁴" para incorporarlo como asesor.

Esta invitación, le generó tensión e incertidumbre, porque apenas tenía siete años de servicio y le atemorizaba estar como asesor frente a profesores con una mayor antigüedad, él sabía que en las aulas de la UPN, había compañeros de su región con más de 20 años de servicio.

Finalmente recuerda haber aceptado, porque quienes fueron sus asesores lo animaron y le permitieron entrar con ellos en docencia compartida durante un semestre con el ánimo de "formarlo" y de hacer que viviera la experiencia de asesor antes de asumir la responsabilidad de manera directa.

Lo destacable de este momento biográfico en la vida de René, es que la experiencia de docencia compartida la vive de manera activa y autodidacta imponiéndose la responsabilidad de la lectura intensiva en función de los contenidos curriculares de los cursos en los que participó.

⁷² Este programa de licenciatura fue piloteado desde la UPN Ajusco.

⁷³ Desde su implementación en 1990 a la fecha la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, se ha constituido en el programa con mayor rezago en eficiencia terminal en la unidad 131 de la UPN, en el estado de Hidalgo. Según los datos reportados por la Coordinación de Servicios Escolares, a los largo de 18 años se había matriculado 1985 alumnos de los cuales 814 habían logrado concluir la carrera y sólo 234 pudieron titularse.

⁷⁴ De un total de 199 "asesores académicos" de la UPN, sólo 35 tienen una plaza en la institución, algunos de ellos son invitados a ingresar mediante la realización de una entrevista que les hace una terna de académicos de mayor antigüedad, si los resultados de la entrevista son evaluados de manera favorable, el entrevistado puede incorporarse como asesor académico comisionado o por contrato.

Pues le tuve que entrar ¿no? Me tuve que esforzar en cuestión de la didáctica personal, o sea leer por mi propia cuenta, a leer, a investigar a comprarme libros este...y bueno...**yo creo que le invertí como unos 7 mil pesos en libros y me empezó a interesar en esa situación de ser asesor**, una vez que según ya estaba yo formadito (sonríe) me mandan allá a Tenango, el maestro Antonio es el director, necesitan gente, vamos a atender los cursos a Tenango. (ER, 2009:5).

La manera en que asume tal desafío, le permitió continuar como asesor durante el periodo comprendido de 1997 al 2002, en la sede regional de Tenango Hidalgo.

De manera simultánea en 1998, fue nombrado director comisionado en la primaria donde en aquel entonces laboraba. Año en que también determina matricularse como estudiante de maestría en la UPN.

A pesar de la tensión que le implicó ambos compromisos, considera a su experiencia como directivo como *"la mejor de su vida profesional"*:

En la escuela primaria de Lázaro Cárdenas de Tepepa, Acaxotitlan...*ahí me dan... el cargo de director y fue una etapa... no sé ...siento que la más...la... fue la mejor de mi vida profesional*, porque tuve la oportunidad de **trabajar con mis compañeros, hacer las reuniones colegiadas**, con ellos, este, había gente que nada más tenían la Normal Básica, algunos estaban en bachiller, algunos que estaban en formación de licenciatura, los maestros que iban a Huejutla, a la Normal Superior, otros estaban en Tampico, que estaban en proceso de formación

La convergencia en el tiempo⁷⁵ de estas experiencias, lo sumergieron en una dinámica de trabajo, que trata de sostener sin lograrlo, porque sólo durante un semestre pudo soportar la intensidad con que desarrolla sus actividades académicas como estudiante, asesor y directivo. En 1998, René sólo tenía siete años de servicio, ya había logrado su título como licenciado en educación y tenía una antigüedad de tres años como director comisionado.

Por ello en el mismo año de 1998, abandonó sus estudios de maestría y en el 2001 dejó el puesto de director comisionado, un tanto desalentado por las

⁷⁵ Sólo en el tiempo porque de manera espacial se ve obligado a desplazarse de Pachuca (lugar donde radica) a Acaxochitlán (labora diariamente como director comisionado); Tulancingo (lunes, miércoles, y viernes como estudiante de maestría) y Tenango (los días sábados, labora como asesor).

determinaciones institucionales encarnadas en la lucha de intereses de sus compañeros y representantes sindicales. Así recuerda, el fin de esa experiencia:

Era estar como asesor, y estar haciendo la maestría, o sea era mucha presión, la verdad opté por dejar la maestría, y no era tanto así tan difícil, y dije no pues bueno aquí ya se están peleando mi clave, porque la intención igual ya de tener una clave directiva, pero las cosas no se dieron, estuve tres años como director, nada más comisionado, porque en el sindicato **decían que me faltaba antigüedad, y que adelante había otros, total, nunca se pudo.** (ER, 2009:7).

Fue aceptado por sus compañeros como director comisionado con grupo durante tres años, pero cuando la representación sindical avaló su nombramiento como director efectivo (sin grupo), sólo le permitieron permanecer tres años más, lapso en el que nunca pudo obtener la "clave", o sea la plaza como director.

Sin embargo su ímpetu por lo académico no decae. En el 2001 se ve arrastrado por la vorágine del cambio en el ámbito educativo, de repente el ruido producido en torno a la descentralización educativa, generó en el estado de Hidalgo un movimiento aparentemente a nivel de base magisterial que sacudió momentáneamente a la estructura educativa local.

En este proceso volvió a destacar de manera protagónica la figura de René. Fue nombrado primero como dirigente del movimiento representando a su región y al finalizar el movimiento lo impulsaron para ocupar una cartera en el Comité Ejecutivo Seccional del SNTE por un lapso de tres años (2001-2003), por lo que tuvo que radicar en la ciudad de Pachuca, durante este tiempo él aprovechó cuanto espacio de formación se le presentó.

Porque igual hice dos diplomados aquí en la UPN, en ese trayecto que estuve en la sección, el Diplomado en Comunicación y Educación impartido por el ILCE⁷⁶ y otro diplomado...denominado ...ya no me acuerdo de su nombre ... pero.... era impartido por Colegio de México, cuando estuvo muy en boga, además con el profesor Alfonseca... aquí, pues dos diplomados muy buenos, después de que ya no pude continuar en la maestría, aprovecho para hacer estos diplomados.(ER, 2009:18).

⁷⁶ Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa.

Concluyó su gestión como representante sindical en el 2003 y para su sorpresa se quedó sin un centro de trabajo de adscripción, pensó aprovechar esa coyuntura para continuar sus estudios de maestría, pero por el hecho de no estar adscrito laboralmente, le fue negado el derecho a una Beca-Comisión.

En ese momento le ofrecieron incorporarse como parte de la “Mesa Técnica” de primaria indígena en el Departamento General de Educación Indígena de lo que hoy dice ser la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH).

Las “mesas técnicas” son un dispositivo de apoyo que utilizan los funcionarios de la SEPH, para sacar adelante las tareas que les corresponden. En este su actual espacio de adscripción le corresponde: capacitar a los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP), coordinar a los integrantes del equipo técnico estatal para la implementación de los programas de capacitación compensatorios; diseñar cursos de capacitación e impartirlos; coordinar los cursos estatales, los cursos nacionales y los diplomados promovidos desde la SEPH.

Durante su estancia en la SEPH, nunca ha estado como “jefe”, aunque siempre le ha tocado asumir funciones complejas como ser responsable de la Red Edusat (Red Satelital de Televisión Educativa) de “su nivel”⁷⁷ y ser coordinador de la lengua náhuatl a nivel estatal.

En el 2007, intentó retomar sus estudios de maestría en la unidad 131 de la UPN, pero de nueva cuenta no encontró el apoyo institucional y volvió a abandonar la carrera.

Ahorita...estoy soñando con volver a reiniciar el tercer semestre, este...yo sinceramente no es que no la quiera terminar, no sé qué ha pasado en mí y no me quiero morir sin concluir (sonríe) (ER, 2009:10).

⁷⁷ En el discurso de este profesor, se identifica la expresión "de su nivel" para referirse a lo hemos venido denominado como Subsistema de Educación Indígena. Denominación carente de claridad en el estado de Hidalgo, debido a que nos han vínculos claros entre las instancias nacionales y las estatales. En el 2001, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (a nivel nacional) y a nivel estatal se presume como enlace al encargado del Centro Estatal de Lenguas y culturas indígenas (CELCI), bajo la jefatura inmediata de la Dra. Rocío Ruiz de la Barrera, Secretaria del Sistema de Educación Pública en el Estado.

La construcción realizada por René en torno a lo académico como eje orientador de una experiencia profesional a lo largo de sus primeros 19 años de trayectoria como docente, ponen de relieve la firmeza y determinación de los actos de pertenencia con los que ha construido su proceso biográfico.

Hasta cierto punto es posible equiparar ese proceso con un modo de reflexividad que le permite advertir y moverse en un campo de posibilidades, pero sólo de manera parcial. Porque un campo de posibilidades, remite en palabras de Bertaux (1994:345), a un *"área de competencia abierta"*; sin embargo, la ambigüedad que caracteriza los espacios por los que ha transitado, le ha impedido y le impide la posibilidad de movilizar sus propios recursos en aras de conquistar una identidad como académico. Sólo ha podido desplegar este tipo de recursos en momentos coyunturales de la historia institucional.

Tal ambigüedad restringe la posibilidad de realización de los proyectos académicos y personales, ya que da lugar para que de manera astuta las cúpulas combinen magistralmente prácticas meritocráticas para subordinar el saber académico y corporativo, para favorecer sólo las redes construidas entre sus afiliados.

En el siguiente apartado se detallará el posicionamiento de René en este tipo de escenarios.

5.3.2. El proyecto institucional como espacio de contención identitaria.

René muestra a lo largo de su narrativa una capacidad para actuar y entrar en comunicación con los otros, esto en palabras de Dubet (1989:543) estaría mostrando la nueva cara de un sujeto sociológico, como sujeto estratégico que ha desarrollado la capacidad de ser actor, esto puede inferirse cuando expresa: *"No se trata de defender una identidad sino de construirla en un mundo de comunicaciones abiertas"*.

Sin embargo, la pericia mostrada en la conquista de sus aspiraciones académicas no ha generado un posicionamiento deseado en lo profesional y en lo laboral debido a la ambigüedad institucional, que se ha visto agudizada a raíz del modo

en que se implementado el proceso de descentralización o federalización educativa.

Las prácticas institucionales en las que se encuentra inserto como docente, han trazado límites a su experiencia profesional. En ellas juega un papel importante la forma en que se definen <<los roles⁷⁸>> o actividades normalizadas que delimitan situaciones y quehaceres en los escenarios institucionales.

De ese modo su adscripción al sistema de roles institucionalmente establecidos, contribuye a la construcción de un trasfondo de sentido que guía y a la vez limita su configuración identitaria.

Por tanto, desde su experiencia como representante sindical a nivel estatal, René percibió que el entramado institucional en su "nivel" es conflictivo en todos los órdenes de realidad: entre docentes, entre directivos y entre jefes, y entiende que en calidad de profesor él también está inmerso de un modo o de otro.

.... Aquí en el nivel es muy conflictivo, bueno creo que en todos los niveles (sonríe), pero los conflictos surgen, en las escuelas, entre docentes, entre directivos, con los supervisores, entonces estuve en las regiones a presidir reuniones, y bueno también metido también en esto de... eh... la UPN en los cursos (sonríe). (ER, 2009:18).

Inclusive esto le ha quedado claro desde el momento de su incorporación como docente, porque después de haber aprobado el curso de inducción a la Docencia, él tuvo que ir a la Ciudad de México a realizar de manera personal las gestiones para lograr su plaza de profesor.

Una vez adscrito en su primer centro de trabajo, sus compañeros vieron con extrañeza tal situación, porque varios de ellos tenían una "clave de menor valor" o sea de promotor comunitario y otros tuvieron primero que pasar por ese puesto durante años antes de lograr una clave de profesor. La situación se dio según dice

⁷⁸ Los roles revelan las mediaciones entre los universos macroscópicos de significado que están objetivados en un sociedad y las maneras como estos universos cobran realidad subjetiva para los individuos (Berger y Luckmann, [1968 2001:103).

de manera coyuntural debido a que en ese momento, se estaba implementando una política encaminada a desaparecer las plazas de promotor.

Me dieron la clave 85 directa, porque en ese tiempo... la modernización... las órdenes de la dirección General de Educación Indígena es que ya no existieran las 87s sino las 85s, directo nos dieron la plaza 85. (EF, 2009:3).

-¿por qué te dieron la 85? ¡te correspondía la 87!, yo no conocía de categorías yo pensé que la 87 era de más valor (sonríe) que la 85, si nosotros tenemos la 87, -yo no sé, ya después me dijeron que la 85 tenía más valor. (ER, 2009:4).

Como ya se señaló, al cuarto año de servicio fue propuesto por el supervisor y su secretario delegacional del SNTE para ocupar el cargo de director comisionado

Sabes que te vas de director ahí, yo llevo cuatro años frente a grupo, pues ya juntamente con la delegación me dan mi nombramiento y me quedo como director efectivo. (ER, 2009:6).

Vive esta experiencia de manera intensa y entusiasta, aún está fresca en su memoria su experiencia de formación con la que logró transitar de maestro principiante a experto adaptativo⁷⁹, persiguiendo de manera constante la articulación entre su formación teórica y su experiencia como educador o directivo.

En su primer experiencia como directivo vio cristalizada esta aspiración, ya que la considera como "la mejor etapa de vida profesional" por la oportunidad de trabajar de manera colegiada con sus compañeros que en ese momento y al igual que él trazaban u camino hacia el reconocimiento con base en la preparación profesional en distintas instituciones.

Sin embargo, en esta etapa de gran intensidad, los usos y costumbres se impusieron como carga simbólica de carácter gremial para sostener a las redes políticas en el ámbito magisterial. En este caso no importó la opción de "mérito al trabajo", ni el mérito a la formación, se impuso la opción "mérito a la antigüedad"

⁷⁹ Esta transición refiere un pasaje de aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos con base en el desarrollo de una disposición para profundizar y ampliar sus competencias profesionales, manteniendo al mismo tiempo un equilibrio personal (Marcelo, Carlos (2008:15)

abanderada por sus compañeros de escuela y legitimada por el comité seccional del SNTE y el supervisor de la zona escolar.

Esta determinación puso fin a su aspiración de lograr una clave como director sostenida durante siete años, posibilidad que le resultaba estimulante tanto profesional como laboralmente⁸⁰.

El hecho de no haber logrado la clave de director no abate su compromiso y su presencia ante sus compañeros. En mayo-junio del 2000 se desarrolló un movimiento magisterial estatal, según Azpeitia (2005:52), éste tuvo un carácter coyuntural y de participación creciente de las bases.

El movimiento de bases como lo denomina René, inició con el desprendimiento de un contingente de la marcha oficial del 1º de mayo, se fortaleció con la afiliación al plantón nacional de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y replicó acciones combativas a nivel local, intentando construir una estructura orgánica alternativa a la oficial para vertebrar la lucha a través asambleas regionales y comités de lucha (Azpeitia, 2005:62).

Dos marchas históricas lograron movilizar a la mayoría de maestros: la marcha del 13 de junio se movilizan dieciocho mil maestros hidalgüenses y la de 19 de junio 25 000 maestros (Azpeitia, 2005:62).

Fue un proceso en el que las bases emergen, impulsan, cambian y revocan sus instancias directivas buscando en sus representantes constancia, congruencia y liderazgo, de nueva cuenta emerge la figura de René:

[...] fue cuando ya me mandan como coordinador....no me acuerdo como.... presidente del movimiento de lucha, y este ... yo inicialmente igual no quería aceptar, **pero ya la base me dice: -no te vas tú**, la base no te preocupes, vamos a nombrar un coordinador, vamos a nombrar...bueno, la gente conoce la gente de experiencia que ya tienen antigüedad, pero y tú te vas a encargar de eso y de lo otro y ahí firmaron las actas, **ahí tengo las**

⁸⁰ En la UPN, sólo tenía un contrato eventual y con un salario semicongelado. Un asesor de medio tiempo ganaba en el 2000, una cantidad promedio de dos mil pesos, en la actualidad la percepción es de dos mil setecientos pesos.

actas en casa, donde...que me nombran como parte del movimiento de bases. (ER, 2009:7).

Aquí bajó gente del sindicato a regañarnos, bueno a ponernos en nuestro lugar, pero jamás claudiqué, **yo no claudiqué, me puse al tú por tú con la gente del sindicato**, me acuerdo bien de Caliche, era gente de confianza del maestro Cosme (Secretario General de la Sección XV del SNTE) (ER, 2009:7).

Refiere una participación decidida, al sostener acciones no coordinadas por la dirigencia seccional. Esta experiencia le ha permitido comprender la falta de vertebración del magisterio tanto a nivel nacional como local, ya que el movimiento del magisterio hidalguense coincidió con la movilización del magisterio nacional. Particularmente destacó la presencia de Veracruz, Tabasco y Yucatán, éste último se retiró antes de que concluyeran las negociaciones.

Localmente sucedió algo parecido, algunos contingentes se retiraron sin previo consenso a nivel estatal, aceptando con ello de manera tácita la minuta firmada con el gobierno del estado.

Vine aquí al palacio de gobierno; ahí estaba concentrada la gente de la región huasteca, y ahí conocí, como ya conocía la gente de la UPN, ahí pregunté, no, dicen tráete a tu gente para acá entonces contraté una autobús desde allá, pagué (sonríe) y ya nos venimos para acá a instalarnos a hacer el plantón, **que igual fue un relajo ¿no? porque finalmente ya no supimos qué pedimos**, el 100% de aguinaldo, la Normal Superior Pública... (ER, 2009:7).

Esta jornada de lucha generó conflictos en las escuelas y en las zonas, hubo fuertes tensiones y conflictos entre los maestros, los dirigentes sindicales y las autoridades.

En este contexto su presencia se reafirma, dado que ya tenía cierta experiencia en la configuración de relaciones como base para incidir en los procesos sindicales.

En el movimiento, pero también desde mucho antes yo estaba participando, había yo conformado... comités o sea delegaciones, siempre hubo la pugna, **a mí siempre me invitaban como secretario pero no, yo le decía a otro lánzate**, vamos a organizarnos y ganábamos, siempre llegamos a

ganar por poco unos tres o cuatro votos, pero siempre estuvimos figurando, a mí me tocó en una ocasión como... como secretario de conflictos, pero como secretario general nunca (ER, 2009:8).

A raíz del movimiento, su presencia cobra nueva fuerza de tal manera que en el contexto del Congreso para nombramiento de nuevos representantes, fue apoyado por varias regiones para ocupar una cartera en el Comité Ejecutivo Seccional, durante la gestión 2000-2003.

-Sabes: –tienes que ir, hay un compromiso, ya llevaba quince días de que se había instalado el Comité Seccional, mañana te tienes que presentar allá te esperamos, allá te esperamos. Ya llegué y me presentaron con el secretario de trabajo y conflictos, con el secretario de organización de la región (ER, 2009:8).

El proceso de conformación identitaria de René como docente, está inscrito a un proyecto institucional cerrado o limitado a las determinaciones cupulares que históricamente han propiciado una serie de sedimentaciones construidas intersubjetivamente para moldear la experiencia colectiva del magisterio a través de una *nómina de acciones institucionalizadas*⁸¹, que también históricamente se ha edificado y se sostiene a partir del sistema de roles que constituyen un trasfondo de sentido para delimitar el tipo de actores en función de los roles a desempeñar y de las situaciones, legitimando con ello un *>>área institucional de comportamiento>>*⁸².

Evidentemente cada una de las coyunturas institucionales, anteriormente descritas tienen una serie de implicaciones definitorias con respecto a la manera en que él se piensa y actúa en función de los distintos roles que ha jugado al interior de las instituciones, fenómeno que se muestra en el siguiente y último apartado de su relato.

⁸¹ Conjunto explícito de proscripciones y prescripciones en un escenario institucional (Goffman, Erving (1961[2001:63]).

⁸² Cuerpo de conocimiento que provee las reglas de conocimiento institucionalmente apropiadas (Berger y Luckmann ([1968] 2001:89).

5.4. Autoimagen como creación negada.

La experiencia identitaria de René lo ha colocado de manera intermitente en un posicionamiento más meritocrático que adscriptivo, debido al esfuerzo personal que ha asumido para configurarse como actor estratégico y para desarrollar su capacidad de identificación societaria a partir de la permanente apropiación de recursos de identificación diversos y provisionales.

No obstante a lo largo de su trayectoria, ha enfrentado y enfrenta límites en la realización de su proyecto, éstos están relacionados con la definición de su rol en un área institucionalizada de comportamiento que lo colocan en situación de sujeción institucional y en riesgo de desmoralización.

