
PRÁCTICAS EDUCATIVAS, IDENTIDAD Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ESCUELAS PRIMARIAS DEL ESTADO DE MORELOS

CONY BRUNHILDE SAENGER PEDRERO / RUTH B. BUSTOS CÓRDOVA

RESUMEN:

El trabajo presentado es resultado de una investigación exploratoria de carácter cualitativo realizada en Xoxocotla, Morelos. Nuestros supuestos son: las políticas lingüísticas y educativas se materializan tanto en el ámbito de la educación primaria como en los dispositivos de formación profesional de los docentes, éstos producen determinadas identidades que en la práctica educativa se ven confrontadas. En la investigación adoptamos el enfoque multirreferencial de Ardoino (1985) citado por Saenger (2005), para abordar la compleja realidad educativa que demanda una referencialidad teórica plural, también retomamos la propuesta de Yurén (2005) de reconstrucción sintética de la realidad, la cual consiste en separar las dimensiones de la realidad para fines analíticos y reconstruirlas como un discurso diferente. En la investigación distinguimos dos dimensiones: la macro (políticas lingüística, educativa y de formación docente) y la micro (prácticas educativas en primarias generales e indígenas, ubicadas en contextos indígenas). En esta ponencia se presentan los resultados del análisis micro, los datos se obtuvieron de entrevistas en profundidad realizadas a los docentes (seis de primarias generales, uno de primaria indígena). Éstos permiten observar que las formas de mediación se vinculan con determinada identidad profesional, la cual, en determinado momento se identifica, resiste o es antagónica a la política educativa y lingüística del momento. La narrativa de las entrevistas se convirtió en historias de vida, éstas permitieron a los docentes recuperar su práctica educativa como experiencia. La objetivación discursiva permitió reconocer las identidades profesionales atribuidas y las identidades asumidas por los docentes frente a la diversidad.

PALABRAS CLAVE: prácticas educativas, formación docente, identidad y diversidad.

INTRODUCCIÓN

Nuestro supuesto es que las políticas lingüística y educativa se materializan en los dispositivos de formación para docentes de escuelas primarias: generales e indígenas, y producen identidades profesionales que reproducen la forma de

valorar o no la diversidad lingüística y cultural en el tejido educativo de la escuela primaria. Esto genera efectos en los alumnos que asisten a esta escuela, pero también en los docentes que se desempeñan en ese espacio. Nuestro supuesto se confirmó en el momento en el que los docentes de educación primaria entrevistados refirieron que en el ámbito educativo de las escuelas generales donde la diversidad lingüística del contexto es confiscada, los alumnos tienen dificultades para aprender los contenidos del programa en español. Esto genera en los docentes frustración, confrontación y crisis identitarias o ruptura de los elementos estructurantes de la actividad de identificación del sujeto según (Dubar, 2000) con efectos en su vida personal y social.

En la investigación realizada observamos que a lo largo de la historia las políticas lingüísticas y educativas se corresponden con determinados modelos de formación docente: la mayoría favorece la construcción de identidades profesionales heterónomas o atribuidas y la minoría identidades autónomas o asumidas, mediante experiencias de subjetivación. Por ello que nos interesó comprender: ¿De qué manera la entrevista y el intercambio intersubjetivo permiten recuperar la práctica educativa como una experiencia y se convierten en un dispositivo no convencional de formación?

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La escuela primaria ha contribuido a la castellanización de las poblaciones indígenas, y ha acrecentado el fenómeno de *desplazamiento lingüístico*, que ocurre cuando los hablantes de determinada lengua mueren sin haberla legado a sus hijos (Edwards, 1985, p. 187). Cantú y García (2007) revelan que el uso del Náhuatl (lengua materna) en Xoxocotla se ha restringido a determinados grupos (mayores de 40 años) y situaciones (familia, vecindario, ceremonias religiosas, asambleas de la comunidad y fiestas tradicionales), esto genera que dos generaciones ya no utilicen el náhuatl: los jóvenes adultos e hijos.

