

**Relatos de vida y procesos
socio-identitarios con respecto
a la lengua, etnia
y la condición docente**

Cecilia Roldán Ramos

Relatos de vida y procesos socio-identitarios con respecto a la lengua, etnia y la condición docente
Cecilia Roldán Ramos

Primera edición, enero de 2021

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN OBRA COMPLETA: 978-607-413-337-0

ISBN VOLUMEN: 978-607-413-351-6

F1219.3

R6.7

Roldán Ramos, Cecilia

Relatos de vida y procesos socio-identitarios con respecto
a la lengua, etnia y la condición docente / Cecilia Roldán Ramos. –
México : UPN, 2021.

1 texto electrónico (1 v.) : 600 Kb ; archivo PDF –

ISBN OBRA COMPLETA: 978-607-413-337-0

ISBN VOLUMEN: 978-607-413-351-6

1. Indios de México – Educación 2. Prácticas de la enseñanza I- t.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

HECHO EN MÉXICO.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
FUNDAMENTACIÓN.....	9
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	14
PROCESO ANALÍTICO.....	16
RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN	18
a) Las trayectorias sociales.....	19
b) Recomposición de los vínculos lingüísticos y étnicos	19
c) Lógica estatutaria e identidad docente	21
LA IDENTIDAD COMO CONSTRUCCIÓN PERSONAL PERMANENTE.....	23
REFLEXIONES FINALES	26
REFERENCIAS	29

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

*Cecilia Roldán Ramos**

INTRODUCCIÓN

Es de gran interés estudiar los procesos socio-identitarios de los docentes, a través de los relatos de vida como perspectiva etnosociológica desde la cual, de acuerdo con Bertaux (1990, p. 17) es posible una aproximación analítica de las trayectorias y experiencias subjetivas vividas por los sujetos, orientada a partir de la delimitación de una *categoría de situación*, con el fin de captar los mecanismos utilizados por los sujetos para acceder y posicionarse en un determinado fragmento de la realidad social.

La delimitación de una *categoría de situación* fija la atención en una subcultura, entendida como un fragmento de realidad que permite situar diferencias de clase, género o étnicas, y asumirlas en toda su complejidad y dinamismo. Se entiende que analíticamente este tipo de realidades no aluden a algo fijo e inamovible, por lo que el interés se centra en el estudio

* Académica de la UPN, Unidad 131, Pachuca, Hidalgo. Contacto: icecrr@hotmail.com

de su proceso de configuración y para ello también se delimita el arco temporal,¹ que es entendido por Arfuch (2007, p. 66) como un recorte temporal. Esta idea cobra importancia porque permite situar la infancia, juventud y madurez relatadas a manera de recuerdos, testimonios, declaraciones e interpretaciones por cuatro profesores entrevistados.

Esto ha hecho posible la reconstrucción analítica del trayecto vital de estos cuatro profesores, egresados de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990 (Licenciatura en Educación Preescolar [LEP] y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena [LEPMI] de los noventas), que se ofreció de 1990 a 2014 en la sede regional de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Tulancingo de Bravo, Hidalgo. Tres de ellos nacieron en la década de los cincuenta y el más joven en 1970.

La delimitación del arco 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 esas poblaciones, 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 distintos momentos de su vida.

Lo anterior posibilitó la construcción de un espacio a partir de observables de naturaleza histórica, geográfica y simbólica, para dar cuenta de las significaciones desarrolladas por estos profesores.

Para ello, se consideraron los antecedentes en materia de política indigenista, auspiciados en las primeras décadas posrevolucionarias, en los cuales pudo realizarse una lectura de carácter antropológico de la realidad social de los pueblos indígenas y, a partir de ello, orientar la creación de instituciones que sentaron las bases de los procesos de integración social

¹ La idea de arco temporal es recuperada de Arfuch (2007, p. 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.

subsecuentes, esto desde una perspectiva integral e integradora (Zolla y Zolla, 2004).

La mirada antropológica ha sostenido las bases para problematizar desde una vertiente social, cultural y política, la situación de los pueblos indígenas (Aguirre Beltrán, 1973, 1976), lo cual continúa proporcionando elementos para comprender la forma en que se han orientado e implementado las políticas indigenistas en estos contextos, especialmente lo relacionado con su fracaso o falta de concreción (Zolla y Zolla, 2004).