5.4.1. Límites en la realización de su proyecto.

El hecho de haber nacido en una comunidad bilingüe y de haber construido una pertenencia familiar por la línea materna sostenida por un vínculo de solidaridad, le ha permitido a lo largo de su carrera construir la capacidad de avizorar el campo de posibilidades que le ha servido de orientación para asumir los distintos escenarios institucionales por los que ha transitado como una fuente de recursos para constituir su identidad docente.

Los referentes puestos en juego en este proceso han sido "*levantar en lo académico*"⁸³; la intención de estudiar; su interés por el conocimiento; su afiliación con su pasado étnico; y su distanciamiento con respecto a la relación de inferioridad que se impone a lo indígena (rasgo que caracterizó a sus ascendientes por la línea paterna).

Referentes que le han permitido revisar de manera permanente sus estrategias identitarias desde un posicionamiento centrado en su desarrollo profesional que le permite comprender el trasfondo de sentido en las rutinas institucionalmente establecidas.

⁸³ A los niños que no lo hacían y obtenían bajos promedios en los concursos de lectura y matemáticas les ponían orejas de burro y los exhibían en la escuela matriz. (ER, 2009:11).

De esa forma es que René ha podido captar dos grandes ambigüedades, que constituyen <<el gran problema de la educación indígena>>. La primera de ellas es denominada ambigüedad entre lo político y lo pedagógico y la segunda sólo a nivel de lo pedagógico.

Con respecto a la primera, refiere la existencia predominante de una forma de anomia institucional a nivel de directivos y docentes, sobre todo los jóvenes que van ingresando. Para él es un asunto de carácter político que alude a la futilidad con que se regula la práctica y el desempeño de los docentes debido a la falta de aplicación de los lineamientos jurídicamente establecidos situación que provoca la falta de entendimiento de lo que le corresponde hacer a los actores involucrados en este servicio educativo.

Esa es una cuestión un tanto política, ¿no? lo que sustenta jurídicamente al nivel, y los docentes algunos no conocen eso. Al no conocer en que se sustenta eh...la educación indígena, sobre todo los chavos que van ingresando, pues igual y dicen –le dice el director: -tú tienes que hacer tu planeación, pero lo tienes que hacer... digamos recuperando el saber comunitario, que en tu planeación aparezca la cuestión lingüística, pero los chavos dicen: -Bueno ¿y donde dice eso? o ¿dónde está el reglamento? No lo hay.

Al no conocer los lineamientos de educación indígena... se pierden y el maestro enseña cómo fue enseñado, ¿sí? y la lengua es devaluada, en tanto que también los padres dicen: -¡no, nosotros no queremos que a nuestros hijos se les enseñe la lengua indígena! para qué si eso ya lo sabemos, nosotros queremos que aprenda el español o inclusive el inglés porque eso les va a servir a la larga. Bueno... el maestro, para él es muy cómodo decir: -¡entonces nos vamos con el español, de por sí que yo ya no lo hablo, qué bueno! Hasta es un apoyo para ellos, eso se ve en sus comentarios. (ER, 2009:22).

La segunda ambigüedad está relacionada con la falta de precisión con respecto a la organización del trabajo escolar y áulico; él parece tener claridad con respecto a la función orientadora que tiene un currículo de carácter nacional pero también comprende el efecto negativo que puede tener la falta de formación de los docentes para formular y coordinar estrategias de aprendizaje considerando: propósitos, contenidos, materiales, secuencias didácticas y saberes comunitarios.

Y en lo pedagógico también hay una ambigüedad...porque hay un plan y programa nacional, el cual nosotros trabajamos tanto en generales como nosotros, y... no hay digamos que... falta ... no puede haber, de hecho no es prudente que haya un currículo separado del plan y programa nacional, **aquí lo que falta es como la organización del trabajo escolar, ¿cómo organizar una educación indígena en primaria?** en primero, segundo y tercer grado; cómo organizar, desde los propósitos, los contenidos, los materiales, las secuencias didácticas, pero sin dejar la cuestión del plan y programa nacional y apoyándome también a través de los saberes comunitarios. (ER,2009:23).

Según puede entender, la falta de ordenamiento en lo político y en lo pedagógico es el problema de fondo en la problemática educativa que se refleja en la falta de condiciones para promover aprendizajes significativos en el aula, porque tampoco hay condiciones para seleccionar a los maestros de acuerdo a los lineamientos existentes ni para que los funcionarios hagan valer su autoridad en el terreno académico.

Si hay una...de repente , cuando ya es una relación con los niños, el no poderles hablar el náhuatl como es, **entonces es más fácil, valerse del español**, de lo que ya está establecido en los libros de texto, y tratar de hacer algunas adecuaciones, pero igual eso es ... **es una creencia de los docentes de decir: sí están aprendiendo, cuando en realidad no es así, porque los alumnos...pues.... de ahí viene el desinterés, el no le entiendo, ¿de qué me hablas?**. (ER, 2009:24).

Ese el gran problema de educación indígena, eso implica un trabajo, entonces..y ahorita con la comercialización de los planes, de los avances, lo que hace el docente es...irse por lo más fácil. Y no hay una autoridad, bueno si hay la autoridad pero la autoridad igual y no tiene la capacidad de decir, sabes que no me compres estos materiales, y tienes que hacer tu planeación y tienes que tener estos referentes mínimos de lo que nos dice el plan general y de los que nos dicen los lineamientos de educación indígena. Eso se ha descuidado. (ER, 2009:23).

Además expresa que la falta de compromiso en los docentes, encuadrada en una falta de organización que en la actualidad está erosionando las experiencias de formación y la vigencia de los programas de actualización docente, como lo es la licenciatura en educación para el medio indígena que ofrece la UPN, sobre todo en el caso de los docentes jóvenes que de pronto se ven beneficiados con una

plaza sin haber vivido una experiencia de formación inicial sólida que les permita movilizar recursos académicos mínimos.

Ahorita con los cambios de los docentes que van entrando y que no tienen ni siquiera la Normal Superior o la Normal Básica, pues empeoran las cosas, o sea hay un sinfín de problemas.

Y la propia formación del docente... pues yo siento que ya el Plan '90 está desfasado, en sus inicios estuvo bien, porque fue diseñado para gente que ya tenía una práctica como docente, que tenía experiencia como docente y de repente podía contrastar esa práctica con la teoría. (ER,2009:23).

También se puede agregar que este profesor es capaz de comprender gracias a su trayecto por el mundo de la academia que la situación de negligencia institucional, no es generalizable porque hay países y al interior de nuestro país hay estados con experiencias en el quehacer institucional para renovar el campo de la educación indígena.

Experiencias fuertes así que digamos de educación primaria indígena nacional no hay, siempre vamos a tener referentes teóricos de bilingüismo de Perú, o de otros países o del multiculturalismo de Francia, **pero nada escrito sobre la práctica del docente indígena de aquí de México** (ER, 2009:23).

Según entiende en nuestro país este vacío se profundiza de manera interna y diferencial, porque en lo organizativo hay estados donde los docentes que laboran en contextos indígenas han tenido las condiciones para construir una cultura política que les ayuda a sostener formas de organización más participativas y comprometidas con la atención a la problemática que históricamente padece la población indígena.

No, aquí no, si igual he... tenido la oportunidad de platicar con autoridades de **Oaxaca**, del nivel, y...allá tienen una forma de que... para elegir ...para que alguien llegue a ocupar un jefatura de... o como... subdirector o director de educación indígena a nivel estatal, concursan entre ellos, y como son regiones digamos, esta región somos dos o somos tres, hacen un examen de oposición entre ellos mismos y digamos si son cinco, los que llegan a obtener un puntaje mayor, bueno esos cinco van a conformar la mesa técnica del estado, y de esos cinco va a surgir uno como director, en tres años, tienen que ...vuelven a presentar sus proyectos, se vuelve a hacer el examen, la valoración como puede quedar como director o ya no, y se regresa a su región y alguien de esos cuatro puede ocupar ese cargo. (ER, 2009:20).

También supone que la formación profesional y la designación de puestos por la vía de procesos más participativos, garantiza un mejoramiento permanente en el servicio, como sucede en algunos estados donde se ha logrado ampliar el servicio educativo bilingüe e intercultural a las escuelas secundarias, normales y universidades.

Por lo anterior se puede decir que la formación académica de este profesor le permite comprender que el *trasfondo de sentido* que propicia el vacío o negligencia institucional, está relacionado con la falta de visión de las autoridades educativas con respecto a las necesidades educativas de la población indígena y con la falta de formación de todos los actores involucrados.

Es muy interesante, entonces por eso es que la gente que llega ahí, **pues tienen esa visión, de las necesidades educativas de educación indígena en el estado, por eso es que pugnan por la cuestión...** carecemos también de gente...con... una formación... e inclusive nosotros por ejemplo en la lengua náhuatl, antes había una formación que le llamábamos, licenciados en etnolingüística, por el CREFAL⁸⁴, que estaba en Michoacán, aquí en el estado nada más tuvimos el caso de dos o tres docentes que fueron a estudiar y ya se jubilaron (ER, 2009:20).

El problema de la formación lingüística de los profesores, se ha profundizado debido a la ausencia de un proyecto político a nivel estatal que dinamice el servicio, en consecuencia cada vez es más difícil sostener algunas instancias creadas exprofeso, como es el caso de la Academia de la Lengua Náhuatl de Huejutla.

Le quiero decir que la Academia de la Lengua Náhuatl en Huejutla, pues prácticamente desapareció, nadie ya se hace cargo de eso, porque las personas se jubilaron y nadie le quiere entrar y actualmente está un profe que le interesó, y está... según él es el director, pero nada más está solo ahí trabajando. Pero aquí en el estado no se ha hecho gran cosa, **yo no he visto la trascendencia de un jefe de sector, de un supervisor, comprometido con la educación indígena, como debía de ser, no la hay.** (ER, 2009: 18).

⁸⁴ Centro Regional para la Educación de Adultos de América Latina y del Caribe

Los límites en la construcción de su experiencia subjetiva en la actualidad se encuentran relacionados con la falta de referentes en el entorno institucional provocados por la ambigüedad en lo político y en lo pedagógico; encarnada en la prácticas de los funcionarios, porque no advierte en la experiencia de los otros, tanto funcionarios institucionales como compañeros, una intención para atender la problemática referida.

Por ello, es posible aventurar la hipótesis de que esta ambigüedad se esté convirtiendo en una amenaza que puede colapsar los referentes construidos en la etapa inicial de su trayectoria.

5.4.2. Definición de su rol en un área institucionalizada de comportamiento.

La amenaza de colapso de los referentes identitarios, aparentemente no afecta la estabilidad identitaria de René, hasta ahora no ha adoptado una actitud de indiferencia, por el contrario expresa: *"pues uno de tanto preocuparse, hace uno como que ignora las cosas aunque están latentes en uno"*.

La preocupación "latente" por la problemática imperante con respecto a la forma en que está organizado el servicio educativo indígena se agudiza al percibir la situación de exclusión del Departamento de Educación Indígena en el estado, como instancia administrativa y académica tanto a nivel de estructura orgánica estatal como a nivel de operatividad del servicio.

En consecuencia este profesor puede estar enfrentando una crisis de pertenencia, que se manifiesta en la diversidad de rótulos con los que son designadas las instancias administrativas encargadas de ofrecer el servicio; y en la falta de una reglamentación donde se recupere, aplique y evalúe la especificidad de las funciones y el logro de los objetivos institucionales de cada dependencia y de los espacios escolares

Cuando René habla de educación indígena en los ámbitos oficiales o sindicales dentro del estado, usa la siguiente terminología: nivel o simplemente educación

indígena⁸⁵. Es precisamente en esta terminología en que se manifiesta una falta de precisión.

Pareciera ser que para él la Dirección General de Educación Indígena⁸⁶ dejó de existir a raíz de la descentralización o que los engranajes orgánicos de la administración pública, sólo existen en la imaginación de los altos funcionarios tanto a nivel nacional como a nivel estatal.

La falta de presencia y reconocimiento en la forma en que localmente está organizado el servicio educativo han colocado en una relación subrepticia a la Dirección de Educación Indígena en el Estado de Hidalgo. Porque tanto para este profesor como en el diagrama de enlaces estatales, esta instancia parece estar desvinculada de la Coordinación General de Educación Intercultural (CGEIB)⁸⁷.

Posiblemente en este traslape de figuras en la estructura oficial se diluye la posibilidad de plantear las demandas institucionales del trabajo por proyectos debidamente planeados y evaluados, en consecuencia a las mesas técnicas de educación indígena se les incorpora de manera eventual y emergente.

[...] pues incorpórense ahorita estamos trabajando la reforma educativa, y pues...la coordinación lo lleva por distintos canales, que es, con el maestro Jorge... Lazcano, el Director de Primarias, él nos manda llamar, - intégrense- este... **y a veces los cursos nacionales van nada más ellos, llegan y ya nos jalan aquí en el estado, nada esta vez nos llamaron para ir a México, yo estuve en matemáticas.** (ER, 2009:18).

El carácter eventual y emergente con que se conforman las mesas de trabajo para atender lo académico puede estar dando cuenta de la falta de referentes que favorezcan la constitución de una pertenencia a interior de los grupos de mando

⁸⁵ Su idea de sistema remite a la creación en 1963, del Sistema Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües; la idea de subsistema obedece al integración poco precisa en la estructura orgánica de la SEPH a nivel local y la idea de "nivel" a la falta de claridad en la estructura orgánica del SNTE, porque varias carteras han sido creadas para atender la problemáticas específicas de los "niveles" educativos, aludiendo a educación preescolar, primaria y secundaria, y para ellos educación indígena viene siendo un nivel más donde queda integrado preescolar y primaria.

⁸⁶ La Dirección General de Educación Indígena es una instancia de la SEP en su estructura nacional, fue creada en 1978, también a nivel nacional mantiene una relación con la Coordinación General de Educación Intercultural, creada en el 2001.

⁸⁷ En el cuadro de enlaces estatales de esta de la CGEIB, aparece el responsable de la Dirección del Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas, bajo la jefatura directa de la Secretaría de Educación en el Estado.

en el estado, por ello cuando los docentes de educación indígena tienen que integrarse con sus pares de la mesa técnica de primarias " se miran y son mirados de manera diferente".

La diferencia estriba es que institucionalmente no se otorga reconocimiento a los logros profesionales de los maestros que laboran en contextos indígenas, a ellos se les ubica siempre en un nivel inferior y en consecuencia René observa que la mayoría de ellos así se asume y parece estar ya convencida de sus límites en el terreno académico.

[...] **en primarias** yo he visto que tienen más equipo, buen equipo, existe un maestro para cada asignatura, ya sea en español, en matemáticas, en ciencias, cosa que nivel no lo tiene, nosotros estamos un rato en español, en matemáticas, ahora en educación indígena, y ahora este programa y no, no, podemos hacerlo, esas son las deficiencias que tiene mi nivel.

[...] digamos va uno o dos de aquí de la SEPH y los mandan a traer de las diferentes regiones y le entran... son varios, **y pues prácticamente uno queda opacado**. (ER, 2009:18).

Sin embargo lo que está de fondo es la falta de comunicación entre las instancias locales y estatales para "bajar el proyecto" a los docentes y de esa manera reducir la distancia entre "jefes", "mesas técnicas" y maestros frente a grupo.

Las *distancias por definición*, postergan la falta de entendimiento y el compromiso con los objetivos de la profesionalización docente, es decir, desmoraliza y puede generar indiferencia.

Pues... los docentes actualmente todos tienen una formación mínima de licenciatura, **los docentes al tener una formación, ven las deficiencias del jefe**, ellos quieren que el jefe sea mejor, sea mucho mejor que ellos (sonríe) en la cuestión académica (sonríe) y, sucede que actualmente los cargos directivos los da el sindicato actualmente, ya.

Antes se cuidaba más esta cuestión de lo académico, **yo cuando estuve en el SNTE, lo que traté de ir a la par, la antigüedad si pero también la formación** y ...actualmente...**no sé si hay más represión hacia los docentes...**pero ahora les imponen y dicen no, "este tiene que ser", es más por cuestión de negociación política. (ER, 2009:19).

En ese sentido, René no puede mantener una actitud escéptica frente a las estrategias de control político que minan el potencial del sistema educativo local, a través de la implementación de "cambios" que no sostienen la promesa institucionalizada del mejoramiento del servicio.

Principalmente porque entiende que en su rol como integrante de la Mesa Técnica tiene un margen de acción limitado y *"no puede decir tantas cosas ahí"*. Por mucho que la instancia a la que pertenece sea castigada con imposiciones y con carencia de recursos, debido al predominio de un clima moral alejado de los fines formalmente declarados, que destierra el valor de la participación decidida y transparente.

No hay algo... y digo uno... pues no lo puede hacer, nosotros desde la Mesa Técnica, tenemos limitantes, a nosotros no nos dan viáticos... o recursos para poder crear...y a veces cuando uno cuando quiere hacer algo, lo ven como que quiere sobresalir, es como el cuento de los cangrejos, a los mexicanos, déjenlos solitos, total se... se van a jalar entre ellos ¿no? (ER, 2009:20).

Uno nada más observa... **el problema, igual y... uno no puede decir tantas cosas ahí...**total el problema es que nosotros tenemos que enfrentar, porque llevamos la cuestión académica, a veces con los cursos estatales, con los cursos nacionales, con la reforma educativa, con los diplomados, hay muchos diplomados y tenemos que bajar la información tenemos que sensibilizar a las personas tanto directivos como docentes, y a veces nos dicen: -¿pero esos que están allá arriba.. ¿qué hacen ellos?... ¡si ustedes no tienen ni una computadora! ¡No tienen ni una fotocopidora!, ¡mejor en nuestras escuelas los tenemos! (ER, 2009: 18).

La sensación de malestar sembrada en el ser, el pensar y el actuar de René, a través del tipo de prácticas que predominan, evidentemente es una consecuencia del tipo de control institucional ejercido a través de la provocación y manejo de tensiones; y de la tendencia oficial para tipificar los roles de los diversos actores involucrados en la trama institucional que refiere.

En consecuencia los niveles de participación se han ido reduciendo al grado de permitir un amplio poder de decisión a las instancias jerárquicamente más altas propiciando con ello una desvinculación académica con respecto a las instancias federales, a costa del desarrollo del trabajo académico, acciones que sumadas a

la imposición del rótulo de "trabajo técnico", le restan importancia e inclusive lo colocan en riesgo de invisibilidad.

5.4.3. Experiencia de sujeción institucional.

Los límites en la realización de su proyecto y en la proyección de su rol como parte de la mesa técnica, develan una forma de exclusión en el orden institucional que afecta la organización del servicio educativo dirigido a la población indígena en el estado.

Al respecto la reflexividad de René es movilizadora como recurso para distanciarse de las prácticas institucionales arriba bosquejadas. En esa distancia busca una explicación a su actual situación y la manifiesta al expresar un sentido de pérdida generado por la naturaleza de los "cambios", auspiciados desde 1992 con la modernización como proyecto educativo.

En estas prácticas, se advierte una lógica que domina a nivel de política local centrada en la lucha por el poder entre tres actores protagónicos: el gobierno federal, el gobierno del estado y el Comité Ejecutivo Seccional (CES) del SNTE⁸⁸.

⁸⁸ El Sistema Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües fue creado en 1963, posteriormente se creó la Dirección General de Educación Indígena en 1978, bajo la presión de los maestros y promotores bilingües con miras a legitimar el modelo educativo bilingüe-bicultural (Bertely, 2002).

En el marco de la federalización educativa se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en el 2001, y en 2005, se reglamentan sus atribuciones, de las cuales interesa subrayar:

- Promover y evaluar la política intercultural bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional;

- Promover la participación de las entidades federativas y municipios, así como de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe; y

- Promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe. (SEP, 2005)

También en el 2005 se creó el Instituto Nacional de Lenguas y Culturas Indígenas (INALI) para asumir la defensa del habla de las comunidades autóctonas.

Sin embargo, el contenido de estas políticas a nivel local se asume de manera parcial, el cumplimiento del mandato no va más allá de crear las nuevas instancias, imponiendo como funcionarios al personal que conviene desde una lógica burocrática, sin reparar en las implicaciones que esto tiene en el orden académico. De manera concreta esta problemática deriva en:

1.- En el Centro Estatal de Lenguas y Culturas indígenas (CELCLI) se concretan las políticas del INALI y de la CDI, pero no hay evidencias de articulación con la Dirección de Educación Indígena (DEI) en el Estado.

El máximo cargo es el de Director de Educación Indígena, ahorita depende del profesor Juan Lara, es dependiente de la Dirección de Educación Básica, del maestro Pablo, y después de la Dirección viene la Subdirección, cuando se crea la dirección en el 2005, antes era nada más Departamento de Primaria Indígena, éste era Jefe de Departamento de Primaria Indígena. **Se crea esta dirección con el fin de mejorar las cosas, pero es todo lo contrario**, ¿no? Esta persona llega, primero por la vía, no sé si del gobierno, dejaron de director a un profesor que era de acá del Valle, pero éste... luego, luego se incomodó arma a los jefes del sector, quitan al que estaba, quitan al profe éste del Valle y entonces este amigo pensó que iba a quedar (se sonríe) y lo que pasa es que había un jefe más vivo, que le comió el mandado y quedó como director, por estar bien relacionado con el SNTE. Este jefe queda como jefe... como director y entonces ya no ve bien a éste y lo quita.