El desplazamiento lingüístico propiciado por una política educativa de carácter aculturante (Saenger, 2005), provoca que el español (segunda lengua aprendida) se superponga sobre la estructura lingüística de la lengua Náhuatl (lengua materna), sin que en el proceso educativo medie reflexión alguna sobre el valor de la diversidad lingüística y cultural o se señalen las distinciones entre la estructuras lingüísticas de una y otra lenguas. Esta ausencia de reconocimiento del capital cultural y lingüístico de la comunidad tiene efectos tanto en los alumnos que cursan la educación primaria, como en los docentes, quienes confrontan su propia identidad profesional:

Yo aprendí en la Normal que es importante tomar en cuenta las características de la comunidad para enseñar, y de alguna manera crear [asumir] conciencia de su realidad. Cuando yo llegué a Xoxocotla estaba consciente de eso [la pérdida de la lengua náhuatl] y sabía que era mi responsabilidad que los niños valoraran su lengua, pero no sabía cómo. ¡Si en la normal no aprendí estrategias para eso!, ¡si yo no hablo la lengua! De verdad que a veces es frustrante, porque los planes de estudio te exigen otras cosas, y tu estas viendo que el náhuatl se pierde, no sabes cómo hacerle, te sientes impotente... (Hepg3).

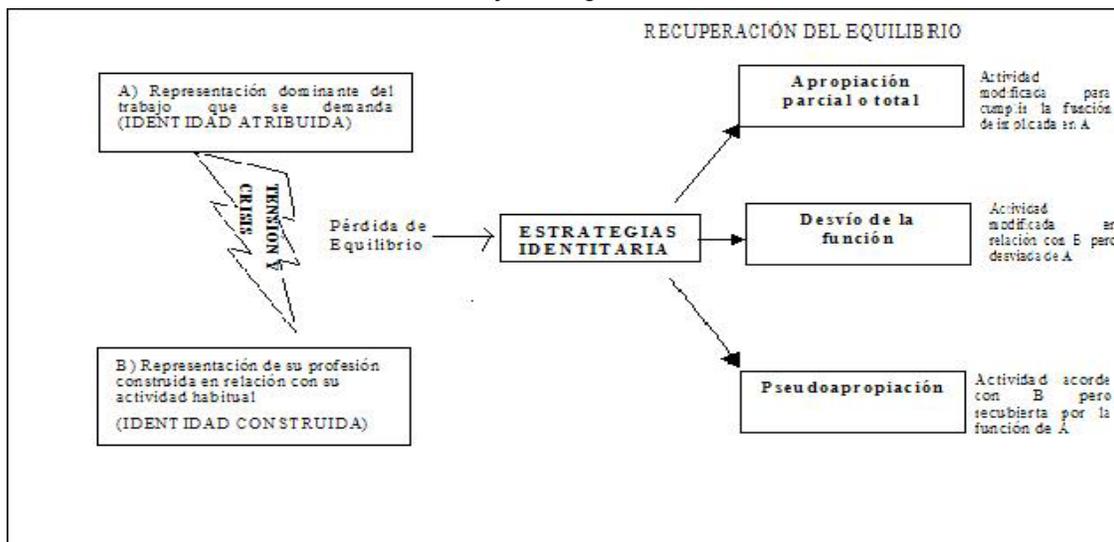
Este fragmento revela la distancia que existe entre la moral del docente (está consciente de su realidad y valora la diversidad) las competencias comunicativas en náhuatl (LM en el contexto), lo que causa angustia y frustración. En un contexto escolar en donde existen condiciones de diversidad para las cuales no fueron preparados, los docentes se encuentran ante la imposibilidad de hacer frente a las ambigüedad que les producen la políticas educativa y lingüística (sobreevaluación del español en detrimento del náhuatl), esto genera crisis identitaria (Dubar, 2000).

IDENTIDAD PROFESIONAL Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

En los discursos de los informantes encontramos que las tensiones a las que se enfrentan los docentes dados los dispositivos de educación se sitúan entre: el proceso de desplazamiento lingüístico de las comunidades indígenas y lo que el plan curricular les pide que realicen (la enseñanza de los contenidos en español), por ello optan por distintas estrategias identitarias para recuperar el

equilibrio: Apropiación parcial o total, pseudoapropiación y desviación de la función. Para ilustrarlas retomamos una figura presentada por Yurén y Saenger (2005, p. 174) (cuadro 1).

Cuadro 1 Crisis y estrategias identitarias



Yurén, Saenger (2005). UAEM.