Este entendimiento, contribuye a explicar el derrotero que han tenido las políticas educativas en estos escenarios; Muñoz (2010) identifica tres momentos: el primero fue la 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; en él fue posible la creación de la Dirección General de Asuntos Indígenas, 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. Para ello, fue creada la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, que generó una dinámica institucional que fue cuestionada por el predominio de prácticas clientelares, burocráticas y paternalistas, que colocan a las regiones indígenas bajo el signo de la debilidad institucional (Zolla y Zolla, 2004).

Un segundo momento está relacionado con el impulso a la *Educación Bilingüe Bicultural* en la década de los setenta; Bertely (2002) plantea que en ese momento del indigenismo institucionalizado, las propuestas protagonizadas por la (DGEI) estuvieron centradas en la atención al problema lingüístico, a través de la profesionalización de sus cuadros con la idea de 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, con la implementación de la Licenciatura en Etnolingüística, que de acuerdo con Zolla y Zolla, logró capacitar inicialmente a 92 profesores bilingües. Esta perspectiva inauguró un nuevo campo en el contexto nacional, en el que se promovieron estudios en contextos sociolingüísticos para documentar formas de conflicto y de conciencia lingüística y étnica.

El tercer momento, hoy vigente, se ha justificado a partir de la problemática educativa no resuelta y se inscribe en el marco de la modernización educativa con la denominación de Educación Intercultural Bilingüe (EIB); se concretó 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, manteniendo una estrecha relación con la persistencia de asimetrías escolares y valorativas, que se encuentran en el fondo de la problemática educativa y social que enfrenta la población indígena.

Propone situar el concepto de interculturalidad en todos los contextos sociales, con la pretensión de marcar la relevancia del fenómeno interactivo entre grupos y personas de culturas o subculturas distintas (Schmelkes, 2009, p. 3); con este planteamiento se fortalece el sentido que se otorga a la naturaleza pluricultural de la nación mexicana.

Los tres momentos expuestos, han sentado las bases para trazar nuevas rutas discursivas tendientes a reivindicar los derechos de los pueblos indígenas. De ahí que Gasché (2004, p. 15), plantea que “La interculturalidad, se construye a partir de lo políticamente significativo para los actores”, pero en ninguno de ellos 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 las 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 se centró en develar 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 entrevista abierta.

Por ello, se puso énfasis 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.

FUNDAMENTACIÓN

El estudio permite acercarse al mundo de los sentidos que subyacen en el recuerdo de las vivencias y saberes 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. Las nociones conceptuales que lo orientan son:

- a) 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, p. 65), que dan lugar a la configuración de experiencias situadas.

- b) El relato de vida como descripción de *experiencias en situación* (Bertaux, 1997) coherente con la necesidad de comprender las dimensiones constitutivas de la subjetividad y la intersubjetividad, así como la forma en que éstas afectan la situación educativa en los contextos indígenas, lo cual permite un acercamiento al modo en que se ha institucionalizado el servicio educativo.
- c) Los modos de identificación, como nudos de carácter relacional, que dan lugar a contextos interactivos en que las personas se nombran, nombran y son nombradas a partir de los recursos biográficos y relacionales, lo que da lugar a formas identitarias (Dubar 2010, p. 66); esto ha permitido captar el modo en que 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.
- d) La idea de identidad personal como aprendizaje experiencial. 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, p. 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, p. 14) que permite arribar a un constructo analítico, conformado por las dimensiones de pertenencia social, atributos y narrativa biográfica (Giménez, 1997, p. 2).
- e) La dinámica identitaria en el marco institucional. Goffman ([1963] 2003, p. 11) asevera que todos los actos y los procesos interactivos están instalados en un ordenamiento social, el cual debe pensarse como un campo de lucha sostenido. Esto permite: 1) situar socialmente a todos los actos humanos; 2) toda situación social pone de manifiesto las relaciones que permean en las estructuras sociales; 3) asume que el orden social de la interacción implica la emergencia de estados cognitivos intermitentes; 4) 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; 5) la utilidad de la situación social como unidad de trabajo básica en el estudio del orden social de la interacción.