En consecuencia existe un escenario moral poco serio que en la última década ha destruido el intento de consolidación del proyecto de educación indígena en el estado, generando un clima de relajación institucional o de ambigüedad como él le llama. Porque ante la mirada de René no escapa la falta de congruencia entre lo que se les demanda y la forma en que está organizado el servicio en el estado.

La falta de compromiso de los "jefes", se torna en una amenaza de orden valoral, que según dice René ha generado una sensación de malestar que ha llegado a manifestarse en expresiones de inconformidad aisladas y anónimas⁸⁹ debido a la falta de espacios y estrategias políticas que les permitan contrarrestar esta situación.

2.- La DEI, en el estado, es una especie de subdirección que depende de la Dirección de Educación Básica.

3.- No existe un reglamento derivado de la Ley de Educación para el Estado de Hidalgo, emitida en el 2004, que norme las acciones de los funcionarios y que regule la forma en que se organiza y se ofrece este servicio todos los servicios educativos.

4.- Por tanto la asignación de cargos y el cumplimiento y evaluación de las funciones específicas están al garete político.

⁸⁹ En la conmemoración del XLV Aniversario de la Creación del Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, realizado en Tulancingo, Hgo., el Subdirector de Educación Inicial y Preescolar Indígena, fue masivamente abucheado.

Pero éste llega como jefe de sector, una de las jefaturas más... con...con llega con muchas deficiencias académicas, en todas sus dimensiones, al sector uno de Huejutla, él llega a ocupar este puesto y entonces a este amigo lo quita pues ya me está estorbando aquí y... quitan también al de preescolar al profesor Fidencio del Valle, **y él ya pone a su gente y entonces ahí viene la inconformidad de los jefes de sector, se inconforman. ¿Cómo es posible que quiten al maestro que tenía más presencia?** Bueno, también había tejido sus relaciones ahí, tiene sus redes y yo siento que ahí está la inconformidad de algunos jefes que ya ni se presentan. En las reuniones que tenemos a nivel estatal, le dicen sus cosas, no hay ese respeto.

La lucha por el poder, se antepone a la construcción de un clima favorable para el desarrollo académico, porque la designación de puestos desde el poder sindical u oficial es arbitraria, en consecuencia obturan la legitimidad y la credibilidad de las autoridades, evitando con ello la conquista de los propósitos institucionales.

Las acciones para limitar la injerencia del gobierno federal se han dado en forma un tanto velada, la estrategia consistió en desplazar a los funcionarios que se habían formado administrativa y académicamente bajo la DGEI (a nivel nacional), sin mayores argumentos que la imposición como queriendo instalar una nueva área institucionalizada de comportamiento <<meramente de control político>> en la que se ha dejado clara la prioridad de las definiciones de las autoridades por sobre los intentos individuales de nuevas definiciones.

Con el anterior jefe, había un poco más de respeto académico. El Profesor Gudelio Treviño Cruz, a él, pues...**le dijeron simplemente pues ya no**, aquí el sindicato impulso a otra persona, y bueno pues ya, o sea se perdió algunas cosas que se habían ganado en el nivel, había más.... un poquito más de organización y de ...pues de entrarle a la cuestión académica, no...yo veía más comprometidos a los jefes de sector... a partir de que el sale se pierden algunas cosas, los jefes de sector ya no hacen tanto caso, es más ya no vienen (ER, 2009:20).

Esta forma de imposición en el actuar y en el ser, ha sido captada por René, porque sabe perfectamente: qué situaciones tienen cabida en esta lógica institucional y qué tipo de roles son permitidos, por eso opta por sujetarse a ambos.

El desplazamiento de la vieja guardia y la imposición de nuevos funcionarios comprometidos con los intereses de los mandos altos en la estructura educativa estatal, es lo que en la actualidad sostiene de manera ilegítima una serie de determinaciones institucionales que agudizan la fragilidad de este servicio, como por ejemplo: la promoción de las jubilaciones masivas, la permisividad institucional para heredar o vender las plazas; la incorporación de los jóvenes herederos sin respetar los requisitos establecidos y la intromisión del Comité Ejecutivo Seccional (CES) del SNTE en el nombramiento de funcionarios y en el otorgamiento de plazas.

Siempre reclaman eso, y esto se va complicado porque si antes... porque si antes **unos... 80% ahorita podemos hablan de un 50 y 50**. Los maestros que ya se jubilaron metieron a sus hijos como docentes: **pero jamás les enseñaron la lengua indígena**. Ahí se rompió, todos los chavos que van ingresando no hablan la lengua indígena, aún siendo hijos de hablantes. Igual la formación es heterogénea, hay gente que tiene la... inclusive médicos, licenciados en derecho, técnicos superiores, metidos como maestros de educación indígena.

Pues todo eso se perdió **con el rompimiento de la selección de los docentes, ya no hay una selección de los docentes por parte de la DGEI**, ahorita todos los que van ingresando son a propuesta del SNTE: yo padre me jubilo y dejo a mi hijo". Y bueno es un derecho. Entonces con este cambio de Alianza por la Educación, pues yo no he visto que esté operando como debe ser, porque si así fuera ya no ingresarían estos chavos, sería mediante un examen, y como yo lo he planteado aquí a mi jefe, sabe que un examen de bilingüismo, porque van a servir a una comunidad indígena. (ER, 2009:20).

La relación simbiótica entre la SEPH y el SNTE, incide en la configuración de un campo perceptual en que predominan los modos de identificación estatutaria regidos por una reflexividad entrampada en una lógica burocrática y patrimonialista fincada en intereses donde la lucha por el poder concentra la energía y la atención, pervirtiendo y erosionando el logro de los fines educativos normados en el sistema educativo, postergando con ello la realización de los proyectos personales de algunos docentes, como sucede en el caso de René.

La histórica tendencia del SNTE para controlar al magisterio y a partir de ello controlar al sistema educativo mexicano, ha provocado una falta de credibilidad en las bases magisteriales, de modo tal que es frecuente su manifestación de rechazo y descontento por el sistema de premios y castigos que impone como mecanismo para asegurar una lealtad que lesiona el interés público del servicio educativo y su efectividad.

- No, no, lo aceptamos, no lo aceptamos y los rechazan, rechazan a estas personas. Y lo que hace la base es nombrar a uno de ellos, **con liderazgo tanto académico y en lo político**, pero lo que hace la Sección es: -ok, tú nombras a tu supervisor, a tu director, pero de ahí no sale, seguirá con su clave de director o de docente ¿no?, mientras yo esté aquí en la sección” (sonríe)... no hay apoyo (ER, 2009:18).

Además del rechazo y resistencia de la base magisterial, hay una consecuencia más importante: la práctica constreñida y ajena a la dinámica académica de las instituciones educativas, dado que si el Comité Seccional del SNTE, les dio el aval para ocupar el puesto que ostentan, entonces su lealtad está orientada por el compromiso contraído con la estructura corporativa y no más.

La mayoría de los supervisores están metidos con compromisos políticos, ahorita, siempre, ¿no? antes con el partido y al cual estábamos incorporados, ahora con el propio partido que han creado, pues es una lástima, ¿no? **¿Debates académicos en educación indígena? ¡jamás lo ha habido!... este... los eventos no dejan de ser encuentros deportivos, acarreo de gente, la participación de una líder, de un líder, comida y ya se acabó.** (ER, 2009:19).

El modo en que se ha asumido la descentralización a nivel estatal, la forma en que esto afecta a la organización del Subsistema de Educación Indígena y los mecanismos que localmente se han instituido en la designación de puestos para el ingreso y conformación de la planta de profesores genera una sensación de pérdida que hace estragos en su subjetividad.

En la designación de puestos se juegan formas de posicionamiento social e institucional pero además esta práctica, que por lo general es asumida de manera pasiva por la mayoría de los actores institucionales representa un sistema que al

asignar ciertos roles por la vía de un juego social que pondera y oculta imágenes, impacta en su posicionamiento subjetivo obstruyendo en el caso de René, la posibilidad de mantener una imagen consistente de sí mismo.

A lo largo de su trayecto ha podido enfrentar la carencia, fluctuación y ocultamiento de criterios institucionales para regular la forma de organización del Subsistema de Educación Indígena, quizá por ello adopta una actitud pasiva. El limitado margen institucional de acción reactiva lo hunde en un dejo de relajación y fatiga moral, porque capta el carácter limitado de su participación en la toma de decisiones en los ámbitos académico, administrativo y político.

6. LA EXPERIENCIA DE INTEGRACIÓN SOCIAL Y SUS IMPLICACIONES SOCIO-IDENTITARIAS

6.1. Condiciones sociales e institucionales y procesos socio-identitarios diferenciados.

La reconstrucción de los relatos de vida, ha permitido identificar cuatro coordenadas analíticas en la subjetividad de los profesores entrevistados: a) las trayectorias sociales que enmarcan los procesos de resocialización a través de la relación dinámica entre transmisiones y apropiación de nuevos recursos identitarios identificables en sus cambios de posición y de condición; b) la recomposición de los vínculos lingüísticos y étnicos de estos profesores auspiciados por los procesos de integración social de la población indígena y su propia experiencia de integración social; c) las formas de identificación de los docentes signadas por una lógica estatutaria que contiene y constriñe su reflexividad en lo académico y en lo político y d) la permanente creación de su imagen como docentes en los contextos indígenas.

A partir de ellos se presenta a continuación un ejercicio de diferenciación que pone de relieve la especificidad de los procesos constitutivos y reconstitutivos de la trayectoria y de la identidad de los docentes en la historia subjetiva relatada.

Las trayectorias sociales.

En las trayectorias sociales de estos profesores puede advertirse de manera clara un proceso de movilidad social ascendente, construido a base de la edificación de nuevas relaciones, enmarcadas en las políticas de integración que históricamente se han implementado para promover formas de redistribución social de la riqueza entre el segmento más dinámico de la población indígena, éstas son presentadas como “oportunidades” que son **recibidas y aprovechadas de manera diferenciada** por ellos, en función de las características del contexto, de los lazos

afectivos contruidos al interior de la familia y de efectividad de las experiencias de escolarización y formación docente.

El contexto.

El contexto social de origen es un referente de peso en los esquemas de percepción, de valoración y de acción de estos cuatro profesores. Un primer rasgo de diferenciación puede ubicarse en el grado de marginación social de los tres municipios de origen de los profesores entrevistados. De acuerdo con la CDI (2005), Huachinango, está catalogado con un grado de marginación media; Pahuatlán y Huautla son municipios señalados por un grado de marginación alta.

Las diferencias marcadas desde el punto de vista estadístico que se muestran en las siguientes tablas, permiten advertir que Huautla tiene una concentración mayor de población indígena (94% de la población total) y de indígenas analfabetas (99% de un total de 4112). Mientras que en Pahuatlán y Huachinango, se cataloga aproximadamente a la mitad como población indígena y en ella se concentran las dos terceras partes de los 11,814 analfabetas existentes en los dos municipios.

CUADRO COMPARATIVO: POBLACION Y PORCENTAJE DE ANALFABETISMO EN LOS TRES MUNICIPIOS DE ORIGEN.

	HUAUCHINANGO	PAHUATLÁN	HUAUTLA
POBLACION TOTAL	83,537	18,209	23,339
POBLACION INDIGENA	35,515 (42.5%)	9,612 (52.7%)	22,071 (94.5%)
ANALFABETISMO TOTAL (15 AÑOS Y MÁS)	8,659	3,155	4,112
ANALFABETISMO INDÍGENA (15 AÑOS Y MÁS)	5,913 (68%)	2,017 (63.9%)	4,108 (99.9%)

FUENTE: Indicadores socio demográficos de la población total y la población indígena por municipio, (CDI, 2005).

Otro indicador es la condición de habla en cada municipio, se advierte un error en la contabilización de las personas bilingües en Huautla, que supera el número de pobladores, mientras que en Pahuatlán se cataloga a más de las dos terceras partes como personas bilingües y aproximadamente a la mitad en el municipio de Huachinango.

CUADRO COMPARATIVO: PORCENTAJE DE POBLACIÓN BILINGÜE Y MONOLINGÜE.

	HUAUCHINANGO	PAHUATLÁN	HUAUTLA
BILINGÜE	38,234 (45.7%)	12,491 (68.5)	29,279 (125%)
MONOLINGÜE EN NAHUATL	1,086	1,547	2,910

FUENTE: Indicadores socio demográficos de la población total y la población indígena por municipio, (CDI, 2005).

Esta diferenciación en el aspecto demográfico puede estar relacionada con la distancia geográfica y de las vías de comunicación, ya que Huachinango está a borde de la autopista México-Tuxpan y a 141 km de su ciudad capital; Pahuatlán 167 kilómetros de su ciudad capital y a 50 kilómetros de la ciudad de Tulancingo; y Huautla está a 32 kilómetros de distancia de la ciudad de Huejutla y a 231 km de la ciudad de Pachuca. Relación que puede dar lugar a la sospecha en torno a la efectividad de las políticas sociales discursivamente formalizadas.

En este sentido, cabe destacar que en la perspectiva de los profesores entrevistados, el contexto social adquiere una relevancia singular. Los dos profesores que constituyen una red familiar al interior del gremio, son originarios de una población que se ha distinguido en las últimas décadas por la diversificación de la actividad económica, asumen a su comunidad como un lugar de transformaciones culturales con respeto a la vivienda, al vestido y al empleo, que han propiciado un activismo centrado en la actividad comercial para subsistir y mejorar la economía familiar, lo cual además de permitirles establecer una diferenciación con las comunidades indígenas por las que han transitado en calidad de profesores, generó las condiciones para apropiarse de nuevos recursos movilizados para posicionarse de manera privilegiada.

A partir de ello han logrado afianzar una imagen, que construyen estableciendo una relación de intermediario entre las autoridades educativas y municipales y la población; esta experiencia les ha proporcionado los elementos para sustentar la reinterpretación de su pertenencia étnica, adaptándola al presente, y propugnando la expulsión de las tensiones de orden lingüístico y étnico.

Por su parte **Pedro** el promotor comunitario, originario de una comunidad pobre perteneciente al municipio de Pahuatlán, con una experiencia de trabajo infantil carente de apoyo y orientación familiar, sólo alcanza a establecer una diferenciación entre comunidades pobres y ricas; monolingües y bilingües; lejanas o cercanas; con arraigo o sin arraigo.

Detrás de esta percepción está el fantasma de los signos corporizados presentes en los contactos que establece. Esta percepción hace que de manera recurrente tenga que enfrentar tensiones, incertidumbres, malestares y hasta conflictos con sus compañeros, con las autoridades y con los mismos padres de familia. Tiene dificultades para apropiarse de nuevos recursos porque está atrapado en una red de distancias por definición no resueltas que permanecen latentes en los problemas de comunicación que se generan a nivel institucional y que impactan de manera negativa en su trayecto docente.

Con respecto a **René**, que también procede de una zona catalogada como de alta marginación, es posible destacar su experiencia como sujeto bilingüe, cruzada por dos referentes, la línea paterna que rechaza y menosprecia lo indígena y la línea materna que emerge y reconstituye el carácter indígena en condiciones difíciles. Su experiencia bilingüe, fue producto de una experiencia colectiva (que puede ser adjudicable a la época en que le tocó nacer), seguramente detonada por la escuela bajo la lógica de la castellanización por la vía de la enseñanza directa. En la configuración de tal experiencia ha jugado un papel importante su madre y su pertenencia a una generación relativamente joven.

La efectividad de su experiencia escolar y la necesidad de empleo se convirtieron en dos factores que le han permitido posicionarse en colectivos múltiples, variados y efímeros y desde ahí mantiene una postura no revelada pero digna, con respecto a los factores que considera están de fondo en la problemática educativa que impera a nivel estatal y nacional.

Familia y afectividad.

A decir de Bertaux y Bertaux (1994:52) la objetivación de las experiencias construidas al interior de la familia, determina la posibilidad de transmitir y construir de manera conjunta elementos de estatus, lo cual implica configurar una experiencia subjetiva sostenida por un aprendizaje con respecto a los otros, las cosas y uno mismo, como praxis <<reflexiva >> para transitar de un nivel abstracto a uno concreto que permita arribar a un campo de posibilidades en la realización de un proyecto personal de vida.

La reflexividad, como elemento clave de toda praxis se hace patente en la configuración de los vínculos afectivos que construye **Javier**, plasmada en el sesgo que le imprime al uso frecuente del "nosotros" como un recurso que sintetiza el pasado, el presente y el futuro de la red familiar a la que pertenece, dando lugar a una experiencia de cambio generacional, sostenida por lazos familiares fuertes que han favorecido el aspecto comunicativo y el desarrollo de su capacidad de relación, y que además cristalizan en la idea de *esfuerzo personal* como un símbolo que sostiene la epopeya familiar.

En el relato de **Juan Luis**, el elemento reflexivo que da soporte a los vínculos familiares construidos, está presente en la emergencia de un liderazgo encarnado en Hugo su hermano mayor a raíz de la muerte de su padre, las actividades para sobrevivir en ese momento demandaban una formación grupal nueva. Sobre esta experiencia levanta y sostiene el mito del hermano mayor como "guía" y "orientador", convirtiéndolo en un "otro significativo"⁹⁰ o agente que al interior de su familia concentra afectividad y autoridad elementos que se conjugan hasta representar un modelo de comportamiento a seguir a lo largo de su trayecto como docente.

⁹⁰ Dubar (2000:197) retoma este término de Mead, para referir la potencial construcción de una herramienta conversacional que permita la construcción de vínculos afectivos con los principales agentes de la realidad subjetiva, asumiendo a cada uno de ellos como un "otro" autoritario que refleja sus propias evaluaciones.

Con respecto a **Pedro**, se denota fragilidad en los vínculos construidos al interior de su familia. Él enfrenta de manera individual una experiencia crucial de cambio generacional, sin más recursos que los que él mismo va construyendo en espacios culturalmente y lingüísticamente polarizados, en donde sus referentes se desdibujan, se diluyen, se funden y lo confunden. A lo largo de su trayecto se denota la ausencia de un "otro significativo" que bajo el signo del afecto lo oriente en el desarrollo de sus capacidades relacionales.

En el caso de **René** se advierte una filiación fuerte con respecto a su línea materna que se manifiesta en formas de solidaridad y apoyo desde la precariedad de sus condiciones el acompañamiento en el trabajo desarrollado en los cafetales, en la comercialización de sus productos; en la experiencia de migración por el fenómeno de la expulsión y en el compromiso con el estudio, estos elementos en conjunto dan un soporte a su reflexividad y a su práctica de manera permanente.

Experiencia de escolarización.

La experiencia de escolarización también está presente como experiencia subjetiva en la constitución de la trayectoria de estos profesores, sin embargo, aunque parecen otorgarle una importancia crucial en su proceso de movilidad social, es poco descrita en su relato.

Javier casi expulsa de sus recuerdo la experiencia vivida en el nivel de educación primaria, sólo parece referirse a ella a través de expresiones que remiten a situaciones de degradación cuando expresa: *"alguien nos metió en la cabeza de que nosotros éramos un poco menos, tal vez porque alguien nos dijo que nosotros éramos ignorantes..."*. Refiere que aprendió a comunicarse en español hasta la edad de 17 años sin aludir a la escuela.

Con la expulsión de este recuerdo, centra la presentación de su imagen en un esfuerzo personal ligado al ámbito familiar y circunscrito al orden laboral. Por ello el sentido que le otorga a su experiencia autodidacta para obtener su certificado de educación secundaria está vinculado al esfuerzo por dar cumplimiento a lo que alcanza a percibir como demanda institucional ya en su papel como docente.

Por su parte, **Juan Luis** alude a una experiencia en la escuela primaria marcada por la carencia simbólica generando en consecuencia la desvalorización de su cultura y su lengua, que a lo largo devino en la construcción de un referente negativo con respecto a su grupo de pertenencia original que se manifiesta en el tipo de relación que construye con la sociedad de padres de familia en su papel de director.

A diferencia de ellos, **Pedro** logra transportar con su relato a las vivencias más significativas durante su experiencia de educación primaria y secundaria, para él estos momentos representan procesos perturbadores y procesos de reconfiguración identitaria en los que inscribe su experiencia de castellanización y su experiencia de integración social, en un espacio escolar caracterizado por la ausencia de los dispositivos adecuados.

En la experiencia de castellanización refiere violencia, discriminación, encuentros entre él y sus profesores carentes de comunicación y sobre todo un esfuerzo personal tendiente a superar la diferencia de orden lingüístico y asumir dicho logro como un signo de auto reconocimiento.