El discurso que mostramos revela que la estrategia identitaria de *Apropiación parcial o total (del discurso oficial)*, que adopta la docente en su práctica educativa para cumplir con una identidad atribuida:

Me da vergüenza decirlo, pero después de 19 años, vino Escuelas de Calidad ha enseñarme lo que es ser maestra, nos pusieron a leer mucho, a revisar los cuadernos y darnos cuenta de que hacemos cosas sin sentido (6Mepg).

Ante las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la docente elige una estrategia que le permite responder a un modelo de enseñanza acorde al currículo oficial.

Otros informantes Hepg5, Mepg2, Hepg1 y Hepg3, adoptan una estrategia de *Pseudoapropiación*. Realizan actividades acordes con la identidad construida

para sí, pero recubiertas con el perfil establecido por los demás (identidad atribuida). Como lo muestra el siguiente fragmento:

Yo he tratado que algunos niños que pueden hablar náhuatl, lo sigan hablando y compartan sus conocimientos. Cuando fui maestro de un grupo de tercer grado, el programa trae sobre palabras indígenas e hicimos un pequeño diccionario de palabras en náhuatl que los niños traían y a las usaban en oraciones después (Hepg1).

Estos docentes utilizan los contenidos propuestos en el programa oficial en español para favorecer el acercamiento de los alumnos con la cultura y la lengua náhuatl y guiarlos en sus procesos de autoaprendizaje y coaprendizaje en el contexto familiar; mientras que los mismos docentes refuerzan sus conocimientos o aprenden junto con los alumnos.

Otro docente bilingüe (náhuatl/español) utiliza una estrategia identitaria de *Desvío de la Función*, porque realiza una función acorde a la identidad construida para sí, pero desviada de la identidad atribuida:

Fue un interés propio, porque a mí me gusta mucho el ritmo que tiene la lengua náhuatl. Me nació enseñar náhuatl en el horario de Educación Artística, porque me interesaba que los niños sepan que sus padres tenían una lengua materna. Hace como 15 años dije: ¿que tal si les enseño? Pensaba que a lo mejor se iban a enojar los padres, pues ahorita lo que ellos quieren es que aprendan inglés, y me aventé, como se avienta al río alguien que no sabe nadar, pero después vi que si había una respuesta favorable. Esto lo hecho solo, sin darle conocimiento ni a mi director, ni a los compañeros, mucho menos al gobierno, entonces lo estoy haciendo porque me interesa (Hepg7).

Este docente genera una coyuntura dentro del programa de educación primaria general en el que está inserto y realiza una función que es acorde con sus valores, generando interés por el Náhuatl en los alumnos.

Finalmente, presentamos un fragmento discursivo de un docente que no ha podido resolver la crisis identitaria, a pesar de tener una formación multidisciplinar, de participar políticamente en su comunidad, de hablar la lengua materna y de estar en un dispositivo de educación primaria indígena:

Creo que no soy un buen maestro, me faltan muchas herramientas. Creo que ni con mi UPN [licenciatura en Educación Indígena, semiescolarizada] ni con el curso propedéutico [ofrecido por la Coordinación de Educación Indígena, requisito para ingresar a laborar en escuelas indígenas], ha sido suficiente, (...) porque como no somos maestros de formación bien hechos, entonces como que enseñamos, no fortalecemos la lengua [materna], ni tampoco desarrollamos bien el español en los niños (Hepi4).

Esta crisis identitaria se debe a la confrontación del maestro frente al desplazamiento lingüístico del Náhuatl, relacionada con un *ethos* profesional que valora diversidad - y su percepción de incapacidad para transformar el dispositivo de educación primaria que exige a los estudiantes aprender en español el náhuatl (en lugar de usar el náhuatl para aprender los contenidos curriculares), la falta de sentido hace que la identidad profesional se debilite y el maestro se sienta <<en carencia o en falta>> y busque estabilizar su identidad mediante procesos de formación.

Los docentes, en tanto mediadores (Bernard, 1999), intervienen en los procesos educativos generando, preservando o modificando las relaciones que establecen los alumnos con los saberes culturales (incluyendo la lengua), del contexto y curriculares para conocerlos, analizarlos y resignificarlos. Las formas de mediación orientan las actividades cotidianas que realizan. Estas se relacionan con sus creencias, valores, y dan cuenta de las estrategias identitarias elegidas para resolver las tensiones en que se encuentran de ello damos cuenta en el cuadro 2 que presenta una tipología de formas de mediación relacionadas con la posición asumida frente a la lengua y la cultura náhuatl.