Estos mecanismos favorecen la retención y la construcción de sentidos y con ellos la edificación de un trasfondo de rutina con la que se prescribe un 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, p. 180).

Con ellos es posible el trabajo de ajuste personal² de acuerdo con Goffman ([1961] 2001, p. 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.

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

² 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).

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 (Goffman, [1961] 2001, p. 168).

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, p. 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, p. 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, p. 11).

Estos momentos pueden ser analizados como de crisis, que dan paso a otros de creación; el individuo se ve 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, p. 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.

En los siguientes cuatro apartados se presenta la reconstrucción analítica de los relatos de vida de los profesores entrevistados, considerando las relaciones con las que han podido construir su trayectoria social, así como 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 y su impacto en la reconstitución de sus pertenencias lingüística y étnica.

En el tercer eje se muestran los mecanismos de identificación movi-
lizados 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.

El cuarto eje 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.

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Colocar a los docentes en el centro de este estudio, va más allá de los datos estadísticos e inclusive de su desempeño cotidiano en el aula. Se remite a la importancia de su historia y experiencia, enfatizando los espacios y la red de relaciones en que se van formando, sobre todo implica el análisis de los mecanismos no siempre visibles que 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, orientar su trayecto de vida en los ámbitos personal, laboral y profesional.

En el caso de los docentes que laboran en contextos indígenas, resulta relevante indagar las experiencias significativas en sus procesos de *socialización* y *resocialización*,³ 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.

En ese sentido, el propósito es lograr una aproximación analítica a 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:

³ Teniendo como referente el trayecto de vida de estos docentes, cuando se habla de *socialización* se alude a las formas 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, p. 177). 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, p. 214).

- Estudiar las condiciones en que éstos han desarrollado su trayectoria social.
- Identificar en éstas los momentos, entramados y estructuras en que emergen los mecanismos de identificación e 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.

Con la indagación se pudo documentar 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 ámbitos educativos, que en su calidad de espacios sociales, lo son también de significación que enmarcan los procesos de configuración de formas diversas de autorepresentación en distintos momentos y experiencias de vida, para configurar lo que Maalouf (1998, p. 48) denomina una *identidad compuesta*. Que en palabras de Hall (2003, p. 17) es definida como “un conjunto de identidades fragmentadas y fracturadas [...] construidas a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes a menudo cruzados y antagónicos”.

PROCESO ANALÍTICO

Los planteamientos realizados por Pérez-Taylor, (2002, p. 13) desde lo que él denomina una antropología reflexiva,⁴ orientaron e hicieron patente el compromiso de *ver con los ojos de la diversidad* como mecanismo 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, 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” (Pérez-Taylor, 2002, p. 156).

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 del 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.

- Primero. Centrado en la revisión documental. Esto 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

⁴ 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.

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, se pudo identificar 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) y Lewis (1980, 1985). Las comprensiones logradas giran alrededor de lo siguiente.

- Segundo. 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; p. 51) plantea que el relato es un testimonio de la experiencia vivida por un sujeto particular, que además está orientado por la intención de conocer del investigador que lo recoge, experiencias significativas y apuntando el orden cronológico en que se fueron dando dichas experiencias.
- Tercero. 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 duda que emergían desde el momento de la transcripción y retranscripción de los relatos, y de la elaboración de una cédula de trayectoria para cada uno de los informantes.

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, dentro de los cuales destaco a Giménez (1997), Robin (1996), Goffman ([1961] 2001), Pollak (2006), Bertaux (1994 y 1997), 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 analítica, 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 importancia 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.

- Cuarto. El proceso de escritura como proceso comprensivo. Se orientó con 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, se tornó en un proceso comprensivo que de manera recurrente me obligó a tensar la construcción analítica que aparentemente le antecede. Perseguir la singularidad de cada caso colocó al proceso 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.

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

La reconstrucción analítica de los relatos de vida permitió identificar cuatro coordenadas analíticas que muestran los procesos socio-identitarios 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 incorporación 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) Las trayectorias sociales

En las trayectorias sociales puede advertirse, de manera clara, un proceso de movilidad social ascendente en cada uno de los cuatro docentes, construido con base en 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 construidos al interior de la familia y de la efectividad de las experiencias de escolarización y formación docente.