En la experiencia de integración social, Pedro da cuenta del proceso en el que aprendió el lenguaje de los signos corporizados, este aprendizaje le proporcionó elementos para identificar diferencias entre docentes, poblaciones, grupos escolares, sólo para quedar atrapado en el lenguaje de los estereotipos sin la posibilidad de transitar al lenguaje de las relaciones y de la comunicación que tanto demanda.

Con respecto a **René**, se puede advertir que su condición bilingüe desde una edad temprana, fue un factor que aunado al clima solidario aún en situación de precariedad, construido con su madre, su abuela materna y su hermano, favoreció la generación de una experiencia efectiva a lo largo de todo su proceso formativo. Su tendencia orientada hacia la conquista del logro académico, en los distintos momentos de su trayectoria, también se vio complementada con la consistencia

de los programas educativos por los que transitó desde su educación primaria hasta sus estudios de licenciatura.

Manifestación de crisis y erosión de las pertenencias lingüística y étnica.

En el relato de estos profesores se advierte una aceptación un tanto resignada hacia los cambios culturales en los que se inscribe su proceso de movilidad social y la de su familia, marcado por el fenómeno de la erosión de su pertenencia lingüística y étnica, inevitablemente adherido a su experiencia de integración social, debido a que es la única alternativa que avizoran para superar la degradación de su nivel de vida provocada por el fenómeno de la exclusión social que durante siglos ha mantenido a la mayoría de poblaciones indígenas en situación de marginación y pobreza.

En esta forma de aceptación resignada hay un esfuerzo reflexivo realizado para reinterpretar su pasado, dando un peso a su nueva condición como "individuos trayectoria" conquistada como un espacio para reconocer su nueva identidad que puede nombrarse porque ha sido *resocializada*, lo cual implica desde Dubar (2000:197) ser susceptible de "reconocimiento por otro en sí mismo" y en consecuencia les ha permitido avanzar en la configuración de los recursos necesarios para configurar y sostener un distanciamiento por definición con respecto a su etnia de origen.

En ese sentido, en el caso de **Javier**, las manifestaciones de crisis parecen estar sepultadas en el pasado étnico, empezaron a morir con el temor de sus abuelos por no poder comunicarse en español y languidecen con sus padres que apenas si pudieron arribar a un incipiente bilingüismo. Por ello en su relato predomina la imagen de un pasado familiar signado por la pobreza y superado por la vía del esfuerzo personal, que utiliza como escaparate para ocultar las manifestaciones dolorosas generadas por el cambio cultural en el que se insertó. El modo de sociabilidad construido familiarmente, le permite construir un dispositivo para comprimir y subyugar su pasado étnico a su realidad presente.

Con respecto a **Juan Luis**, resulta más compleja la totalidad de factores que han intervenido en su proceso de configuración identitaria, al igual que su sobrino, tiene tiempo que colocó su pasado étnico bajo los escombros de sus más antiguos recuerdos, antepone como justificante la imposición del silencio en los espacios áulicos de la primaria, en los que <<no debía comunicarse en náhuatl, ni podía hacerlo aún en español, eso significó que su cultura no valía>>, con ello justifica sin pormenorizar el proceso de trastrocamiento subjetivo. Se posiciona en un presente débilmente conciliado con su pasado étnico desde un compromiso académico muy sesgado al interés estatutario, dado que opta por adscribirse a un estilo de trabajo institucionalizado y carente de pertinencia social, sin ningún cuestionamiento de por medio.

El caso de **Pedro** es diferente, él sí detalla las tribulaciones padecidas por la constante vulneración de su pertenencia lingüística y étnica tanto en su condición de estudiante como de profesor, al enfrentar y reproducir la experiencia de castellanización bajo la lógica de un bilingüismo asimétrico y de transición hacia el español, a la cual se adscribe quebrantando su imagen étnica y emprendiendo una serie de batallas para reconstituir su identidad.

En este sentido, el trabajo que realiza sobre sí mismo es arduo porque lo hace en condiciones desventajosas, violentas y humillantes, por ello busca desde diferentes ángulos superar la diferencia con la intención de integrarse o igualarse a la población "mestiza". Sin embargo, paradójicamente, después del esfuerzo realizado, ya en su papel de docente, se encuentra nuevamente solo y confundido frente a las dificultades lingüísticas de su grupo escolar y sin la posibilidad de superar las nuevas barreras y distancias construidas con respecto a su grupo.

El problema lingüístico, es asumido por él como un problema comunicativo entre los individuos pertenecientes al mundo castellanizado y los que aún están marcados por la condición de habla autóctona, en ese sentido ha sido posible derivar que el problema lingüístico se torna en un problema identitario, ya que desde el momento de su matriculación en la escuela primaria aprendió de manera

cruda que ser indígena es ser diferente, es ser inferior y eso tiene una consecuencia.

Por ello, persigue de manera obsesiva su posicionamiento en una condición superior, de ahí que se casa con una mestiza, decide vivir en la cabecera municipal, sus hijos no hablan en náhuatl. En consecuencia paulatinamente se va generando un debilitamiento de su pertenencia étnica, hasta quedar atrapado en la trampa de los estereotipos que actualiza en las relaciones que construye como docente, que indiscutiblemente dan cuenta de las claves de un racismo institucionalizado, esto se infiere por la importancia que en todo momento otorga al manejo de la información social corporizada, sumergiendo a la problemática educativa que predomina en el contexto donde se ha desempeñado en la irrelevancia y la trivialidad.

En el caso de **René** se advierte una condensación de su experiencia bilingüe, como detonador de su fortaleza académica que caracteriza su proceso formativo, manifiesta a través de una preocupación por la carencia de recursos institucionales en la difusión y aplicación de los lineamientos existentes para dar sentido al servicio de educación indígena, al que percibe amenazado por sendas ambigüedades en lo político y en lo pedagógico.

Logra construir una visión de la problemática educativa que persiste en los contextos indígenas, debido a que a él también le fue negada la experiencia bilingüe en su proceso escolar, por la imposición generalizada de las prácticas de castellanización en la escuela.

Seguramente por ello también capta el papel de la escuela en el proceso de erosión lingüística de su grupo de origen. Sin embargo, su experiencia docente le permite también entender que el bilingüismo impuesto, no resuelve en automático el problema educativo, por el contrario entiende que el problema educativo es una consecuencia derivada de las dificultades lingüísticas de profesores y alumnos.

Se percibe desmoralizado e impotente porque entiende que el problema radica en la ausencia de formación lingüística de los profesores y la falta de interés y estrategias institucionales para promoverla lo cual impacta de manera negativa y se constituye en barrera para asumir una práctica docente pertinente.

La condición docente como conjunto de referentes identitarios.

La reconstrucción de los relatos permitió captar la multirreferencialidad identitaria de los profesores, enmarcada en un proceso de socialización caracterizado por formas de ruptura y desequilibrio vinculadas a la manera en que los profesores reciben, adaptan y se inscriben en las definiciones institucionales legitimadas gremialmente, alejadas de la misión histórica por la que fue creado el servicio educativo para atender a la población enclavada en los contextos indígenas.

Por ello la condición docente, como constructo histórico es el lugar donde se sitúan los procesos relacionales y biográficos que posibilitan sus elaboraciones identitarias, con respecto al papel como docente a partir de la forma en que se vive y se asume la realidad en todo su dinamismo y complejidad y de la forma en que impacta los procesos subjetivos de los profesores.

Las elaboraciones identitarias están enmarcadas en la institución, entendida no sólo como un conjunto de obligaciones sino también como una fuente de recursos que pueden potenciar o inhibir procesos de identificación en función de las formas de intersubjetividad que ahí se generan. De ese modo la captación de sentidos generados en las formas de objetivación de la experiencia de los otros, cristalizan en formas de aceptación y actuación sostenidas por la singularidad con que se construyen las definiciones institucionales y a partir de ellas cada individuo se define y define su posicionamiento y con ambos un modo de actuación.

En ese sentido se advierte en el posicionamiento de **Javier**, una marcada tendencia a adscribirse al aparato de control institucional, para ello pone en juego una serie de estrategias para conformar lo que él denomina "un equipo de trabajo" al interior de la zona escolar, constituido familiarmente teniendo como referente la

experiencia cercana de un funcionario institucional amalgamada con la experiencia de su tío mayor.

La experiencia de ambos personajes, se constituye en un referente central, en un "otro generalizado"⁹¹, que es emulado por actos de obediencia y congratulación con los jefes, y con la búsqueda de acreditación a partir de la obtención de certificados y títulos, puestos en juego para poder "destacar" y ser merecedores de frecuentes invitaciones que se traducen en beneficios y prebendas que gradualmente van haciendo extensivos para los demás integrantes del equipo y sus descendientes.

Evidentemente esta forma estatutaria de identificación, es muy demandante en cuestión de tiempo, porque además de cubrir la formalidad que implica su cargo como director de un albergue, su habilidad y su interés por relacionarse le han permitido acceder a cargos de representación en los espacios sindicales y a nivel municipal. Esta condición lo ha hecho renunciar a la posibilidad de un desarrollo profesional congruente con las necesidades educativas de su contexto, hasta quedar atrapado en un activismo ajeno y lejano a la realidad educativa.

Bajo ese signo construye sus procesos relacionales, resguardados patrimonialmente hasta constituir un aparato que legitima su posición y su trayecto. El esfuerzo personal realizado ha consistido en buscar la cercanía de su experiencia con la experiencia del funcionario institucional, hasta superponerla como principio básico del mecanismo de identificación rememorado de manera más recurrente. Este proceso ilustra la premisa de Berger y Luckmann cuando señala que aprender al otro al <<funcionario institucional>> implica aprender los significados institucionales.

Con respecto al posicionamiento de **Juan Luis**, es posible advertir también una forma de adscripción al aparato de control, bajo la forma de un compromiso con un

⁹¹ La formación de un "otro generalizado", alude a la adopción o integración de los valores y las evaluaciones de un grupo (Mead, 1993:184); para Berger y Luckmann este proceso implica un nuevo modo de identificación; y Dubar (2000:196) refiere que este proceso conlleva a la construcción del compañero institucional que apoya el proceso de reconstrucción identitaria y funge como intermediario entre las antiguas identificaciones y las identificaciones en gestación.

estilo de trabajo <<el del maestro Leyva, por supuesto>>. En ese proceso moviliza los referentes construidos durante su inscripción en modelos socializadores diferentes, principalmente la experiencia de disciplina y la conquista de méritos construida durante sus años en el ejército.

Por ello, para él no resulta problemático adscribirse al código institucionalmente establecido, la triada <<apoyo-concesión-mérito⁹²>>, le significa un conjunto de rasgos deseables y conquistables, debido a que en su experiencia familiar y laboral están suficientemente objetivados.

Este modo de identificación, también lo coloca prioritariamente en la conquista de ascensos, imprimiendo con ello una orientación formal y burocrática a su proceso formativo y postergando con ello su desarrollo profesional.

La naturaleza de esta adscripción, limita su perspectiva en torno a la problemática educativa que asola a las comunidades indígenas por las que ha transitado y en el modo en que configura sus relaciones con los profesores y padres de la escuela que dirige.

En el caso de **Pedro** se advierte un posicionamiento marginal derivado de su estatus como promotor cultural, que cristaliza en una especie de rencor institucional no revelado, pero latente en contra de los "arreglos informales" promovidos por la autoridad en complicidad con los compañeros que han sabido adscribirse al aparato de control.

Él vive un trayecto docente sinuoso y frustrante desde el punto de vista laboral, debido al esfuerzo personal realizado en su proceso de escolarización (primaria, secundaria y preparatoria) y en sus estudios de licenciatura, que sólo le ha permitido sostenerse en la plaza como promotor <<afirma que él es el único promotor en toda la región>>, mientras que otros con iguales y con menos méritos que él, "si han logrado beneficiarse".

⁹² El mérito entendido desde el dispositivo de legitimación construido en su zona escolar, alude al puntaje en el escalafón (mérito escalafonario) y al expediente que logra engrosar gracias al apoyo y a las invitaciones de Leyva (mérito al trabajo).

Su estatus como promotor cultural lo coloca en una condición estigmatizante que lo aleja de las definiciones institucionales predominantes, las implicaciones de este nuevo distanciamiento le impide construir un compañero institucional y por tanto sólo percibe a la institución como una fuente de obligaciones no acatadas por "los otros".

Este estigma se profundiza a través de las prácticas de discriminación de las que es objeto, cuando de manera recurrente es desplazado de su centro de trabajo por sus propios compañeros.

Estos hechos vulneran su autoimagen, porque en su condición de desventaja no cuenta con un margen institucional de expresión reactiva, permitiendo que el acto de ceder lo coloque de manera frecuente en una arena movediza que fractura su imagen.

En consecuencia este fenómeno de deslizamiento identitario que se observa en su posicionamiento marginal como docente, tampoco contribuye a pensar de manera comprometida la problemática educativa en cuestión, porque veladamente él también ha limitado su proceso formativo a la conquista de ascensos.

A diferencia de los tres casos anteriores, **René** logró un posicionamiento académico en sus primeros diez años de servicio, fincado en su desarrollo profesional conquistado por la efectividad y compromiso en su proceso de formación inicial, de actualización docente y de superación profesional.

Sin embargo ese posicionamiento académico no ha sido reconocido, debido al manejo cerrado de los estándares del sistema escalafonario, en el momento en que se presentó la oportunidad de una promoción, a pesar de haber laborado durante siete años como director comisionado le fue negado el acceso a una clave de directivo y desde entonces sólo se le ha permitido conquistar posiciones de dirección en momentos coyunturales.

En la actualidad se encuentra prácticamente inmovilizado bajo del peso del proyecto institucional que se presenta ante su mirada como un espacio cerrado,

como una área institucional de comportamiento construida con la imposición de roles estereotipados alimentados por una lógica corporativa y clientelar, que deja fuera todo interés por impulsar la formulación de propuestas para la atención y mejora del servicio educativo.

Tales limitaciones institucionales tienen implicaciones definitorias para René, en primer lugar porque se le asigna un rol de técnico al servicio de una burocracia carente de liderazgo académico y político, lo cual le provoca una falta de credibilidad institucional porque no se ve reflejado en la experiencia ni en las prácticas actuales de los profesores y de los funcionarios.

La identidad como construcción personal permanente.

El ejercicio de diferenciación realizado en los apartados anteriores permite comprender que la identidad es construida desde una dimensión personal en la que concurren las identificaciones⁹³ que emergen de las experiencias de relación y de la forma en que se significan en distintos momentos de la vida para darles coherencia y sentido.

Por ello no es posible hablar de un sólo tipo de identidad que implique a varias personas o de una sola identidad que pueda ser sostenida a lo largo de un trayecto de vida. Hay, como dice Dubar (2000:198,238) varios tipos de identidad personal y varias formas de construir identificaciones de uno mismo y de los otros. En el mismo sentido señala que *"la identidad personal es un proceso, una historia, una aventura y nada permite fijarla en un momento cualquiera de la biografía"*.

La identidad se construye a partir de los recursos y referentes adquiridos, transmitidos o contruidos a lo largo de una trayectoria social, que a decir de este autor es también una historia subjetiva. Esta construcción se nutre con una dimensión reflexiva que se produce en el momento en que la persona gestiona sus

⁹³ La identificación es una forma afectiva de vinculación con el otro, que se construye en las experiencias relacionales a partir del desarrollo de capacidades subjetivas: reflexividad, formas de expresión, construcción de referencias, señas, convicciones, argumentos y recursos. (Dubar, 2000).

propios de actos de pertenencia entendida como actos de apropiación de los atributos heredados o imputados por los otros.

Sin embargo, apunta Dubar, esta dimensión reflexiva y constitutiva de toda personalidad individual "*se organiza alrededor de una <<forma identitaria⁹⁴>> dominante*", que puede vincularse al carácter de sobredeterminación y de sutura⁹⁵ que Hall (2003:15) atribuye a la forma en que se constituye y se mantiene un mecanismo de identificación. En ese sentido este autor asume que las identidades son posiciones que el sujeto está obligado a tomar, por tanto se constituyen en "formas de adhesión temporarias" derivadas de las posiciones subjetivas construidas discursivamente.

Este hecho que puede recrearse a través de los relatos de los cuatro profesores, en donde aparece de manera latente y permanente la identidad como integración por la vía estatutaria, como elemento generador de discrepancias que de manera constante amenazan su estabilidad identitaria o los motivan en la búsqueda de un eventual equilibrio identitario.

A partir de estas consideraciones en este último apartado del análisis, se presenta una diferenciación con respecto a la trama que articula la configuración de su identidad personal.

En la trama narrativa de **Javier** están presentes tres formas de reflexividad fundadas en sus experiencias relacionales que derivan en una constelación de identificaciones.

En la primera se identifica una lucha cautelosa por construir una nueva definición de sí mismo al superponer su pasado étnico a una condición de pobreza y su conversión identitaria a la lucha personal enmarcada familiarmente para salir adelante.

⁹⁴ Las formas identitarias aluden a las maneras en que se construyen las identificaciones considerando las relaciones sociales que caracterizan a una sociedad. En la sociedad actual Dubar identifica la forma comunitaria, la forma estatutaria, la forma reflexiva y la forma societaria y las asume como dimensiones de identificación. (Dubar, 2000).

⁹⁵ La idea de sutura es asumida por Hall (2003:21) como una articulación y no como un proceso unilateral. Por eso plantea que las identidades nunca se unifican [...] están cada vez más fragmentadas y fracturadas.

En la segunda forma de reflexividad está presente el despliegue de estrategias para adscribirse y justificar su adscripción al aparato de control instituido en su zona escolar, guiado por el deseo personal de movilidad social, a través de los ascensos en el orden estatutario o jerárquico.

Y la tercera está relacionada con el descubrimiento del campo de posibilidades generado a partir su acceso a un puesto como promotor comunitario y sostenido a lo largo de su trayecto como docente, experiencia que le permite construir un aprendizaje permanente de códigos simbólicos y la interiorización de nuevas formas de ser y de pensarse.

Con respecto a **Juan Luis** también es posible poner de relieve formas de reflexividad. Una que cruza todo su proceso de reconversión identitaria, que tiene que ver con el rescate de su autoestima lastimada por los prejuicios étnicos, este proceso se manifiesta en la importancia que le otorga a los logros obtenidos por la vía de la responsabilidad y de la disciplina, que asocia de manera recurrente con su experiencia militar.

Otra forma de experiencia reflexiva, está en la forma en que afronta y se inscribe en las nuevas definiciones institucionales, a través de una actitud que favorece la asimilación de la dinámica en que se sostiene el ordenamiento institucional en que se mueve el magisterio en el ámbito local. Esta forma de reflexividad se pone de manifiesto al entablar un juego astuto que le permite comprender que espera la institución de él para poder formular sus propias expectativas.

Sin embargo esa reflexividad está limitada por el peso que le otorga a dicho ordenamiento institucional, en ese sentido sus aprendizajes no van más allá de la interiorización de los roles y estatus permitidos a los cuales somete su actuación y su ser como docente.

A partir de estos aprendizajes, desarrolla una capacidad estratégica, que se hace evidente en el desarrollo de formas de identificación y de las relaciones puestas en juego en su círculo social para hacer realidad sus expectativas de ascenso y de mejora salarial en el orden jerárquico establecido.

En cuanto a **Pedro**, en primer lugar se ha podido advertir que su reflexividad esta constreñida, debido a su situación marginal y estigmatizada en su papel como promotor comunitario, hecho que le impide construir y sostener una identidad como recurso.

El peso que otorga a las identificaciones negativas impone límites a su experiencia subjetiva, que a su vez reflejan en la precariedad con que construye sus relaciones con los demás agentes institucionales y la relación de conocimiento con respecto a su práctica docente y reflejan un estado de fragilidad como actor institucional.

En segundo lugar se advierte que la reflexividad que pone en juego expresa carencia de vínculos afectivos que informan sobre problemas de comunicación que generan una dispersión de imágenes frágiles producidas por una relación de conocimiento sostenidas sólo por resonancias.

Las distancias generadas por la imposibilidad de superar los problemas comunicativos, vulneran su sistema de autoprotección y obstruye la posibilidad de construir una identidad como recurso para superar el marasmo de contradicciones en las que se ve inmerso y avanzar en su proceso de integración en el orden institucional.

En tercer lugar se observa que la exclusión como experiencia de desterritorialización subjetiva está presente en el tipo de relaciones que construye con las autoridades, con sus compañeros y padres de familia y con su grupo escolar.

En su relación con las autoridades, identifico un conjunto de <<lugares inaccesibles>>, ya que se ve imposibilitado para superar la relación de distanciamiento y desconfianza con los funcionarios institucionales, al grado de sentirse ajeno y afectado por la distribución desigual de recursos de identidad, que deviene en un golpeteo incesante de sus pertenencias convirtiéndose en una barrera insalvable para la construcción de su imagen como actor institucional.