Cuadro 2 Formas de mediación frente a la lengua y la cultura náhuatl en las escuelas primarias generales e indígenas

<i>Núcleo Figurativo</i>	<i>FORMAS DE MEDIACIÓN</i>	<i>Ethos disposicional (o forma de ejercicio profesional)</i>
Estimula	“ Les pedimos a los niños leyendas de Xoxocotla y las ponen en el programa de radio y el periódico mural, teníamos una sección llamada conociendo a mi comunidad, que tenían que decir 5 palabras en náhuatl, que pasando todos los grupos son muchas palabras que los niños se van a aprender...” (Hepg1)	Aprende del contexto y se sirve de él para promover el autoaprendizaje y coaprendizaje Pone los medios para el aprendizaje
Enseña	“Les enseño cosas como el saludo y algunas palabras para que se enseñen a hablar en náhuatl y para que pregunten en su casa y les cuenten más palabras...” (Mepg2)	Enseña valores con la lengua e investiga
Transmite emociones	“ Me apasiona el náhuatl, aunque me cuesta trabajo la pronunciación, pero trato de transmitirles esa emoción por el náhuatl, traigo canciones, las cantamos, les leo palabras o poesías, les digo que se las enseñen a sus abuelitos, que les pregunten palabras y aprendan a pronunciarlas, les digo que se sientan orgullosos de su lengua... En el programa de educación primaria se habla de regionalismos, de palabras de origen indígena, ahí podemos aprovechar para tratar el tema” (Hepg3)	Aprende con el contexto
Refuerza	“Siempre que tengo oportunidad de hablar con los padres y los alumnos, trato de que no se pierda el idioma náhuatl en Xoxocotla, que ya está casi muerto, algunos padres y alumnos les gusta la idea, porque escuchan a sus abuelos hablar náhuatl, ... he puesto el Himno Nacional en náhuatl, poesías corales, el saludo, lo básico porque yo no sé mucho, pero quiero practicar y conocer algunos verbos más” (Hepg5)	Refuerza sus saberes con los otros
No interviene	Yo no lo sé [el náhuatl], porque yo no soy de Xoxocotla, y pues yo no podría... [enseñar la lengua] (Mepg6)	No reconoce las características lingüísticas del contexto
Transmite	Yo soy maestro lo transmito [el náhuatl], me agarro la hora de educación artística, y empiezo a transmitirle la lengua. Empiezo por el alfabeto, palabras sueltas, después oraciones, los números en náhuatl y así. (Hepg7)	Reconstruye su identidad al considerar la lengua como un arte
Forma	“A mí los contenidos no me dan miedo, me da miedo cómo enseñar, no soy buen maestro, porque no sé como transmitirlo... Tenemos algunos libros, algunos materiales sobre el náhuatl, entonces hacemos una planeación. Trabajamos el alfabeto náhuatl con palabras de la lengua, después los sustantivos, los adjetivos, los verbos y estamos armando oraciones (...) Pero es importante que el niño ponga las dos lenguas en un mismo plano de funcionalidad, porque es un derecho, y porque el que sabe dos lenguas sabe más” (Hep4)	Aprende a ser maestro en el contexto y con los alumnos.

Bustos, Saenger (2008).UAEM.

LAS FORMAS DE MEDIACIÓN

NO INTERVENTOR (Mepg6): Docente monolingüe (español), ajena a la comunidad. La lengua y la cultura náhuatl son tradiciones que la familia debe mantener, utiliza una estrategia de conformización con el Dispositivo de Escuelas

Primarias Generales, donde se confisca la utilización de otras lenguas, como el náhuatl.

REFORZADOR (Hepg5): Docente bilingüe (náhuatl/español), La lengua y la cultura náhuatl son parte de las raíces e identidad nacional, por lo tanto, aprovecha los intersticios que le ofrece el dispositivo escolar. Favorece el uso del náhuatl para comunicarse, la idea es reforzar las competencias comunicativas de los estudiantes a la vez que él refuerza las propias.

ACOMPAÑANTE (Mepg2): Docente bilingüe (español/náhuatl). El náhuatl porta determinados valores, es herramienta de comunicación y de construcción de identidad. Enseña fórmulas básicas de comunicación a los alumnos para que interactúen con sus familias e investiguen otras.