La experiencia familiar se torna en fuente de clausura en algunos casos o en capacidad para enfrentar y sobrevivir el drama lingüístico en otros; ambos persisten en la escuela limitando o ampliando el campo de posibilidades para acceder a un nivel de efectividad 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 así como la problemática educativa que la caracteriza.

La recomposición social de las comunidades indígenas, generada 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. Estos procesos de las comunidades y la 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.

b) Recomposición de los vínculos lingüísticos y étnicos

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 los 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 perciben para superar la degradación de su nivel de vida provocada por el fenómeno de la exclusión social que durante siglos ha mantenido a las poblaciones indígenas en situación de marginación.

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, p. 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.

De ese modo los procesos de erosión de las pertenencias lingüística y étnica, se ven vinculados a un esfuerzo personal orientado hacia la conquista de formas de reconocimiento que se encuentran abrazadas 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.

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.

En 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, p. 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 joven profesor, con dominio bilingüe desde su más temprana edad por ser hijo de madre bilingüe y haber sido criado por su abuela monolingüe en náhuatl, en una comunidad indígena, se relata una destacada formación académica en su trayecto por el Curso de inducción, la LEP y LEPMI, como directivo y líder sindical, como *asesor* en la UPN Unidad 131, y como parte de una mesa técnica en la Secretaría de Educación Pública; se ve obligado a replegar un liderazgo en lo académico y en lo político. En su trayecto se advierten diversas formas de reflexividad sostenidas por un desarrollo académico e ideológico que le permiten comprender la lógica en que opera el sistema educativo, en el que advierte como característica clave *una ambigüedad entre lo pedagógico y lo político* que impide una resolución favorable a la problemática educativa imperante en los contextos indígenas.

c) Lógica estatutaria e identidad docente

La reconstrucción de los relatos permitió captar la multirreferencialidad identitaria de los docentes, 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 maestro 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 adhesiones y 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 reconstruyen las definiciones institucionales, y a partir de ellas cada individuo se define a sí mismo y su posicionamiento y, con ambos, un modo de actuación.

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 reciben, 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 dos 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, títulos, plazas y ascensos y de un sostenido activismo académico y político.

En el promotor cultural se advierte un trayecto sinuoso y frustrante que permite ilustrar la existencia de asimetrías en el orden institucional, las cuales tienen 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 cuarto caso, el del profesor que siendo 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 propósitos académicos y de fines educacionales.

LA IDENTIDAD COMO CONSTRUCCIÓN PERSONAL PERMANENTE

La percepción del cúmulo de situaciones enfrentadas por estos cuatro profesores, permitieron identificar formas de diferenciación para comprender que la identidad es construida desde una dimensión personal, en la que concurren las identificaciones⁵ 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

⁵ 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).

largo de un trayecto de vida. Hay, como dice Dubar (2000, p. 198), 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” (Dubar, 2000, p. 238).

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 propios actos de pertenencia, entendida como actos de apropiación de los atributos heredados o imputados por los otros.

Sin embargo, apunta Dubar (2000) que esta dimensión reflexiva y constitutiva de toda personalidad individual “se organiza alrededor de una *forma identitaria*⁶ dominante”, que puede vincularse al carácter de sobredeterminación y de sutura⁷ que Hall (2003, p. 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 contruidas discursivamente.

Este hecho 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.

⁶ 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).

⁷ La idea de sutura es asumida por Hall (2003, p. 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”.

A partir de la reconstrucción analítica de los cuatro relatos, se ha 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 familiar, 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. En el segundo un posicionamiento de orden académico limitado por los juegos de poder a nivel estatal.

A lo largo de las narrativas de los cuatro profesores, hay evidencia de una capacidad para actuar y entrar en comunicación con los otros, esto en palabras de Dubet (1989, p. 543) estaría mostrando la nueva cara de un sujeto sociológico, como sujeto estratégico que ha desarrollado la capacidad de ser actor; esto se infiere cuando expresa: “No se trata de defender una identidad sino de construirla en un mundo de comunicaciones abiertas”.