En su relación con sus compañeros y padres de familia, que relaciono de manera analógica como <<lugar de aceptación a medias>>, se advierte el predominio de imágenes estereotipadas, dispersas y heterogéneas que lo colocan en un permanente conflicto identitario, desde donde vierte descalificaciones en contra de sus compañeros porque no han podido cubrir la demanda social de atender la especificidad de la problemática educativa de la población indígena, también desde ahí intenta justificar sus desencuentros con los padres, sin poder comprender que es presa del acontecer subterráneo de la institución.

A nivel de su grupo escolar, se advierte un posicionamiento menos tenso, razón la que puede ser percibido como un <<lugar de retiro>>, se advierte un ambigüedad identitaria, que se manifiesta en la apología que hace en torno a las batallas emprendidas para justificar su estatus de maestro y lejos de avanzar en pos de un desarrollo profesional, centra su reflexividad en lamentar la marginalidad fantasmática que lo ha perseguido siempre.

Esta ambigüedad en buena medida es provocada por una laxitud institucional, que se torna en discrepancia no resuelta: aunque él se ha esforzado por estudiar hasta alcanzar el nivel de licenciatura, para los demás sigue siendo un promotor comunitario. Esta discrepancia se oculta tras el reduccionismo que impera en la forma en que asume su práctica docente, ya que en sus imágenes impera la tendencia a eludir el compromiso con los problemas lingüísticos de sus alumnos.

Con relación a la experiencia subjetiva de **René**, también es posible identificar formas específicas de reflexividad en su proceso de configuración identitaria. La primera de ellas es detonada por la forma en que percibe la relación que existe entre la problemática educativa de la población indígena y la forma en que está organizado el servicio educativo exprofeso. A partir de esta percepción advierte que la ambigüedad institucional tanto en el aspecto pedagógico como político inhibe las posibilidades de renovación y de construcción de conocimiento con respecto a la educación indígena.

Esta situación impacta de manera negativa a los referentes académicos contruidos a lo largo de su trayectoria, detonando una discrepancia entre la forma en que se percibe y los límites institucionales establecidos desde el rejuogo político de tipo corporativo que predomina en el ámbito local, que se caracteriza por la ausencia de criterios participativos y académicos para la asignación de puestos que favorezcan una construcción de liderazgo político y académico, y sobre todo una visión de servicio en los jefes y directivos.

En segundo término su reflexividad también está presente en la forma en que percibe su rol inmerso en una área institucional de comportamiento, en la que predomina una tendencia a tipificar los roles, que deviene en estrategia institucional para discriminar y subordinar el trabajo académico asignándole el rótulo de "técnico" y sometiéndolo a un régimen de austeridad y carencias de orden material, eludiendo con ello el compromiso de crear y mejorar las condiciones para desarrollarlo.

Otro ángulo de reflexividad en el caso de René, es el que tiene que ver la existencia de un margen limitado de expresión reactiva ante la sensación de pérdida derivada de los cambios organizativos e institucionales promovidos en el marco de la descentralización educativa, ya que se asume sólo como testigo frente a la desvinculación con las instancias nacionales y al desplazamiento injustificado de los "jefes" que habían logrado constituir cierto liderazgo académico.

Por ello advierte la contención institucional concretada en las imposiciones en los altos mandos y de las sanciones a nivel de zona escolar para encauzar las inconformidades de los docentes, como un fenómeno que se extiende a toda la estructura orgánica que sostiene el servicio de educación indígena en el estado. La percepción de tal dinámica institucional que prioriza el control político y se aleja de toda preocupación académica le provoca una especie de desmoralización e impotencia que inhibe y posterga su ulterior desarrollo profesional.

6.2. El problema socio-identitario.

Los matices identificados en el ejercicio de diferenciación con respecto a la manera en que los cuatro profesores han construido significaciones en torno a las situaciones y las experiencias inscritas en su trayectoria social y su posicionamiento como actores en un sistema social e institucional, permiten establecer algunas reflexiones concernientes a tres problemas específicos:

- ◆ Predominio de una lógica de integración social.
- ◆ Persistencia de barreras simbólicas de carácter lingüístico, étnico y laboral.
- ◆ Ocultamiento institucional de ambos problemas.

El problema del predominio de la lógica de integración social.

A partir de las diferenciaciones establecidas es posible asumir que la identidad es una construcción que se aparta de sustancias inmutables y se aproxima a una experiencia subjetiva creadora de recursos que se movilizan a través de actos de pertenencia anclados en situaciones y experiencias significativas.

Sin embargo, en las experiencias de adscripción o de exclusión social identificadas en los cuatro profesores, se advierte desde el punto de vista sociológico que la dimensión creativa de la construcción identitaria de estos profesores está atrapada en la lógica de la integración social, considerada por Dubet (1989:521) como un primer nivel de acción⁹⁶ que implica un *"proceso de interiorización de roles y estatus que le son impuestos o que ha adquirido y a los cuales somete su personalidad social"*.

Por ello, desde esta lógica la identidad es concebida como <<la vertiente subjetiva de la integración>> que se construye a partir de una pertenencia signada por el cambio de estatus que implica un cambio en el modo de vida y la adopción de nuevos roles que suponen una amenaza de crisis constante porque exponen a los

⁹⁶ Desde una perspectiva sociológica, con la que propugna la rehabilitación de la subjetividad del actor, Dubet plantea otros dos niveles de acción: la identidad como estrategia y la identidad como compromiso social.

sujetos a identificaciones negativas que inevitablemente descubren su fragilidad como actores y los enfrentan a experiencias de degradación y de reconstitución.

Los procesos de integración, han sido detonadores de cambio social para las comunidades indígenas, tienen una connotación histórica relacionada con los procesos de modernización, consustancialmente se sostienen en la modificación de costumbres y de creencias que regularmente cristalizan en formas de negación, de exclusión y humillación, relacionables con dramas personales y laborales, que desencadenan desequilibrios manifiestos en forma de depresión, nostalgia o frustración, presentes en las batallas de identificación libradas en sus procesos de castellanización y de posicionamiento en el ámbito social e institucional.

Este tipo de experiencias ponen de relieve rasgos que dan cuenta de procesos de destrucción y de desestructuración de modos o mundos de vida, y es a través de éstos que puede comprenderse el proceso de configuración identitaria de estos profesores por la vía de nuevas formas de socialización, lo cual les ha implicado un proceso de internalización de una lógica sostenida por una dinámica institucional inscrita en un régimen estatutario.

En ese sentido, en la narrativa de estos profesores se ha podido advertir que su identidad ha sido construida en diferentes momentos y a partir de diversas experiencias ligadas a la necesidad de configurar una auto representación del lugar o estatus que actualmente ocupan y de las vicisitudes del proceso de integración que lo hizo posible.

Sin embargo también es importante reconocer que en los significados que otorgan a sus experiencias descritas, se avizoran otros niveles de acción o modos de actuación⁹⁷ identificables más allá de la lógica de integración social.

⁹⁷ Dubet (1989), plantea que los modos de identificación están vinculados a formas de relación social que a su vez y en cierta medida determinan niveles de práctica y de significación que se concretan en tres modos de actuación de los individuos: identidad como integración, identidad como estrategia e identidad como compromiso.

Uno de estos modos de actuación, se hace evidente en la utilización estratégica de nuevos recursos, señas y referentes como medios de integración para la conquista de ciertos fines.

También es el caso de los profesores en que predomina una dimensión instrumental, porque sus expectativas están orientadas hacia la conquista de los ascensos y de reconocimiento y de formas de legitimación de su adscripción al aparato de control institucional.

En los otros dos profesores, la situación es diferente porque se advierten intereses estratégicos situados en una dimensión relacional más asimétrica, que los coloca como actores con cierta desventaja en un campo de comportamiento institucionalizado que les impide afirmar y defender su proyecto, por la existencia de barreras que lo postergan y entorpecen.

La naturaleza de ambas experiencias pone de relieve los factores que provocan una inestabilidad identitaria en función del posicionamiento de los actores institucionales, en palabras de Dubet (1989:529) esto habla de una <<*distribución desigual de los recursos de identidad*>> hecho que los coloca en situaciones que profundizan las desigualdades en los campos de posibilidades y agrandan las distancias entre las distintas posiciones.

Pese a esta realidad, en uno de los casos emerge una dimensión moral, que se caracteriza en un modo de actuación signado por el compromiso y la responsabilidad para construir <<saberes de acción>> con los que desarrolla la capacidad de participar voluntariamente en acciones susceptibles de mejorar la propia suerte y la de los demás. Este modo de identificación, alcanza desde el planteamiento de Dubet (1989:533) una capacidad ideológica o una forma de transpiración de ciertas formas de identificación moral que estaría hablando de la emergencia de un actor como sujeto de una cultura y de una capacidad de acción colectiva eventualmente contenida por la lógica estatutaria.

En las configuraciones identitarias construidas desde la lógica de la integración social, la capacidad adaptativa de estos sujetos se ha puesto de manifiesto en la construcción de múltiples pertenencias, que también estarían hablando no sólo de una capacidad adaptativa sino de la puesta en movimiento de estrategias variables y flexibles en función de los contextos por los que han transitado.

A lo largo de su trayectoria, en menor y mayor medida estos sujetos han experimentado de manera profunda la dimensión cambiante e inestable de la realidad que los ha obligado a asumir su proyecto vital como un quehacer ineludible en el que las imágenes construidas a partir de la experiencia de los otros han sido referentes para definir y justificar un modo de experimentar el cambio cultural al que generacionalmente se han enfrentado.

En síntesis con respecto a este problema puede decirse que a pesar del predominio de la lógica de integración social, que promueve un modo de identificación estatutaria por la vía de la interiorización de estatus y roles, en la reflexividad de estos docentes se advierten otros niveles de acción identitaria: la identidad como estrategia y la identidad como compromiso.

El problema de la persistencia de barreras simbólicas de carácter lingüístico, étnico y laboral.

El problema del predominio de la lógica de integración social y del impacto que tiene en la configuración de los modos de identificación de estos docentes genera la necesidad de reconocer la persistencia de barreras simbólicas que cristalizan en la emergencia recurrente de distancias por definición, que perpetúan los estereotipos e inhiben la procesos relacionales basados en la comunicación.

Desde el punto de vista de Marías (1967:25), esta situación al igual que todas las situaciones sociales, sólo pueden ser comprendida desde una dimensión histórica, porque según apunta: "la historicidad esta ya inserta en lo que se llama una <<situación>>".

En ese sentido se puede advertir que en la situación de invisibilidad y silencio a la que se han visto sometidos los pueblos indígenas a lo largo de cinco siglos de dominación, se ha actualizado con mecanismos que obstruyen la implementación real de las políticas sociales destinadas a elevar el nivel de vida de la población indígena, que en la actualidad pervive en un margen limitado por un sistema de vigencias estructurantes⁹⁸ que históricamente han impedido su inserción en un proyecto civilizatorio más equilibrado.

Derivado de ello la población indígena ha sido objeto de imputación de rótulos que denigran y reducen la importancia de su problemática social, asumiendo con naturalidad insultante su condición de minoría, la transmisión hereditaria de los rasgos y atributos con que exógenamente se les caracteriza y su posición desventajosa al interior de la estructura social⁹⁹.

En la revisión de los procesos biográficos y relacionales de estos profesores, se ha podido advertir que esta condición no ha sido superada por la vía de su experiencia de integración social, ya que su configuración identitaria a lo largo de su trayectoria se ha visto atravesada por el estigma, la violencia, la negación, la exclusión y el silencio como perspectivas arraigadas en las relaciones construidas a lo largo de su vida en las instituciones por las que ha transitado.

Bajo estas perspectivas pueden situarse los esquemas de percepción, valoración y acción de los profesores que laboran en contextos indígenas, de algún modo perturbados por la ausencia de una identidad étnica. Lo cual ha sido un elemento detonador que ha impulsado las batallas de identificación para construir una identidad diferente. Al respecto Bonfil (1989:79) señala que este hecho *"revela que*

⁹⁸ Marías (1967:87), asume la idea de vigencias estructurantes como un repertorio de usos sociales que constriñen, oprimen, regulan y asignan una porción de vida.

⁹⁹ Poutignat y Streiff (1955:154), señalan que la etnicidad es un fenómeno que se genera en una forma de organización social basada en una atribución categorial que clasifica a las personas en función de su supuesto origen, y que se convalida en la interacción social por la puesta en práctica de signos culturales socialmente diferenciadores.

se ha roto el mecanismo de identificación que permitía delimitar un 'nosotros' vinculado a un patrimonio cultural que se consideraba propio y exclusivo."

En ese sentido en la revisión del proceso de movilidad ascendente de los cuatro profesores se ha destacado el modo diferenciado de enfrentar y sostener el desafío personal de construir su proyecto vital. Esta faena identitaria, -que les ha permitido posicionarse como docentes-, está caracterizada por procesos de erosión lingüística y étnica y situada por prácticas de evasión institucional.

Tal posición los sumerge en una relación ambivalente¹⁰⁰ que construyen con respecto la población indígena, ya que más allá de los procesos perturbadores generados por su proceso de castellanización, su adscripción al servicio de educación indígena los ha colocado en diferentes estratos en el orden institucional, lo cual se constituye un una permanente fuente de tensiones que los hunde de manera frecuente en la arena movediza de la exclusión y de la marginación con sus correspondientes implicaciones definitorias y de las tensiones presentes en el modo de configurar sus pertenencias.

Desde el punto de vista lingüístico las barreras simbólicas se concretan en la aceptación resignada de la castellanización como símbolo de prestigio a pesar de estar inscrita en una lógica de bilingüismo asimétrico y de transición al español.

La búsqueda de reconocimiento por esta vía se ha desarrollado al margen de la problemática lingüística que predomina en las experiencias docentes que describen en sus relatos¹⁰¹. En ella han puesto de manifiesto la incapacidad de la escuela para promover aprendizajes efectivos, situación que se atribuye a la ausencia de formación lingüística de los profesores y a la falta de estrategias institucionales para promoverla.

¹⁰⁰ Su proceso de movilidad social ascendente, les ha permitido construir una distancia por definición con respecto a la población indígena, ya que su condición docente los mantiene unido a una condición que han tratado de superar a lo largo de su vida. Ahí se aplica lo que plantea Goffman (1963:128) "no pueden ni aceptar su grupo ni abandonarlo".

¹⁰¹ René construyó desde la infancia su experiencia bilingüe al margen de los espacios escolares.

En ese sentido la persistencia de esta barrera aproxima a la complejidad del problema lingüístico como un problema comunicativo, derivado de un lenguaje relacional que se convierte en un problema identitario, porque en él se juegan las transacciones que definen un lugar y un modo de actuar en los espacios sociales.

Desde el punto de vista étnico, la barrera simbólica se puede advertir de manera subyacente en la pasividad de estos docentes frente al racismo institucionalizado, manifiesta en su capacidad de evadir los rótulos alusivos a su condición étnica. Sólo en un caso se hace un recuento de las tribulaciones generadas en el proceso de reconstitución de sus pertenencias. En los demás casos las manifestaciones de crisis han quedado sepultadas junto a su pasado étnico, adscribiéndose a la tendencia generalizada de construir formas de sociabilidad como dispositivo para comprimir y subyugar su pasado a la realidad presente.

Sin embargo no logran escapar de la fuerza de connotación simbólica de la verbalización de las imputaciones y de las pertenencias manifiestas o encubiertas, por su origen, por los criterios establecidos en su incorporación como docentes, por el tipo de lugares de adscripción, por la relación con los funcionarios institucionales, por los límites por ellos establecidos que inhiben la participación abierta y decidida.

La constelación de denominaciones derivadas de este tipo de realidad institucional, recrean el planteamiento de Poutignat y Streiff (1955:159), cuando señalan que el hecho de nombrar tiene el poder de hacer existir una realidad y en consecuencia puede conjeturarse que lo contrario estaría implicando la intención de desaparecerla.

El problema del ocultamiento institucional de ambos problemas.

El predominio de la lógica de integración social y la persistencia de las barreras de carácter simbólico, son dos factores determinantes en la configuración de los significados que emergen en el contexto de una dinámica institucional referida, en la que están inscritos los esfuerzos de constitución identitaria de estos profesores.

Por un lado el proceso de integración social les ha implicado el paso de una forma identitaria a otra, este proceso se ha hecho patente en el sentido que le dan al papel crucial que generacionalmente les ha correspondido jugar al castellanizarse y al incorporarse laboralmente como trabajadores asalariados en una institución pública regida por la lógica formal y burocrática.

Por otro, la persistencia de las barreras simbólicas, ha provocado que éste tránsito sea sinuoso y doloroso porque ha sido posible a través de formas de identificación generados por la toma de conciencia de la relación existente entre mundos discrepantes y sobre todo por la redefinición de sus pertenencias con respecto a cada uno de ellos.

Este planteamiento, puede complementarse con la forma en que Dubar (2000) asume la idea de *formas identitarias*¹⁰² como modos de significación ligadas al poder, a las relaciones sociales y a la alteridad, por tanto son susceptibles de ser combinados, administrados y movilizadas en función del modo en que se perciben los contextos interactivos y las posibilidades de apropiación de recursos identitarios en situaciones y experiencias concretas.

A partir de ellos ha sido posible advertir que los cuatro docentes han enfrentado un proceso de resocialización sui generis, inscrito en mecanismos y dispositivos de ocultamiento presentes en los distintos ámbitos institucionales en los que se han desempeñado. Estos mecanismos y dispositivos ocultan las contradicciones existentes que emergen y evaden cumplimiento del objetivo institucional del servicio educativo dirigido a la población indígena.

Desde una dimensión institucional Fernández (1994:19), plantea que los mecanismos de ocultamiento de las diferencias existentes entre los sujetos con distinta posición remiten al interés de preservar la forma particular en que se ha distribuido el poder, utilizando como dispositivo los estatus y los roles, como modo exitoso para suavizar las contradicciones, responder a mandatos y demandas, y

¹⁰² Dubar (2010) construye una categorización retomando la idea de proceso de civilización de Norbert Elias, en la que establece cuatro formas identitarias: comunitaria, estatutaria, reflexiva y societaria.

para dar solución a las tensiones y asimetrías generadas por la distribución desigual de recursos y de posiciones.

En el caso de estos profesores, no se advierten formas de resistencia o posicionamiento antagónico ante esta realidad, por el contrario con la reconstrucción y diferenciación de los relatos se ha podido mostrar que las barreras simbólicas reproducidas por la lógica de integración social están relacionadas con los actos de identificación construidos a lo largo de su vida.

En ellos destacan formas de encubrimiento y enmascaramiento que lejos de cuestionar fortalecen y consolidan los mecanismos de ocultamiento de las tensiones, contradicciones y asimetrías institucionales.

Ambas están presentes en la configuración de la trayectoria social de estos profesores. En la experiencia crucial de cambio generacional, estos profesores han arrojado un trabajo sobre sí mismos para encubrir¹⁰³ los símbolos del estigma étnico y lingüístico a través del uso de ciertos desidentificadores. Dentro de los cuales cabe destacar el recurso utilizado de manera más recurrente en los primeros tres relatos reconstruidos: el distanciamiento por definición con respecto a su grupo de pertenencia.

Esto ha sido posible a partir de dos estrategias: la construcción del otro significativo al interior de la familia, que es asumido bajo la denominación de "guía", porque se asume como el referente valioso, porque representa una experiencia del "otro", objetivada y susceptible de ser emulada.

¹⁰³ El encubrimiento alude a formas de ocultamiento de los símbolos de un estigma, a partir del uso de desidentificadores. En este tipo de situaciones cobra relieve la figura del desacreditado que pugna por superar las restricciones con respecto a la aceptación social y la figura del deasacreditado, que enfrente una serie de contingencias para manejar la información sobre sí mismo que pone en evidencia un estigma (Goffman, [1963] 2003:111).

La otra estrategia deriva de la experiencia de castellanización como proceso perturbador que conmina a realizar un esfuerzo personal insospechado para hablar el español y dominarlo.

En la configuración de su trayectoria también se puede hablar de formas de enmascaramiento¹⁰⁴ para evitar o disminuir la exhibición de su antigua pertenencia étnica. Al respecto se puede hablar del esfuerzo realizado para adaptarla al presente, expulsado o minimizando las tensiones correspondientes. Una estrategia implementada es el hecho de asumir como referente a las transformaciones socioculturales de las comunidades indígenas, como modo de legitimar los cambios en su modo de vida.

Otra estrategia está relacionada con el aprendizaje de la estructura de interacción que permea en el sistema educativo, a partir de él se justifica y legitima el esfuerzo realizado para configurar un equipo y un estilo familiar de trabajo. Esta estrategia está vinculada a la preocupación por desarrollar capacidades biográficas y de relación susceptibles de ser transmitidas a su descendencia con la intención de afianzar el proceso de movilidad ascendente del grupo familiar.