CONSEJERO Y GUÍA (Hepg1, Hepg3): Ambos docentes son monolingües en Español. El náhuatl es motivo de orgullo. Tratan de rescatar el náhuatl mediante la difusión en programas de radio y periódicos murales de formas de expresión oral (canciones, poesías, leyendas) o escrita. Invitan a los alumnos a sumarse a la tarea de encontrarlas en su familia o en la comunidad. Generan procesos de autoformación y co-formación y utilizan intersticios del dispositivo escolar para fomentar el conocimiento, valoración positiva y rescate del náhuatl.

TRANSMISOR (Hepg7): Es bilingüe (náhuatl/español). La lengua y la cultura náhuatl representan un arte y una identidad. Se asume como un guardián de éstas y las defiende de manera activa. Genera un espacio dentro del Dispositivo de Educación Primaria General mediante el uso del tiempo de educación artística para enseñar el alfabeto, la gramática, oraciones, números en náhuatl, poesías.

ASESOR Y FORMADOR INTUITIVO (Hepi4): Es bilingüe (náhuatl/español), con una trayectoria de formación que lo ha llevado al análisis profundo del valor de las lenguas amerindias; por lo que defiende la equidad y la diversidad lingüística. Trata de deconstruir una identidad social negativa que asocia a lo indígena como improductivo o subdesarrollado, rescatando su valor cultural,

enfaticando la importancia del bilingüismo para el desarrollo del pensamiento de los alumnos. Para realizar esta tarea se apoya en el saber (conocimientos) sobre la lengua y sobre el que-hacer docente, pero cuestiona su capacidad de transmitir. Por estas razones, aun sin tener conciencia de ello, es un formador intuitivo, permanentemente en crisis.

Las formas de mediación de los docentes de educación primaria entrevistados revelan la posición asumida frente a la diversidad lingüística y cultural, favoreciendo o impidiendo el desplazamiento lingüístico del náhuatl en el contexto indígena en el que se encuentran.

CONCLUSIONES

Los resultados de nuestra investigación revelan que la reflexión de los docentes sobre su trayectoria, les permitió valorar su experiencia, objetivarse y dar cuenta de la estrategia identitaria adoptada en los diversos contextos educativos en los que desarrollaron su tarea educativa. Su discurso muestra que las identidades profesionales oscilan entre una identidad atribuida por la formación inicial y la realidad educativa a la que deben hacer frente con sus tareas diarias.

A partir de los resultados consideramos que se requiere diseñar un dispositivo de formación docente que sitúe en condición de equidad en el dispositivo de educación primaria tanto al náhuatl como al español, en este caso lengua materna el primero, lengua segunda el último, pero el orden puede variar, para favorecer el desarrollo de la diversidad lingüística y cultural. Los dispositivos políticos podrían incorporar a quienes poseen este doble capital (lingüístico y cultural) en el diseño de planes curriculares que permitieran a las lenguas en contacto co-existir, favoreciendo la adquisición de conocimientos con las mismas, lo que evitaría que el fenómeno de desplazamiento lingüístico persistiera. Las nuevas tendencias hacia una *educación intercultural para todos*, abren el panorama hacia una educación *polivalente* (Saenger, 2005) preservar la

ecología lingüística y cultural del país para acceder a los beneficios de la cultura occidental en un plano de respeto y equidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bernard, M. (1999). *Penser la mise a distance en formation*. Paris, France: L'Harmattan.
- Blin, J.F. (1997). *Répresentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris, France: L'Harmattan.
- Cantú, L. y García, B. (2007). *La vitalidad de las lenguas indígenas de México: un estudio en tres contextos*. México: CELE-UNAM.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris, France: Presses Universitaires de France, Col. Le lien social.
- Edwards, J. (1985). *Language, society and identity*. Oxford: Blackwell.
- Goetz, J. y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Saenger, C. (2005). *Identidad/alteridad en el tratamiento de la distancia sociocultural en los dispositivos de formación de enseñantes de lenguas extranjeras. El caso de los formadores de las licenciaturas de enseñanza del francés lengua extranjera (FLE) en México (1970-2004)* (Tesis de doctorado). México: UAEM.
- Yurén, T., Navia, C. y Saenger, C. (coords.) (2005). *Ethos y autoformación del docente*. México: Ediciones Pomares.