La experiencia identitaria del profesor más joven, lo ha colocado de manera intermitente en un posicionamiento tanto meritocrático como 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 las trayectorias de los cuatro docentes, se advierte que han enfrentado y enfrentan límites en la realización de sus

proyectos; éstos están relacionados con la definición de su rol en un área institucionalizada de comportamiento que los coloca en situación de sujeción institucional y en riesgo de desmoralización.

En el caso de dos de ellos, los límites en la realización de su proyecto identitario y en la proyección de su rol, develan una forma de exclusión en el orden institucional que afecta la organización del servicio educativo dirigido a la población indígena en el estado, ya que su reflexividad es movilizadora como recurso para distanciarse de las prácticas institucionales hegemónicas. En esa distancia buscan una explicación a su actual situación y la manifiestan al expresar un sentido de pérdida generado por la naturaleza de los *cambios*, auspiciados desde 1992 con la modernización como proyecto educativo.

REFLEXIONES FINALES

La reconstrucción analítica de los procesos socio-identitarios a partir de 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 ha 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 forma 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, todo ello situado en el marco de lo institucional.

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 sus expectativas 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 del alumnado. Situación que puede vincularse a las limitaciones en la forma de atender la cuestión educativa en los contextos indígenas.

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 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.

Se puede decir que las tramas y los dramas presentes en las configuraciones socio-identitarias de estos docentes, reflejan tres ejes que dan cuenta de igual número de problemas identitarios de los profesores que laboran en contextos indígenas vinculados a una situación de entrapamiento institucional; estos son: *a)* el predominio de una lógica identitaria como integración social; *b)* la persistencia de barreras simbólicas de carácter lingüístico, étnico y laboral y *c)* el ocultamiento institucional de ambos problemas.

La identidad como integración, se relaciona como un primer problema identitario, 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 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 con 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, ya que 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 denigra su pertenencia lingüística y étnica de origen.

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 inscriben su reconfiguración identitaria.

Este entrampamiento 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, violencia y exclusión, que persisten como perspectivas arraigadas en las prácticas institucionales, puestas en 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 consecuencia, sus esfuerzos de integración realizados a lo largo de su trayectoria docente quedan acotados a los procesos de certificación debido, en buena medida, por la obturación de espacios que sostengan procesos de profesionalización dirigidos a atender con pertinencia social la problemática educativa en el medio indígena.

REFERENCIAS

- Adams, R. (1995). *Etnias en Evolución. Estudios de Guatemala y Centroamérica*. México: UAM-I.
- Arfuch, L. (2005). Problemáticas de la identidad. En Arfuch, Leonor (coord.) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Argentina: CaRol-Go.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. México: FCE.
- Bauman, Z. (1996). De peregrino a turista o una breve historia de la identidad. En Hall, Stuart y du Gay, Paul (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Beltrán, M. (2000). *Perspectivas Sociales y Conocimiento*. México: Antrhropos/UAM-I, Colección Ciencias Sociales.
- Berger, P. y Luckman, T. ([1968] 2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Bertaux, D. (1994). Genealogías sociales comentadas y comparadas. Una propuesta metodológica. En *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. VI, núm. 16-17, p. 333. México: Universidad de Colima.
- Bertaux, D. y Bertaux-Wiame I. (1994). El patrimonio y su linaje: transmisiones y movilidad social en cinco generaciones. En *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, vol. VI, núm. 18, p. 27. México: Universidad de Colima.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida*. Barcelona, España: Ediciones Bellaterra.
- Bertely, M. (2002). Panorama histórico de la educación para los indígenas en México. En Galván, Luz Elena. *Diccionario de la educación en México*. México: Conacyt/CIESAS.
- Bonfil, G. (1989). *México Profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1989). La ilusión biográfica. En *Historia y Fuente Oral*, núm. 2, p. 27. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Candau, J. (2001). *Memoria e identidad*. Argentina: Serie Antropológica/ Ediciones del Sol.