Ambas estrategias han sido sostenidas por estos profesores para superar las restricciones con respecto a la conquista de la aceptación social en los escenarios institucionales en que se desenvuelven, que persiguen como meta y forma de concreción de su proceso de integración. Pero también ambas agudizan las carencias simbólicas que legitiman el desmantelamiento cultural de su grupo de pertenencia.

¹⁰⁴ El enmascaramiento alude al acto de restringir la exhibición de aquellos defectos que más se identifican con el estigma (Goffman, [1963] 2003:124).

REFLEXIONES FINALES

El estudio de los procesos socio-identitarios, desde los relatos de vida, hace posible una comprensión global de las condiciones en que los docentes adscritos al servicio de educación indígena se han constituido: en lo personal, en su rol social y en su desempeño docente a partir del recuerdo de vivencias y significaciones concretas.

Esta comprensión aproxima a una fuente institucionalmente enraizada de formación que está presente en saberes acumulados y basados en la experiencia desde distintas lógicas. Han sido construidos en el marco de las relaciones en diferentes momentos, experiencias y escenarios institucionales implicados en su trayectoria social, con sus consecuentes implicaciones definitorias.

Además han permitido hacer explícitos los procesos de socialización y resocialización; los principales apoyos con los que han construido sus modos de identificación (referentes, recursos, razones, argumentos) construidos a partir de la manera en que se objetiva la experiencia de los otros y de la manera en que ésta es percibida y asumida; los incidentes críticos de su historia personal; la evolución de sus expectativas, que en conjunto dan cuenta de los factores que condicionan su actitud hacia lo educativo y la problemática que les concierne.

En términos generales se ha podido advertir en estos docentes, una permanente construcción de significados con respecto a la multiplicidad de experiencias narradas. En ellas afloran modos de reflexión y aprendizaje con los que han logrado una reconstitución socio-identitaria enmarcada en una lógica de integración social, manifiesta en una movilidad ascendente que encubre el

problema identitario y su vinculación con la problemática educativa que asola a la población indígena.

En el proceso de reconstitución socio-identitaria, desde una perspectiva interaccionista, se ha identificado una dinámica sostenida por formas específicas de construir una experiencia relacional a partir de modos también específicos de vincularse a la experiencia de los otros, funcionarios y compañeros institucionales.

Del análisis de los procesos de reconfiguración socio-identitaria vinculados a dinámicas enmarcadas institucionalmente, se ha derivado una explicación preliminar para abordar la preeminencia de significados arraigados en las formas de relación institucionalizada en los espacios educativos, que impiden la resolución de la problemática educativa desde políticas educativas centradas en la promoción de reformas curriculares e intensificación de la capacitación y actualización de los docentes, hecho que se pone de relieve en la falta de impacto de las más recientes propuestas educativas a nivel de educación básica implementadas para la población indígena.

Tales significados son constituyentes de las formas de interacción que a su vez son factores de configuración de los actores institucionales, en ese sentido la voluntad y la posibilidad de ser, se encuentran estrechamente vinculadas al marco de la institucionalidad que es también una construcción humana, que delimita formas específicas de convivencia y comunicación en el afán de conciliar la propia existencia de cara a un conjunto de diferencias asumido de manera diversa.

En ese sentido la idea de trayectoria social como historia subjetiva, que en situaciones de crisis provocadas por cambios sociales, culturales e institucionales, refleja un trabajo de imaginación y de invención con respecto a si mismo, enmarcado en una red de relaciones estructurales concretas, ha permitido en un primer momento, clarificar la relación existente entre las experiencias de relación, construidas al interior de la familia de los cuatro profesores y la maleabilidad para configurarse en sujetos-trayectoria en la conquista de una identidad personal con diferentes formas de equilibrio.

La experiencia familiar se torna en fuente de clausura en algunos casos o en capacidad para enfrentar y sobrevivir el drama lingüístico, en otros. Ambas persisten en la escuela limitando o ampliando el campo de posibilidades para acceder a un nivel de efectividad y éxito en la experiencia de escolarización y además confluyen en la forma en que se definen las distancias y las pertenencias con respecto a la población indígena y la problemática educativa que la caracteriza.

Un segundo vector identificado en la movilidad social relatada por los profesores, es el proceso de recomposición social de las comunidades indígenas, generado por los procesos migratorios y las condiciones sociales que favorecen la diversificación de la actividad económica, que cristalizan en un procesual acceso a nuevos campos de posibilidades desde una perspectiva socioeconómica. En los relatos se ha identificado una diversidad de situaciones, hay casos de marginación económica y geográfica y casos de adscripción a procesos de recomposición social para las familias. Los procesos de recomposición social de las comunidades y de movilidad ascendente en las familias se tornan en fuente o carencia de recursos, puestos de relieve en la conquista de posiciones y estatus en el orden institucional.

También en conjunto, las trayectorias sociales enmarcan los procesos de erosión de las pertenencias lingüística y étnica, vinculados a un esfuerzo personal orientado hacia la conquista de formas de reconocimiento que se encuentran abrasadas a una forma de reflexividad centrada y concentrada en el deseo personal de ascender en el orden estatutario, por la vía del aprendizaje de un nuevo código simbólico y la interiorización de nuevas formas de nombrar y de nombrarse.

Esta orientación identificada en los procesos de configuración socio-identitaria, está inscrita en la lógica de integración social que impacta y a su vez refleja los procesos de recomposición social y cultural de las comunidades indígenas, que se ponen de relieve en las expectativas de la población indígena en la escuela y en la forma en que se legitiman las prácticas institucionales que evaden la problemática

cultural y lingüística presente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Situación que puede vincularse a las limitaciones en la forma de atender la cuestión educativa en los contextos indígenas.

Además a partir de esa orientación estos profesores gestan y gestionan de manera permanente y diversa la construcción de su pertenencia docente y a partir de ella receptionan, adaptan y se inscriben en definiciones institucionales legitimadas gremialmente, con base en dos referentes: el académico y el político, con ellos cobra relieve el significado que otorgan a la experiencia de los otros institucionales, tanto funcionarios como compañeros.

En el caso de los profesores que han logrado configurar una red familiar al interior del gremio es claro que su adscripción académica está fuertemente vinculada a su pertenencia a "un equipo de trabajo" o a un "estilo de trabajo", referenciada a la experiencia de un funcionario institucional, que combinada con la experiencia del familiar que es asumido como el "verdadero guía", da cuenta del tipo de transacciones puestas en juego en la búsqueda de reconocimiento fincado en la obtención de certificados y títulos; plazas y ascensos.

Al mismo tiempo este modo adscriptivo de posicionamiento, los hace asumirse como merecedores de una confianza que deben mantener vigente, lo cual los obliga a inscribirse en un activismo academicista (en el caso del director de primaria) y político (en el caso del director del albergue), que por efecto los hace postergar un desarrollo profesional fincado en el compromiso con el mejoramiento de su práctica como directivos.

En esta dinámica se ha podido advertir la presencia de mecanismos institucionales que marcan, desvirtúan, limitan y postergan un desarrollo profesional efectivo y permanente, debido que institucionalmente se supedita el interés académico al interés político, restringiendo y en algunos casos eliminando el lugar de la práctica docente y educativa como un espacio que propicie la atención centrada en las dificultades de aprendizaje de los alumnos, en las necesidades de formación de los docentes y en reconocimiento y solución de problemas concretos derivados de

ellas. Estos elementos en conjunto propician un acercamiento a la cultura institucional que predomina en el sistema educativo y a la forma en que opera en los contextos indígenas, lo cual puede coadyuvar a comprender algunos factores que explican la pobreza de los resultados en educación indígena a nivel local y nacional.

El modo en que se ha configurado la red familiar referida en los dos primeros relatos, visto en conjunto con el trayecto sinuoso y frustrante del promotor cultural, permite ilustrar, la existencia de asimetrías en el orden institucional que tiene por efecto una desigualdad de oportunidades al interior del gremio magisterial, auspiciada y legitimada desde el ámbito sindical y oficial; y una carencia de márgenes institucionales de expresión reactiva, dejando como única alternativa el acto de ceder y aceptar posiciones y situaciones desventajosas, generando modos de inestabilidad laboral y deslizamiento identitario que se tornan en barreras que inhiben un proceso de desarrollo profesional.

El caso del profesor que desde joven logra un posicionamiento <<coyuntural>> en el orden académico y político, habla de una experiencia de liderazgo real subsumido por una estructura burocrática y corporativa que impone los intereses políticos por encima de los fines educacionales

El drama que implica el hecho de enfrentar el peso de categorías estigmatizantes en el caso del promotor cultural y el peso que supone la imposición de roles estereotipados alimentados desde una lógica corporativa y clientelar en el caso del profesor más joven, eclipsa los deseos, las aspiraciones e ideales y genera formas distintas de fatiga moral que debilitan o clausuran los espacios institucionales necesarios para formular propuestas que fortalezcan la atención y mejora del servicio educativo.

En las peripecias enfrentadas en la configuración de las trayectorias y las reconstituciones identitarias es posible advertir una trama que sintetiza las formas de reflexividad en que se sostiene la dinámica identitaria de cada profesor, que hacen posible una identidad como construcción personal en constante creación.

La trama identitaria identificada en el director de albergue, se ancla en el afán de superponer su pasado étnico a una condición de pobreza, desplegado en la configuración de estrategias para justificar su adscripción al aparato de control instituido y en el descubrimiento permanente de nuevos campos de posibilidades para seguir procurando una movilidad social ascendente circunscrita a su familia.

En la trama identitaria del director de una escuela primaria, se advierte un proceso detonado por el rescate de una autoestima lastimada por los prejuicios étnicos y orientado a la conquista de logros relacionados con asimilación de los valores de disciplina y responsabilidad construidos en su experiencia militar, pero que en conjunto sólo están expresando su modo de identificación con el código institucional de corte estatutario.

El caso del promotor comunitario, la trama identitaria refleja de manera dramática una forma de fragilidad como actor institucional. La condición marginal y estigmatizada derivada de su estancamiento laboral, lo ha colocado en formas de vinculación negativas desde el plano afectivo, que le impiden construir y sostener una identidad como recurso. El ser y el actuar dentro de una institución está condicionado al tipo de vínculos que se construyen bajo el formato de obligaciones, restricciones, compromisos y adhesiones. En ese sentido es prudente recuperar la reflexión de Goffman ([1961] (2001:188), cuando señala que *“Prescribir una actividad es prescribir un mundo: eludir una prescripción puede ser eludir una identidad”*.

La experiencia de exclusión como docente en el servicio de educación indígena, es profundamente agresiva, por eso sostengo que es una experiencia de desterritorialización subjetiva que trastoca su experiencia relacional, que le impide asumirse como actor institucional y lo hunde en un marasmo de imágenes estereotipadas, dispersas y heterogéneas que lo instalan en un modo de identificación adscriptivo-marginal y que de manera permanente lo pone en riesgo de conflicto identitario.

En la trama identitaria del profesor que se ve obligado a replegar un liderazgo en lo académico y en lo político, que da cuenta de un modo meritocrático de identificación, se advierten formas de reflexividad sostenidas por un desarrollo ideológico que le permite comprender la lógica en que opera el sistema educativo y su relación con los factores (ambigüedad en lo pedagógico y en lo político) que impiden una resolución favorable a la problemática educativa imperante en los contextos indígenas.

Se puede decir que las tramas y los dramas presentes en las configuraciones socio-identitarias de estos profesores, reflejan tres ejes que dan cuenta del problema identitario de los profesores que laboran en contextos indígenas vinculados a una situación de entrapamiento institucional.

Este entrapamiento institucional se produce porque desde la lógica de integración social que predomina en los modos adscriptivos (y meritocráticos) de identificación de estos profesores, no existe una orientación dirigida a minar la discriminación, la violencia y la exclusión, que persisten como perspectivas arraigadas en las prácticas institucionales puestas de relieve en las relaciones que se constituyen entre la escuela y la población indígena; entre los profesores, y entre éstos y las autoridades educativas.

En ese sentido la identidad como integración, se identifica como un **primer problema** porque reduce el campo de posibilidades de estos profesores y propicia además su fragilidad como actores institucionales, ya que los enfrenta a experiencias de reconstitución sin los dispositivos institucionales adecuados para evitar asimetrías que profundizan las desigualdades entre ellos y en consecuencia agrandan las distancias entre las distintas posiciones o estatus institucionalmente establecidos.

El segundo problema identitario, se identifica en el esfuerzo personal realizado en el modo en que asumen el desafío de la integración social y el de su posicionamiento como docentes, limitado por las barreras simbólicas que se

tornan en distancias por definición porque alimentan la pervivencia de estereotipos y obstruyen los procesos relacionales y comunicativos.

En lo general estos docentes, orientan sus batallas de identificación hacia la conquista de formas de reconocimiento que favorezcan el acceso a un mejor estatus, evadiendo la responsabilidad histórica de luchar para cambiar los rótulos con que se ataca y se denigra su pertenencia lingüística y étnica de origen.

Su pasividad frente al racismo institucionalizado y la aceptación resignada a la castellanización como símbolo de prestigio, inscrita en una lógica de bilingüismo asimétrico y de transición al español, eluden una necesaria toma de posición frente al problema lingüístico y dan soporte a las dificultades insalvables de comunicación, que afectan el desarrollo de la capacidad para relacionarse, constituyéndose de manera inevitable en un factor de desequilibrio identitario que se intenta resolver bajo la tendencia de comprimir y subyugar su pasado a la realidad presente. Reproduciendo de esta manera las prácticas y las formas de actuar y de relacionarse que predominan en los espacios educativos en que concurren los niños indígenas que actualmente atienden.

El **tercer problema**, se instala en la subordinación de los esfuerzos y el interés personal de estos docentes al interés del funcionario institucional amalgamado con el interés gremial. Hecho que alimenta la configuración de un trasfondo de sentido institucionalmente establecido que favorece y actualiza una lógica formal, burocrática y corporativa que a su vez sostiene las formas de relación, que son siempre formas de poder, legitimación y de control en las que estos docentes inscriben su reconfiguración identitaria.

En resumen se puede decir que el problema identitario de los profesores que laboran en contextos indígenas visto desde estos tres ejes permite conjeturar que no sólo refiere a un problema de lealtades generado por la apropiación de sentidos del mundo castellanizado y ladinizado, el problema es mucho más complejo porque remite a matrices de sentido en el plano institucional y social, sostenidas por el mantenimiento constante de un lenguaje estatutario que

actualiza formas de posicionamiento a nivel institucional y social, sostenidas por asimetrías, desequilibrios y formas de evadir los propósitos y fines educacionales.

Evidentemente estas matrices de sentido están vinculadas a la experiencia relacional de estos profesores como actores institucionales, en ella se sostiene la cultura institucional y la forma en que funciona el servicio educativo en los contextos indígenas. Es precisamente en el marco de la institucionalidad como construcción social, en que circulan y quedan contenidas las vidas de estos profesores con sus voluntades, ideales y posibilidades de ser y actuar. Aunque no siempre existen formas y un orden de interacción social para hacerlas viables.

Este acercamiento a los actos de identificación de estos profesores ha permitido comprender su vinculación con modelos sociales identificatorios o formas identitarias que a decir de Dubar (2000) son inseparables del poder, de las relaciones sociales y de la alteridad, lo cual le atribuye una significación política que permite un acercamiento al poder regulatorio que detentan los ideales y las figuras ejemplares en los relatos de vida de los profesores.

A partir de ello es posible comprender la interacción que existe entre las posiciones sociales e institucionales de los individuos y la capacidad biográfica con la que construyen una narrativa que también expresa una posición de su subjetividad, al revelar los mecanismos de identificación con los que acceden a ella y la forma en que la actúan y adaptan. Tal comprensión podría estar abriendo la posibilidad de reconocer y problematizar los principios de legitimidad que circulan en los espacios institucionales en los que se juega la vida personal, profesional y laboral de los profesores en relación con la persistencia de la problemática educativa que caracteriza los contextos indígenas.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, Ariadna (2005). "La apropiación de las políticas educativas en la Sierra Norte de Puebla", México, 1876-1991". En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la sociedad mexicana de Historia de la Educación*. Núm. 1, pp. 91-113.

Adams, Richard (1995). *Etnias en Evolución. Estudios de Guatemala y Centroamérica*. México: UAM-I.

Aguirre, Gonzalo (1957). *El proceso de aculturación*. México: UNAM.

Aguirre, Gonzalo (1967). *Regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en mestizoamérica*. México: Universidad Veracruzana/ INI/FCE, 371p.

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

Aguirre, Gonzalo (1976). *El indigenismo en acción*. México: SEP/INI.

Álvarez, Francisco (2008). *Perfeccionamiento docente e identidad profesional*. <http://www.educarchile.cl/MT/Falvarez/PonenciaDOCENCIA.doc>; consultado: 3 de febrero del 2010.

Alliaud, Andrea (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana*, 34 (3). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF> Recuperado el 12 de enero del 2006.

Animas, Leticia (2010). "Piden padres investigar a ex director de telesecundaria indígena". *Radio Expresión*. Recuperado de http://www.radioexpresion.com.mx/principal.php?pag=noticias&id_noticia=3921&nombre_seccion=&categoria. Consultada el 25 de enero del 2010.

Arfuch, Leonor (2005). "Problemáticas de la identidad" en Arfuch, Leonor et al *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: CaRol-Go.S.A. 199p.

Arfuch, Leonor (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. México: FCE.

Avilés, Ma. Victoria (2003). *La formación de maestros indígenas: Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena*. México: UPN (mecanograma).

Barriga, Rebeca (2004). "La interculturalidad en tres preguntas". En Corona, Sarah y Rebeca Barriga (Coords.) *Educación indígena en torno a la interculturalidad*. México: Universidad de Guadalajara/UAM-X, pp. 18-40.

Bauman, Zigmunt (1996). "De peregrino a turista o una breve historia de la identidad". En Stuart Hall y Paul du Gay (Comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Beltrán, Miguel (2000). *Perspectivas Sociales y Conocimiento*. México: Antrhopos/UAM-I, Colección Ciencias Sociales.

Berger, P. y Kellner, H. (1985). *El acto de la interpretación*. En *La reinterpretación de la sociología*. España: Espasa-Calpe, pp. 52-92.

Berger, Peter y Luckman, Thomas ([1968] 2001). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.

Bertaux, D. (1994). "Genealogías sociales comentadas y comparadas. Una propuesta metodológica". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, año/vol.VI, número 16-17, pp. 333-349.

Bertaux, Daniel e Isabel Bertaux-Wiame (1994). "El patrimonio y su linaje: transmisiones y movilidad social en cinco generaciones". *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. Vol. VI, No. 18. México, Universidad de Colima, pp. 27-58.

Bertaux, Daniel. (2005). *Los relatos de vida*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Bertely, María y Robles Adriana. (Coord.). (1997). *Indígenas en la escuela*. México. COMIE.

Bertely, María (2002). Panorama histórico de la educación para los indígenas en México. En Galván, Luz Elena. *Diccionario de la educación en México*: CONACYT/ CIESAS.

Bobbio, Norberto, Nicola Matucci y Gianfranco Pasquino (2002). *Diccionario de política*. México: Siglo XXI.

Bertely, María (2003). *Educación y diversidad cultural*. En María Bertely (Coord.) *Educación, Derechos Sociales y Equidad*. México: COMIE, pp.3-240.

Bolívar, Antonio y Fernández, Manuel (2005). "Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial". *Archivos analíticos de políticas*

educativas. Recuperado en <http://www.qualitative-research.net/fqs/>. Consultada el 28 de enero del 2010.

Bolívar, Antonio et. al. (2005). "Políticas educativas de reforma e identidades profesionales". *Archivos analíticos de políticas educativas* vol. 13, núm. 45. Recuperado de www.qualitative-research.net/fqs/. Consultado el 28 de enero del 2010.

Bonfil, Guillermo (1989). *México Profundo. Una civilización negada*, México: Editorial Grijalbo, 250p.

Bourdieu, Pierre (1989). "La ilusión biográfica". *Historia y Fuente Oral*, núm. 2, , pp. 29-35.

Calmont, A. (2007). "Trajets socio-identitaires chez les jeunes issus de la migration haïtienne en Guyane". *Cuadernos Interculturales*, 9-27. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55250902>.

Candau, Joël (2001). *Memoria e identidad*. Argentina: Serie Antropológica/ Ediciones del Sol.

Caso, Alfonso (1948). "Definición del indio y de lo indio". *América Indígena*. Vol. VIII, no. 4.

Castañeda, Adelina et al. (2003). Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación. *Cuaderno de discusión: Formación Docente*, Núm. 15. México: SEP.

CDI (2005). Cédulas de información básica de los pueblos indígenas de México. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=1327:cedulas-de-informacion-basica-de-los-pueblos-indigenas-demexico&catid=38&Itemid=54.

CDI (2008). *Acuerdo de modificación a las Reglas de Operación de los siguientes programas: Albergues Escolares Indígenas, Coordinación para el Apoyo a la Producción Indígena, Fomento y Desarrollo de la Culturas Indígenas, Fondos Regionales Indígenas, Organización Productiva para Mujeres Indígenas, Promoción de Convenios en Materia de Justicia, Turismo Alternativo en Zonas Indígenas e Infraestructura básica para la Atención de Pueblos Indígenas*. México: GF.

Cepeda, Iván y Girón, Claudia (2005). "La segregación de las víctimas de la violencia política". En Rettberg, Angélica (Comp.). *Entre el Perdón y el Paredón preguntas y dilemas de la justicia transicional*. Colombia: Universidad de los Andes, pp. 259-282.

De la Peña Guillermo (1999). "Territorio y ciudadanía étnica en el contexto de la nación globalizada". en *Desacatos*, año I, núm 1, CIESAS, pp. 13-27.

Díaz, Álvaro (2003). "Una discreta diferenciación entre lo político y la política y su incidencia sobre educación en cuanto a socialización política". *Reflexión política*, año 5 núm. 9, IEP/UNAB Colombia, pp. 48-58.

Dietz, Gunther (1999). "Etnicidad y cultura en movimiento. Desafíos teóricos para el estudio de los movimientos étnicos". *Nueva antropología*, Vol. 27, no. 56, pp. 81-107.

Dietz, Gunther (2000). "Entre Estado-Nación y Comunidad indígena: la identidad del magisterio bilingüe purhépecha en México". *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, Volumen 11 - nº 2 julio - diciembre.

Dubar. Claude (2000). *La crisis de identidades. La interpretación de una mutación*. España: Ediciones Bellaterra, 279p.

Dubet, Francois. (1989). "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto". *Estudios Sociológicos* VII: 21, pp. 519-545.

Elias, Norbert ([1979], 2009). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogénicas y psicogénicas*. México: FCE. 673p.

Espinosa M^a Eugenia y Mesta, Jorge (1999). "La formación de docentes. Viejos problemas y demandas, nuevas soluciones y contextos". *La Vasija*, año 2, vol. 2 núm. 4. UPN, México

Ezpeleta, Justa y Weiss Eduardo (1996). "Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras". *Revista mexicana de investigación educativa*, enero-junio de 1996, vol. 1 núm 1, pp. 53-59.

Fernández, Lidia (1999). "La inserción de lo institucional en el currículo". *Praxis Educativa*, Año IV no. 4, 74-96.

Fernández, Lidia (1994). "Introducción. Las instituciones protección y sufrimiento" y "Componentes constitutivos de las instituciones educativas". En *Instituciones Educativas*. Buenos Aires Paidós, pp.17-52.

Friedrich, Paul (1981). *La rebelión agraria en una aldea mexicana*. México: CEHAM/FCE.

Friedrich, Paul (1991). *Príncipes de Naranja. Un ensayo de Método Antropohistórico*. México: Enlace Grijalbo .

García, Sonia (2004). "De la educación indígena a la educación bilingüe-intercultural. La complejidad purhépecha, Michoacán". *Revista Mexicana de Investigación educativa*, enero-marzo, vol. 9, núm20, pp.61-81.

- Geerts, Clifford (1994). *Conocimiento local*. España: Ediciones Paidós.
- Giménez, Gilberto (1997). "Materiales para una teoría de las identidades sociales". *Revista Frontera Norte*, No. 18, jul.-dic.
- Giménez, Gilberto (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la cultura y las artes/ ITESO.
- Goffman, Erving ([1953] 1991). "El orden social y la interacción " en Winkin, Yves *Los momentos y sus hombres*. México: Ediciones Paidós, pp. 91-98.
- Goffman, Erving ([1961] 2001). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu/Editores.
- Goffman, Erving ([1963] 2003). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu/Editores.
- Goffman, Erving ([1983] 1991). "El orden de la interacción" en Winkin, Yves *Los momentos y sus hombres*. México: Ediciones Paidós, pp. 169-206.
- Goodson, Ivor (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación educativa*. México, pp.733-758.
- Habermas, Jürgen (1989). *Identidades nacionales y posnacionales*. España: Tecnos.
- Hall, Stuart (2003). "1. Introducción: ¿quién necesita identidad?" en Hall Stuart y Du Gay, Paul. *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 13-39.
- Jordá, Jani (2003). "Formación de maestros para una enseñanza en contextos indígenas". *Cuadernos de Discusión*. México: SEP/ Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Kymilka, Hill (1996). *Ciudadanía Multicultural*. México: Paidós.
- Latapí, Pablo (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México: FCE, pp.233-342.
- Latapí, Pablo (2009). "El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo vol. 14, núm. 40 pp. 255-287.
- Lewis, Oscar (1971). *Los hijos de Sánchez*. México, Joaquín Mortiz.
- Lewis, Oscar ([1959] 2006). *Antropología de la pobreza*. México: FCE

- Loureau; René (1975). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu. pp. 95-144.
- Luján; Noemí (2006) (Coord.) *Programa de Albergues Escolares Indígenas. Evaluación de resultados*. México: CDI/UAM.
- Madueño, Ruth (2000). "La Huasteca hidalguense: pobreza y marginación social acumulada". *Sociológica*, año 15, número 44, pp. 97-131, septiembre-diciembre.
- Maalouf, Amin (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial
- Marcelo, Carlos (2008). "Políticas de inserción a la docencia de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente". En Marcelo, Carlos (Coord.). *El Profesorado principiante. Inserción a la Docencia*. México/Barcelona/Buenos Aires: Octaedro pp. 7-58.
- Marías, Julián (1967). *El Método histórico de las generaciones*. Madrid: Selecta de Revista de Occidente.
- Marzal, M. (1993). *Historia de la antropología indigenista: México y Perú*. México: Antropropos.
- Mead, G. H. (1968). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós: Buenos Aires.
- Medina, Andrés (1992). "La identidad étnica: Las turbulencias de una definición". En Méndez, Leticia. (Coord.). *I Seminario sobre identidad*. México: UNAM/ Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Meneses, Eduardo (1998). *Tendencias Educativas Oficiales en México 1911-1934*. México: Universidad Iberoamericana.
- Muñoz, Vernor (2010). "De la educación indígena a la educación intercultural bilingüe". Recuperado de <http://impreso.milenio.com/node/8733655>, consultado 12 de marzo del 2010.
- Nolasco, Margarita (1997). "Educación Bilingüe: la experiencia en México". En Bertely, María y Adriana Robles Valle (1997). *Indígenas en la escuela*. México: COMIE, pp. 35-54.
- Oemichen, Cristina. (2007). Violencia en las relaciones interétnicas en la Ciudad de México. *Cultura y representaciones sociales un espacio para el diálogo* Recuperado de <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num2/Oehmichen.htm>. Año 1 núm 2.
- Ornelas, Carlos (2008). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo*. México: Siglo XXI.
- Ortiz, Renato (1997). *Mundialización y cultura*. Buenos Aires: Alianza Editorial.

Parra, Gustavo (2009). "El papel de la transmisión en la formación de las identidades generacionales: la relación entre fundadores-adherentes y herederos". En Landesmann, M; Hickman, H. y Parra, G. *Memorias e identidades institucionales*. México: UNAM.

Pérez, Maya (1992). "La identidad como objeto de cultura". En Méndez, Leticia. (Coord.) *I Seminario sobre identidad*. México: UNAM/ Instituto de Investigaciones Antropológicas. pp. 61-69.

Pérez-Taylor, Rafael (2002). "Construir el espacio" en Pérez Taylor (Comp.) *Antropología y complejidad*. España: Gedisa, pp. 139-168.

Pineda, Luz Olivia (1993). *Caciques Culturales. (El caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas)*. México: Altres Costa.Amic

Piña, Juan Manuel y Seda, Ileana (2003). "Acciones, actores y prácticas educativas". En *La investigación educativa en México: 1992-2002*. México: COMIE, SEP, CESU, pp. 31-43.

Pollack, Michael (2006). *La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Argentina: Ediciones al margen/La plata.

Poutignat, Philippe y Streiff-Fenart Jocelyne (1995). "El ámbito de la investigación de la etnicidad. Cuestiones claves". Traducción de Gilberto Giménez, en *Théories de l'ethnicité*. Paris Press Universitaires de France, pp. 154-188.

Quezada, Margarita (2006). *Procesos de formación de identidades socio-territoriales en escuelas públicas de Ecatepec, Estado de México*. México, Tesis de Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales, orientación en Sociología, UNAM.

Rebolledo Nicanor (1994) "La formación de profesores indígenas bilingües en México. *Educación de adultos*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/075/075004.pdf>. 9/04/2010.

Ricoeur, Paul (1996). *El sí mismo como otro*. México: Siglo XXI Editores.

Robin, Regine (1996). *Identidad, memoria y relato. La imposible narración del sí mismo*. Buenos Aires: Secretaría de Posgrado/ Facultad de ciencias sociales/ Oficina de Publicaciones Ciclo Común Básico.

Rodríguez, Gregorio, Flores Javier y García Eduardo (1999). "Proceso y Fases de la investigación cualitativa y Aspectos básicos sobre el análisis cualitativo", en *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Saidón, Osvaldo (1991). "Los grupos, el cuerpo y la clínica en las instituciones". Mesa redonda. En Kononovich, Bernardo y Osvaldo Saidón, *La escena institucional*. Argentina: Lugar Editorial, pp. 75-79.

- Saltalamacchia, H. (1992). *Historia de vida*. Argentina: CIJUP.
- Saraceno, Chiara (1989). "La estructura temporal de las biografías". *Historia y Fuente Oral*. No. 2, pp. 41-50.
- Schmelkes, Sylvia (2004). "Interculturalidad. Un campo en proceso de consolidación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, ene-mar 2004, vol. 9, núm. 20, pp.9-13.
- Schmelkes, Sylvia (2005). "La interculturalidad en la educación básica". Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias, organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México, los días 21 y 22 de enero de 2005. Recuperado de <http://eib.sep.gob.mx/portada.html>.
- Schmelkes, Sylvia. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15512151003>.
- SEP/SNTE (1998). *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*. México: Comisión Nacional SEP/SNTE de Carrera Magisterial.
- SEP (2005). Reglamento Interior. México: SEP.
- Shirley, Heath (1992). *La política del lenguaje en México. De la colonia a la nación*. México: INI.
- Taylor, Steve y Bogdan, Robert (1990). Entrevista en profundidad, en: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina: Paidós Studio Básica. pp. 31-176.
- Tello, Carlos. (1998). "Nuevas relaciones estado-pueblos indígenas". *Revista de la Universidad de Guadalajara: Hacia la construcción de un estado plural. Perspectiva sobre indigenismo y derechos humanos*, núm. 13 Recuperado de <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug13/portada.html>, consultado 24 de marzo del 2011.
- Ulloa, F. (1991). "Los grupos, el cuerpo y la clínica en las instituciones". Mesa redonda. En Kononovich, Bernardo y Osvaldo Saidón *La escena institucional*. Argentina: Lugar Editorial, pp.85-89.
- Vargas, María Eugenia (1982). *Educación y cultura. La educación bilingüe y bicultural en las comunidades purépechas*. México. SEP/Dirección General de Educación Indígena.
- Vargas, María Eugenia (1994). *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos. (1964-1982)*. México: Ediciones de la Casa Chata.

Vaughan, Mary Kay (2001). *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: FCE.

Villoro, Luis (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós/UNAM.

Wuest, Teresa (1995). *Educación, cultura y procesos Sociales*. México: COMIE/UNAM.

Zimmerman, Klaus (1999). *Política del lenguaje y planificación para a los pueblos amerindios: ensayos de ecología lingüística*. Madrid. Vervuert Iberoamericana.

Zolla, Carlos y Zolla, Emiliano (2004). *Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas*. México, UNAM.

PÁGINAS ELECTRÓNICAS CONSULTADAS.

CDI: <http://www.cdi.gob.mx/>

CONAPO: <http://www.conapo.gob.mx/>

DGEI: <http://basica.sep.gob.mx/dgei/>

FORO MEXICO: <http://www.foro-mexico.com/>

SEP: <http://www.sep.gob.mx/>

A N E X O S

A N E X O 1

ENTREVISTADOS.

CÓDIGO	ENTREVISTADO (NOMBRE FICTICIO)
EJO, 2008	Javier. Profesor que labora como Director de un Albergue Escolar.
EJL, 2008	Juan Luis. Profesor que labora como director en una escuela primaria bilingüe.
EP, 2008	Pedro. Promotor Cultural, egresado de la LEP y LEPMI
EJ, 2008	Jaime. Profesor que labora como Apoyo Técnico en una zona escolar.
ES, 2008	Saúl. Profesor que labora como Apoyo Técnico en una zona escolar. Hermano de Javier y sobrino de Juan Luis
EMA, 2008	Ema. Profesora que labora en el nivel de primaria una comunidad indígena y es asesora de la UPN, en la sede regional de Tenango de Doria, labora en la zona otomí -tepehua.
EO, 2008	Ofelia. Profesora que labora en una comunidad indígena en la zona nahua del municipio de Acaxochitlán, originaria de la región.
ELU, 2008	Lupe: Profesora que labora en una comunidad indígena, labora en la zona nahua del municipio de Acaxochitlán, originaria de Veracruz, vivió su niñez y juventud en Huejutla.
ER, 2009	René. Profesor comisionado como Asesor Técnico Pedagógico.
EA, 2010	Andrés. Profesor jubilado. Integrante de la Mesa Técnica a nivel estatal

A N E X O 2

TABLA: AGRUPACION DE CATEGORÍAS

D I F E R E N T E S C O M I E N Z O S	EL MEDIO INDIGENA OCUPACION DE LOS PADRES LA FIGURA DE LOS PADRES TRABAJO INFANTIL ESCOLARIZACION COMO MODO DE SALIR ADELANTE	INFRAESTRUCTURA ESCOLAR DISCRIMINACION FERROZ DE LO ETNICO SE CASTIGA EL SER INDIGENA RELACION CON LA LENGUA EN LA ESCUELA FORMAS DE ESTIGMATIZACION	EL SISTEMA DE EDUCACIÓN INDIGENA PRIMER ACERCAMIENTO AL SISTEMA EDUCATIVO INCORPORACION AL SERVICIO INCORPORACION COMO PROMOTOR SISTEMA DE CONTRATOS	CONCIENCIA DE LAS DESVENTAJAS DE LA CONDICIÓN ETNICA TEMOR HACIA LA ESCUELA SER INDIGENA APRENDER UNA SEGUNDA FORMA DE SER: DOMINIO DEL ESPAÑOL EL RECORRIDO DE LOS OTROS RELACION CON LOS PARES: ESPAÑOLES, MESTIZOS Y NATIVOS RECONOCIMIENTO DE NUEVAS CARACTERISTICAS PERTENENCIA ETNICA
A P R E N D I Z A J E P E R M A N E N T E	PRECARIEDAD Y POBREZA DEL PROFESOR DE NUEVO INGRESO	NUEVA RELACION CON LA POBLACION INDIGENA NUEVAS DISCRIMINACIONES: RELACION CON LOS COMPAÑEROS DE TRABAJO NUEVA RELACION CON LOS OTROS ESTIGMATIZADOS	RÓTULO INSTITUCIONAL: INJUSTICIA NUEVAS DISCRIMINACIONES LUGAR DE LA RELACION INTERÉTNICA: LOS JEFES RELACIÓN CON LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS NUEVOS ABUSOS: FORMAS DE ESTIGMATIZACION AUTORIDAD COMO REPRESENTANTE DE UN CATEGORIA PRESTADA	ENSEÑANDO UNA SEGUNDA FORMA DE SER: EL PROBLEMA DE LA LENGUA IDENTIDADES ATRIBUIDAS TEMOR HACIA LAS ATRIBUCIONES TEMOR AL HECHO DE SENTIRSE EXPUESTO APRENDER UNA TERCERA FORMA DE SER: TRABAJO DOCENTE
B A T A L L A S P O R	EXPECTATIVAS DE LA POBLACION INDIGENA RELACION CON EL GOBIERNO LOCAL	ROTULO ESCOLAR GRUPO ESCOLAR: PRESENCIA DE LA LENGUA	LA CASTELLANIZACIÓN COMO SIMBOLO DE PRESTIGIO LA ACREDITACION ESCOLAR COMO SIMBOLO DE PRESTIGIO EL CONOCIMIENTO COMO PRESTIGIO LA FORMACIÓN DOCENTE COMO	ELABORACION PERSONAL FORMAS DE RECONVERSION SOCIAL APRENDIZAJE COMO SIMBOLO DE PRESTIGIO CONSTRUCCIÓN DE REDES DE APOYO

L A I D E N T I F I C A C I O N			SIMBOLO DE PRESTIGIO	ENCUENTRO CON UN ALIADO APRENDER LA TRAMA DEL OFICIO
L U C H A P O R ...	INTERES DE LA POBLACION INDIGENA POR MEJORAR SU SITUACIÓN INTERES DE PROFESOR INDIGENA POR MEJORAR SU CONDICIÓN LABORAL EL SALARIO COMO SIMBOLO DE PRESTIGIO	NUEVOS PROBLEMAS: LA ESCUELA COMO CAUSA	ROTULO GREMIAL RESCATE DE LA LENGUA COMO DEMANDA INSTITUCIONAL	IDENTIDAD ASUMIDA LUCHA POR EL RECONOCIMIENTO DE LOS OTROS SE LOGRA REPRESENTAR UNA CATEGORIA JUEGO DE PERTENENCIAS: SER MAESTRO
N U E V A S T E N S I O N E S	DESPLAZAMIENTO DE LOS NIÑOS DESPLAZAMIENTO DE LOS MAESTROS	INCERTIDUMBRE LABORAL: RELACION CON LOS COMPAÑEROS ENCUBRIMIENTO DE LOS PARES	INCERTIDUMBRE LABORAL: EL PROGRAMA DE ARRAIGO	INCERTIDUMBRE EN EL DESARROLLO DEL TRABAJO DOCENTE: LA CUESTION DE LA LENGUA SER MAESTRO

A N E X O 3

CONSTRUCCIÓN ANALÍTICA

REFERENTE LINGÜÍSTICO.