- 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, el 8 de marzo de 2010.
- Cepeda, I. y Girón, C. (2005). La segregación de las víctimas de la violencia política. En Rettberg, Angelika (comp.). *Entre el perdón y el paredón. Preguntas y dilemas de la justicia transicional*. Colombia: Universidad de los Andes, p. 259.
- Conapo. <http://www.conapo.gob.mx/>
- De la Peña, G. (1999). Territorio y ciudadanía étnica en el contexto de la nación globalizada. en *Desacatos*, año I, núm. 1, pp. 13-27. México: CIESAS/Conacyt.
- DGEI. <http://basica.sep.gob.mx/dgei/>
- Dubar, C. (2000). *La crisis de identidades. La interpretación de una mutación*. España: Ediciones Bellaterra.
- Dubet, F. y Zapata, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios Sociológicos* VII: 21, pp. 519-545. México: Colegio de México.
- Foro México. <http://www.foro-mexico.com/>
- Friedrich, P. (1981). *La rebelión agraria en una aldea mexicana*. México: CEHAM/FCE.
- Friedrich, P. (1991). *Príncipes de Naranja. Un ensayo de Método Antropohistórico*. México: Enlace Grijalbo.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Revista Frontera Norte*, núm. 18, pp. 75-90. México: Colegio de la Frontera Norte.
- Goffman, E. ([1961], 2001). *Internados*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Goffman, E. ([1963], 2003). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Hall, S. (2003). 1. Introducción: ¿quién necesita identidad? En Hall Stuart y Du Gay, Paul. *Cuestiones de identidad cultural*, pp. 13-39. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Lewis, O. (1971). *Los hijos de Sánchez*. México: Joaquín Mortiz.

- Lewis, O. ([1959], 2006). *Antropología de la pobreza*. México: FCE.
- Madueño, R. (2000). La Huasteca hidalguense: pobreza y marginación social acumulada. *Sociológica*, año 15, núm. 44, 97-131. México: UAM-A.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Muñoz, V. (2010). *De la educación indígena a la educación intercultural bilingüe*. Recuperado de: <http://impreso.milenio.com/node/8733655> el 12 de marzo del 2010.
- Oemichen, C. (2007). Violencia en las relaciones interétnicas en la Ciudad de México. En *Cultura y representaciones sociales*. Recuperado de <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num2/Oehmichen.html>
- Pérez-Taylor, R. (2002). Construir el espacio en Pérez Taylor (comp.) *Antropología y complejidad*. (p. 139). España: Gedisa.
- Pineda, L. O. (1993). *Caciques Culturales. (El caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas)*. México: Altres Costa. Amic.
- Pollack, M. (2006). *La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Argentina: Ediciones al margen/La Plata.
- Poutignat, P. y Streiff-Fenart J. (1995). El ámbito de la investigación de la etnicidad. Cuestiones claves. En *Théories del' ethnicité*. Gilberto Giménez (trad.). París, Francia: Universitaires de France.
- Robin, R. (1996). *Identidad, memoria y relato. La imposible narración del sí mismo*. Buenos Aires, Argentina: Secretaría de Posgrado/Facultad de ciencias sociales/Oficina de Publicaciones, Ciclo Común Básico.
- Rodríguez, G., Flores, J. y García, E. (1999). Proceso y Fases de la investigación cualitativa y Aspectos básicos sobre el análisis cualitativo. En *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Saraceno, Ch. (1989). La estructura temporal de las biografías. *Historia y Fuente Oral*, núm. 2, 41-50. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Schmelkes, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp/Cve=15512151003> el 9 de marzo de 2011.

SEP. <http://www.sep.gob.mx/>

Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). Entrevista en profundidad. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina: Paidós Studio Básica.

Tello, C. (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*. Recuperado de <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug13/portada.html> el 4 de abril de 2008.

Vargas, M. E. (1982). *Educación y cultura. La educación bilingüe y bicultural en las comunidades purépechas*. México: SEP/DGEI.

Vargas, M. E. (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.

Zolla, C. y Zolla, E. (2004). *Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas*. México: UNAM.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

Subdirector de Fomento Editorial *Guillermo Torales Caballero*
Corrección de estilo y cuidado de la edición *Priscila Saucedo García*
Formación *María Eugenia Hernández, Angélica Fabiola Franco González*
Diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*

Esta primera edición de **RELATOS DE VIDA Y PROCESOS SOCIO-IDENTITARIOS CON RESPECTO A LA LENGUA, ETNIA Y LA CONDICIÓN DOCENTE** estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó en enero de 2021.