	<p>Es que debes de ir corrigiendo porque aquí ya ves como son los compañeros. Aprende que lo que significa poseer un estigma</p> <p>Preocupado por la purificación endogrupal: sentimiento ambivalente: ni acepta su grupo ni lo abandona, esfuerzo por normificar su propia conducta y corregir la de los otros miembros del grupo. (129)</p>
<p>...desde luego sigo perteneciendo</p> <p>Pertenencias en crisis</p> <p>Es un criterio de distiguibilidad que configura a partir de la apropiación de un complejo simbólico cultural (Giménez, 1997:6)</p> <p>El retorno como héroe de la adaptación.</p>	<p>CRISIS IDENTITARIA</p> <p>hubo un encuentro ¿no? Conmigo, con ellos, donde de hecho no hubo mucha comunicación por lo mismo de que pertenecía yo a un contexto, desde luego sigo perteneciendo, pero ya siento que ya ha habido muchos cambios ¿no? (EP, 2008:1)</p> <p>-No pues “son mis...ora si...es... mi gente” porque ellos hablan náhuatl, aunque es diferente pero les estoy entendiendo(EP, 2008:11)</p> <p>ahí no hubo mayor problema porque ya... me encontré con maestros este... del mismo sistema hablantes náhuatl, sólo que pues también ya dicen que estaban eh...pues un poquitito más preparados (2008:16)</p> <p>yo trataba de ser un poco inteligente y casi nunca me golpearon, porque los demás compañeros este... pues entendían menos el español, entonces eran más golpeados, (EP, 2008:2)</p> <p>por cierto que él no estudió...llegó hasta la primaria, por lo mismo de que, el temor, ¿No? decía: -“No yo ya no voy porque me van a golpear las maestras.</p> <p>hasta que se pueda defender un poquito, porque allá no entiende el español. (2008:27)</p> <p>Por la ropa, por el color y por el...¡bueno se expresaba mal en español! (EP, 2008:05)</p> <p>LA TENSION PROVOCADA POR UNA NUEVA RUPTURA: VOLVER A HABLAR EL NAHUATL</p> <p>En la mayor parte durante tres años en la secundaria puro español, nada de náhuatl, pero este de nuevo me encuentro con el grupo y este... no pus’ carajos ¡tendré que hablar otra vez el náhuatl! (EP, 2008:11).</p>

<p>Reconocimiento social, que es el papel asignado a un individuo en una situación de comunicación p. 86</p> <p>Preocupación por la composición lingüística de las comunidades: el antes y el ahora</p>	<p>-No. Como voy a hablar en náhuatl ¡No! ¡ “Yo” ya soy maestro! Así de momento pensé, ¡pero yo creo que me voy a obligar! (EP, 2008:11)</p> <p>Como a las ocho empezaron a llegar, llegaron 15 niños y niñas, así descalzos no y este... ¡todos hablantes en náhuatl! ¡A caray! (EP, 2008:11)</p> <p>¡No! a lo mejor ellos tampoco creían que era yo maestro, ya hasta, -digo: “No, pues tendré que hablarles el náhuatl” ya que les digo: chipanoca coneme panoca nica tipaquinichtli: (2008:12)</p> <p>En la mayor parte durante tres años en la secundaria puro español, nada de náhuatl, pero este... de nuevo me encuentro con el grupo y este... (EP, 2008:11)</p> <p>Tlacuilo hasta llegar al siguiente pueblo, allá ya fue... este...o sea son hablantes de español, ¡no pues aquí no hay problema! son hablantes de español y pues “nosotros” también, (EP, 2008:9)</p> <p>y me encuentro ahí con la gente ¡totalmente náhuatl! ¡Los niños totalmente náhuatl! ¡No entendían el español! (2008:27)</p> <p>ahí el...el 95% era hablante náhuatl. Ahí trabajé bien, ahí no hubo problemas porque no había arraigo...no había arraigo, y me encontré con otros compañeros(2008:36)</p> <p>van llegando pues otras familias que son hablantes del español, pues les van dando más en la torre a la cultura indígena. (EB, 2008:44)</p> <p>pero... en esa comunidad este...pues “la gente” hablaba totonaco y...(EP, 2008:9)</p> <p>y así hasta llegar a un ranchito un pueblo pequeño, allá también es pueblo hablante náhuatl. (2008:15)</p> <p>La mitad era hablante el idioma náhuatl y el resto la otra mitad era hablante prácticamente el español. ...(2008:31)</p> <p>Pero tampoco hablaban bien el español, casi nos hablaban en totonaco, pero así tratamos de...pus’ comunicarnos con ellos(EP, 2008:9)</p>
<p>lo que voy a hacer es tratar de escuchar y tratar de cumplir</p> <p>Experiencia de normificación</p>	<p>EXPERIENCIA DE NORMIFICACION</p> <p>Hubo problemas con la comunicación, no hubo entendimiento... yo como alumno y ellos como maestros que eran... son hablantes en este...español ¿no? (EP, 2008:1)</p>

“Esfuerzo que realiza el individuo estigmatizado para presentarse a sí mismo como una persona corriente, aunque no oculte necesariamente su defecto” pág. 44

es que debes de ir corrigiendo porque aquí ya ves como son los compañeros

El dominio del español como un rasgo desidentificador. (“signo que tiende real o ilusoriamente a quebrar una imagen en una dirección positiva deseada por el actor” p. 58)

a medio año del periodo en que estaba yo supuestamente estudiando el primer grado, **ya más o menos le iba entendiendo algunas palabras**, (EP, 2008:1)

yo fui poco a poco desarrollando un poco la lengua este...española (EP, 2008:3)

poco a poco fui aprendiendo bien el español **hasta que terminé la primaria, pues ya entendía yo**, comprendía yo lo que me querían decir los maestros ¿no? (EP, 2008:2)

yo era el único que entendía más o menos, muy poco como un 5% de las palabras en español... que escuchaba... le entendía. **Pero de ahí los demás pues eran hablantes totalmente de la lengua náhuatl**(EP, 2008:2)

Y yo le seguí, le digo...

-Yo no importa, **lo que voy a hacer es tratar de escuchar y tratar de cumplir** para que no me estén golpeando. (EP, 2008:3)

Ahí fue un poquito menos difícil porque **ya entendía yo más el español y podía yo contestar**(EP, 2008:4)

-Sabes que algunas palabras que las dices no las pronuncias bien, trata de corregirlas, y dice:

-No y que, yo así hablo, *(EP, 2008:5)

No. **es que debes de ir corrigiendo porque aquí ya ves como son los compañeros**

y el náhuatl sólo lo hablaba yo cuando llegaba yo a la casa con mis hermanos (EP, 2008:3)

cuando ya era este...profesor, ¡promotor! le decía sabes que insíbete a la secundaria yo te voy a apoyar económicamente, principalmente (2008:42)

secundaria “Sachu” -le llamaban-, y después le cambiaron el nombre de “28 de Enero” y la escuela donde yo estudié también se llamó “28 de Enero” (EP, 2008:4)

-Digo, pero los pueblos ya no hablan la lengua indígena, le digo **y eso quien tiene la culpa, los primeros maestros**, (EB, 2008:43)

Por eso... poco a poco se fue perdiendo el...lo que es el uso de la lengua náhuatl.

como es hablante de español y Nopala los niños de Nopala son prácticamente hablantes de español y. (EB, 2008:44)

estaban otros maestros, **era una maestra que era de Chiapas**

<p>Situación de diglosia</p>	<p>hablante español y sale otro profe eran dos, atendían los niños de 1° hasta 6° grado y yo como maestro también pero en preescolar indígena (EP, 2008:10)</p> <p>hay compañeros le digo que nunca he escuchado que hablen en náhuatl y en los pueblos es lo que se requiere -digo, y son los que están beneficiados ¿y a mí por qué no? (EB, 2008:39)</p> <p>Porque ahí también este pues más o menos hablan el español, no lo hablan bien, pero como que no...ahí era primaria indígena también, y en Pochtli era...eran del estado, son del estado los maestros y eh (2008:25)</p> <p>pues es primaria indígena, pero estaba un director que...pues también se expresaba bien en español, y era ¡el líder de la zona! ¡creo que era secretario general y dominaba al grupo! (2008:25)</p> <p>Estaban los maestros escuchaba yo que se expresaban bien y hablaban de no sé que de la cultura, sobre la lengua náhuatl que había cursos(EP, 2008:7)</p> <p>¡Esta es inteligente! ¿no? Se ve en la forma en que se expresa, se expresa bien y sus...sus familiares son....son jefes, ¿no? (2008:25)</p>
<p>¡ah caray no! este...¡otra vez me encuentro con problemas del uso del náhuatl!...</p> <p>EL NO Reconocimiento y uso de la lengua en el aula?</p>	<p>y la señora dicen que es originaria de Nopala, pero pues ya no habla el náhuatl, ¡la niña pues menos! . (EB, 2008:44)</p> <p>PROBLEMAS EN AL COMUNICACION</p> <p>Ya que les empiezo a hablar en español, no me contestaban nada más se agachaban y les daba risa, yo creo que no me entendían, de hecho no me entendían lo que les estaba diciendo. (EP, 2008:12)</p> <p>Pobrecitos! ¿no? y este...pero intentaban, bueno como tres o cuatro de ahí nada más se quedaban viendo y les daba risa por el hecho de que tenían que repetir, ¿no? en español, (2008:12)</p> <p>Estos niños como que, como que va hacer necesario que yo trabaje yo en náhuatl. (2008:12)</p> <p>Y así, como que me comunicaba yo mejor en náhuatl(2008:12)</p> <p>No, este maestro nos quiere engañar también sabe hablar náhuatl dice uno él más listo(2008:12)</p> <p>PRACTICAS DE ENCUBRIMIENTO</p> <p>ya fui conociendo de cómo se va a dar la enseñanza con los niños, que se tiene que hablar lengua indígena y este...y así fui avanzando(2008:20)</p> <p>si, en programas que sea si, ¡si voy a participar! y este...pero discriminaban y no hablaban el náhuatl, dije pues ¡ah caray no! este...¡otra vez me encuentro con problemas del uso del</p>

náhuatl!... (2008:26)

Entonces trataba yo de trabajar en dos formas: **les explicaba primero en español y después en náhuatl. ...**(2008:31

Trabajaba completamente en lengua indígena. Y veía que si había buena relación con los alumnos y buena relación con el pueblo, **porque él cuando llegaba saludaba en náhuatl y yo también saludaba en náhuatl** (2008:36)

Dedico un día a la semana en lengua náhuatl y parece que hay avance. (EB, 2008:44)

Y en mi caso no, ya les comenté aquí nosotros: ¡vamos haciendo producciones! cuando nos pida él...él que se encarga del programa, es sobre... asesoría... asesoría... no me acuerdo cómo se llama, pero es sobre la lengua indígena y nos pide trabajos. Cuando llegue y pida trabajos: . - ¡ahí esta! . (EB, 2008:44)

en esta semana estuvieron haciendo sobre campo semántico en náhuatl y si lo hacen, lo pueden hacer sólo que nosotros como docentes este...pues nos vamos con lo más fácil, ¡puro español y matemáticas! pero...pero digo ¿dónde queda lo que es educación indígena? . (EB, 2008:45)

y ya tenemos un canto en náhuatl pero fue traducido por los niños,

Y este...parte del Himno Nacional y cuentas en náhuatl y así son trabajos de...pues de ellos y se va a mejorar, se va a mejor, pero eso requiere de...estrategias, se requiere de un proceso...si

A N E X O 4
CUADROS SINTÉTICOS

TRAYECTORIAS SOCIALES

<p>Familia</p> <p>Origen Transmisiones transacciones</p>	<p>las trayectorias sociales</p> <p>Aluden a una sucesión de estatus sociales de una familia, en los que se identifican procesos de recomposición. El estatus social no puede ser transmitido de padres a hijos, solo se transmiten ciertos elementos, a partir de ellos es como cada sujeto construye su estatus social de manera dinámica.</p>	<p>Relación con la población indígena</p> <p>Lealtades</p> <p>distanciamiento</p>
<p>Escuela</p> <p>Proceso de escolarización Transmisiones transacciones</p>		<p>Trayectoria laboral</p> <p>Antes y durante?</p>

PROCESOS IDENTITARIOS CON RESPECTO A LA LENGUA

<p>desde luego sigo perteneciendo</p> <p>Pertenencias en crisis</p> <p>Es un criterio de distiguibilidad que configura a partir de la apropiación de un complejo simbólico cultural (Giménez, 1997:6)</p>	<p>Es que debes de ir corrigiendo porque aquí ya ves como son los compañeros.</p> <p>Aprende que lo que significa poseer un estigma</p> <p>Sentimiento ambivalente: ni acepta su grupo ni lo abandona, esfuerzo por normificar su propia conducta y corregir la de los otros miembros del grupo. (129)</p>	<p>¡ah caray no! este... ¡otra vez me encuentro con problemas del uso del náhuatl!...</p> <p>El retorno como héroe de la adaptación.</p> <p>Reconocimiento social, que es el papel asignado a un individuo en una situación de comunicación p. 86</p>
<p>lo que voy a hacer es tratar de escuchar y tratar de cumplir</p> <p>Experiencia de normificación</p> <p>“Esfuerzo que realiza el individuo estigmatizado para presentarse a sí mismo como una persona corriente, aunque no oculte necesariamente su defecto” pág. 44</p>		<p>... ¡bueno se expresaba mal en español!</p> <p>El dominio del español como un rasgo desidentificador. (“signo que tiende real o ilusoriamente a quebrar una imagen en una dirección positiva deseada por el actor” p. 58)</p> <p>Situación de diglosia</p>

PROCESOS IDENTITARIOS CON RESPECTO A LA ETNIA

<p>yo también era indígena pero yo llevaba mis zapatitos ¿no?</p> <p>Contacto intercultural que se genera a través de la información social que se expresa a través de los signos corporizados</p>	<p>Pero yo trataba de... ¡no de igualarme pero de integrarme con ellos!</p> <p>Aprende a enfrentar el modo en que es tratado por los demás, de acuerdo a lo que demuestra que es</p>	<p>¡ya había terminado la prepa! y este...ya no les pude echar la mano,</p>
<p>Trataba no de igualarme pero si de integrarme con ellos</p> <p>Batallas por la identificación</p> <p>Esfuerzo por interactuar con los ya aculturados</p> <p>Profesores Familia compañeros</p>	<p>es el más grande y el pueblo tiene muchos recursos</p> <p>Recomposición social: símbolos de prestigio y de deshonra</p>	<p>pero con esa deficiencia ¿no? para atenderlos</p> <p>aceptación fantasma (144) en la relación educativa</p>

ELABORACION DE SU IDENTIDAD DOCENTE

<p>Y pensé de todas maneras ya la hice no...</p> <p>Define su identidad docente en función las definiciones institucionales</p>	<p>Estoy estudiando y creo que no es malo, es para ¡servir mejor al pueblo indígena!</p> <p>Identidad docente basada en las formas en que aprende a encubrirse: de frente a un mundo espacial dividido en lugares inaccesible, lugares de aceptación a medias y lugares de retiro.</p>	<p>“yo ya soy maestro”, ¡No! Estaba yo bien contento sin saber qué hacer con el grupo.</p> <p>Lugares de aceptación a medias</p>
<p>-“No le hace son indicaciones y aquí te cambias” porque entra arraigo.</p> <p>Lugares inaccesibles: Tensión: identidad docente</p>		<p>les decía yo a los niños llévense sus trabajitos y enséñenle a papá o mamá el salón estaba lleno de trabajos de los niños</p> <p>Lugar de retiro</p>

A N E X O 5

FICHA DE REGISTRO INDIVIDUAL PEDRO

Domicilio: Pahuatlán, Pue.
Clave de identificación: EP, 2008
Lugar de nacimiento: Etlan
Fecha de nacimiento: 1955

ESCOLARIDAD

NIVEL EDUCATIVO	INSTITUCIÓN	PERIODO
Primaria	Escuela Primaria Estatal, 28 de enero en Etlan, Puebla	1961-
Secundaria	Escuela Secundaria, 28 de enero en Pahuatlán Puebla (28 de enero de 1865, fecha en que se libra batalla en la que 120 pahuatecos liberales derrotan a 400 franceses)	1976-1979
Bachillerato	Preparatoria en Huachinago	87-90
Profesional	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131, Sede Regional de Tulancingo, Hgo.	2001-2005
Posgrado		

RELACIONES FAMILIARES

FAMILIAR	ACONTECIMIENTO	FECHA
Padre	No le dio su apellido. Hablante de español. La familia de Pedro inicialmente estuvo integrada por su madre y su hermano	
Hermano	Su hermano, concluye la primaria decide no continuar estudiando	1963-69
Esposa	Decide contraer matrimonio con una joven nacida en la cabecera municipal.	1981
Hijos	Nacimiento	1982 1985 1988
Hijos	Empleo: No son profesores. Son empleados. laboran en el DF.	

OCUPACIONES

OCUPACIÓN	LUGAR	PERIODO LABORAL
Corte de café y de caña	Trabajo infantil	1965-1979
Primeros contratos en el servicio educativo	Profesor por contrato de tres meses	1979
Promotor comunitario en preescolar		1980
Promotor comunitario en primaria		1987

DESPLAZAMIENTOS

Lugar	año	motivo
Cambio de domicilio a Pahuatlán		
Cambio de comunidad como promotor comunitario	1979	1ra. comunidad: Ahuacatlan. Primer contrato de tres meses. de marzo a junio
	1979	2a. comunidad Arseseca. Agosto. Clave de promotor
	1980	Pochtli. Pueblo de comerciantes. Ahí permanece años Cuachcala. Llega por permuta. Comunidad indígena. Nexcatepetl (última comunidad, como promotor en el nivel de preescolar) En ese año termina la prepa y busca la clave 85, pero solo consigue la clave 87 en primaria. 1a. Comunidad, donde trabaja en el nivel de primaria, en una Escuela con cinco maestros. Llega en marzo, termina el curso y en agosto es cambiado nuevamente. Otra comunidad a tres horas de Villa Juárez, y ésta a 20 minutos de Huachinango. Solo dura un periodo porque Saúl hace que bajé la matrícula. Saúl está en una escuela unitaria, para justificar la propia en el programa de arraigo.
	1992	Nopala. Comunidad cercana. Escuela bi-docente. La inscriben en el programa de arraigo y Pedro vuelve a salir Benito Juárez. Solo dura un periodo. Lo sacan por medio de un escrito firmado por las autoridades (director y sociedad de padres) Tlacomulco. Comunidad indígena (95 % hablante de náhuatl). Dura muchos años

A N E X O 6

TABLA: Análisis comparativo

	JUAN LUIS	JAVIER	PEDRO	RENÉ
TRAYECTORIA SOCIAL		Pertenencia a una línea de trabajo	Las tribulaciones de un promotor comunitario	Una experiencia de formación académica
RELACIONES FAMILIARES	<p>Emergencia de un liderazgo tras la muerte de su padre y por organización generada por la actividad comercial</p> <p>Construcción del otro significativo al interior de la familia</p>	<p>Cuestión biográfica: reinterpretación del pasado. mito de los pioneros Palabra identitaria : nosotros. recurso y proyecto identitario.</p> <p>Expulsión del viejo mundo</p> <p>Experiencia de cambio generacional, sostenida por lazos familiares fuertes en el aspecto comunicativo.</p> <p>Trabajo esfuerzo personal</p> <p>Actividad comercial, elemento acelerador de proceso de integración social.</p> <p>Capacidad de relación como un símbolo que sostiene la epopeya familiar</p>	<p>experiencias cruciales de cambio generacional</p> <p>transmisión: salir de la pobreza</p>	<p>Lazos afectivos de solidaridad familiar</p> <p>Migración</p>
RELACION CON LA ESCUELA	Distanciamiento lingüístico y carencia simbólica, referente negativo	<p>Esfuerzo personal: simbiosis entre lo familiar y lo laboral: nadie se abandona.</p> <p>Estudios de</p>	Escuela estatal, profesores hablantes de español. castellanización procesos perturbadores	Efectividad de la experiencia de formación hasta el bachillerato

		secundaria abierta: cumplimiento a las demandas, factor que permite avanzar en la construcción del equipo de trabajo.	Escuela secundaria: sombra del estigma: compañeros de la cabecera	
RELACION CON LA COMUNIDAD	<p>Comunidad de origen, transformaciones</p> <p>Diferencia con el resto de las comunidades indígenas en su calidad de profesor</p> <p>Relación de intermediario institucional Imposición de consenso, para responder a las expectativas de su autoridad inmediata</p>	<p>ACTIVIDAD COMERCIAL</p> <p>Crisis y transformaciones en el ámbito social y cultural</p> <p>Activismo por subsistir y mejorar la economía familiar</p> <p>Experiencia de integración de su grupo étnico en el ámbito de lo local</p> <p>Referente: transformaciones socioculturales de su grupo</p> <p>Reinterpretación de la pertenencia étnica, adaptarla al presente. se expulsan tensiones de orden lingüístico y étnico.</p>	<p>Comunidad pobre, familia pobre</p> <p>Contactos mixtos, signos corporizados</p> <p>Distancias no resueltas: problema de la comunicación en el aula ya en su papel como docente</p> <p>Rencor institucional que trasciende el espacio escolar.</p>	<p>Zona de origen: alta marginación</p> <p>Transformación de las barreras de las formas de identificación comunitarias (pre asignación y reproducción generacional)</p> <p>Formas de identificación societaria: capacidad para adherirse a colectivos, múltiples, variados y efímeros</p> <p>Pericia para enfrenar el problema de las variantes dialectales</p>

A N E X O 7

CUADRO: MATRÍCULA, NÚMERO DE PROFESORES, ESCUELAS Y GRUPOS EN EL NIVEL EDUCATIVO DE PRIMARIA. ESTADOS DE HIDALGO Y PUEBLA.

MATRÍCULA	HIDALGO			PUEBLA		
	1990-1991	2000-2001	2008-2009	1990-1991	2000-2001	2008-2009
Primaria General	320 968	319 006	300 006	733 114	755 495	744 720
Primaria Indígena	45 435	50 728	41 440	47 245	67 966	71 649
Cursos Comunitarios	2 278	6 595	4 829	3 150	5 584	3 684
TOTAL	368 681	376 329	347 078	783 509	829 045	820 058
PROFESORES						
Primaria General	10 108	12 358	13 270	20 697	26 641	24 839
Primaria Indígena	1 860	2 293	2 343	1 654	23 852	2 484
Cursos Comunitarios	163	677	611	214	2 292	320
TOTAL	12 131	15 328	16 224	22 565	26 641	27 643
ESCUELAS						
Primaria General	1883	2065	2127	3 002	3 339	3 473
Primaria Indígena	558	606	606	534	688	643
Cursos Comunitarios	166	568	512	214	451	288
TOTAL	2 601	3 239	3 245	3 750	4 478	27 643
GRUPOS						
Primaria General	14 175	21 426	16 590	25 372	28 476	29 622
Primaria Indígena	3 120	15 971	3 886	2 974	4 345	4 755
Cursos Comunitarios	429	3 885	2 157	578	1 228	1 403
TOTAL	17 724	21 425	22 633	28 924	34 049	35 780

FUENTE: ESTADÍSTICA HISTÓRICA POR ESTADOS DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL. ESTADO DE HIDALGO.

<http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/xestados/index.htm>