

Y, ¿para qué enseñar la lengua y cultura indígena? Subjetivaciones desde las experiencias de formación del docente indígena

*And so, why teach indigenous language?
Subjectivations from the training experiences of indigenous teachers*

Griselda Reyes Rojo • Martha Elizabeth Zanatta Colín

RESUMEN

En este artículo se analiza la problematización de la experiencia de formación vivida por docentes en el nivel básico de educación. A partir de un conjunto de seis historias de vida realizadas a docentes de educación indígena en el Estado de México, se analizan los discursos y enunciaciones sobre la identidad, la lengua originaria, el valor de la cultura y el sentido que tienen hacia propuestas educativas como la interculturalidad. El método de análisis sobre las entrevistas es el análisis crítico del discurso. Se propone que es importante escuchar las subjetivaciones que los docentes construyen de sus experiencias, ya que, como agentes, en el sentido de Bourdieu (2005), atravesados por su historia, la de sus padres y sus abuelos, su situación económica y un conjunto de “capitales” que los ubica en un espacio y tiempo determinados. De tal manera, la interculturalidad crítica, pensada como una forma de abatir el racismo estructural, discriminación y rezago educativo desde la reivindicación de la cultura indígena requiere un proceso de escucha, diálogo, incluso desahogo de subjetivaciones sobre la identidad indígena, para proponer nuevas prácticas en la educación de los contextos diversos.

Palabras clave: Docentes indígenas, educación indígena, educación intercultural, discriminación racial.

ABSTRACT

This paper analyzes the problematization of the training experience lived by teachers at the basic level of education. From a set of six life stories made to indigenous education teachers in the State of Mexico, the discourses and statements about identity, native language, the value of culture and the meaning they have towards educational proposals such as interculturality are analyzed. The analysis method on the interviews is critical discourse analysis. It is proposed that it is important to listen to the subjectivations that teachers build from their experiences, since, as agents, in the sense of Bourdieu (2005), crossed by their history, that of their parents and grandparents, their economic situation and a set of “capitals” that places them in a certain space and time. In this way, critical interculturality, conceived as a way to reduce structural racism, discrimination, and educational backwardness from the vindication of indigenous culture, requires a process of listening, dialogue, even the relief of subjectivations about indigenous identity, to propose new practices in the education of diverse contexts.

Keywords: Indigenous teachers, indigenous education, intercultural education, racial discrimination

Griselda Reyes Rojo. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Autónoma del Estado de México. Es doctorante en Ciencias Sociales, Maestra en Ciencia Social con especialidad en Desarrollo Municipal y realiza investigación en el área de educación indígena. Correo electrónico: gris1386@yahoo.com.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-2283-1502>.

Martha Elizabeth Zanatta Colín. Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México. Es Doctora en Educación, Profesora-Investigadora en la línea de generación de conocimiento “Dispositivos y procesos psicosociales”. Correo electrónico: elizatt12@live.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-5978-7854>.

Este trabajo es resultado de los avances de la investigación “Racionalidades e identidades docentes en la instrumentación de políticas de educación indígena”, que se desarrolla en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México.

El término *subjetivación* se pone de relieve desde el planteamiento de Foucault: el proceso de subjetivación consiste en una construcción del yo, una reflexión subjetiva del sujeto sobre sí mismo frente al rol o lugar que ocupa en la sociedad; “el sujeto está dividido tanto en su interior como dividido de los otros. Este proceso lo objetiva” (Foucault, 1983, p. 3). En esta orientación, Foucault señala que existe un proceso histórico que está relacionado al cultivo del sí. Esto quiere decir, que además de la tendencia propia a la individualidad y la valoración de los espacios íntimos, el sujeto asume una forma de vida de acuerdo con su reflexión de sí mismo y de su entorno. El cultivo del sí da cuenta de la norma jurídica, moral, económica y política existente, pero más importante, da cuenta de la adaptación que hace el sujeto de esta (Roldán, 2021, p. 130).

Como sugieren Valero et al. (2020, p. 257), la subjetividad, entonces, es el resultado de la forma como dichos dispositivos se articulan entre sí, a manera de formas de control, marcos de comportamiento y mecanismos de normalización, que le generan un tipo de mentalidad congruente con las condiciones culturales existentes a partir de las prácticas que se aplican, como la exclusión, el internamiento, observación, examen, entre otros, que tienen un impacto directo en el comportamiento (juicio moral y *ethos*), el autoconcepto y la imagen de sí mismo.

En este sentido, la subjetivación puede entenderse además como el producto de la operación de identificación de las líneas de fuerza constitutivas y de su choque, su deconstrucción, la posibilidad de re-significarlas, de generar líneas de fuga, que permitan la configuración de sí mismo, lo que Foucault va a llamar ‘tecnologías del yo’. Es decir, la subjetivación como esos procesos de afección de líneas de fuerza constitutivas de la subjetividad, ya sea entre ellas o desde las capacidades mismas del sujeto para actuar sobre sí mismo (Ríos, 2015, p. 11).

Es así como las historias de vida de los sujetos entrevistados revelan subjetivaciones, hacen presente esa manera de asumir una realidad propia de su tiempo y la forma en que dieron respuesta a esas circunstancias. Seleccionamos seis historias de vida de docentes entrevistados durante el trabajo de campo, que aún se encuentra en proceso para la investigación citada anteriormente; el criterio de selección fue por cuota, tres hombres y tres mujeres, dado que aún seguimos realizando entrevistas, pero el criterio final de la investigación apunta al criterio de saturación teórica. Se han modificado los nombres reales con la finalidad de conservar la confidencialidad de los entrevistados y atender a los criterios éticos de la investigación. En la Tabla 1 se presenta una caracterización del perfil de los entrevistados.

Tabla 1
Caracterización del perfil de los docentes entrevistados

| Pseudónimo | Sexo | Edad | Años en servicio docente | Institución formadora | Año de egreso | Región cultural donde labora | Región cultural de origen |
|------------|------|------|--------------------------|--|---------------|------------------------------|---------------------------|
| Manuel | H | 54 | 30 | Universidad Pedagógica Nacional- Ixtlahuaca | 2004 | hñähñu/otomí | hñähñu/otomí |
| Adela | M | 40 | 17 | Centro Universitario de Ixtlahuaca | 2004 | hñähñu/otomí | jñatjo/mazahua |
| Víctor | H | 44 | 22 | Bachillerato | 2003 | hñähñu/otomí | hñähñu/otomí |
| Óscar | H | 38 | 8 | Universidad Intercultural del Estado de México | 2008 | jñatjo/mazahua | jñatjo/mazahua |
| Mariana | M | 27 | 7 | Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco | 2016 | jñatjo/mazahua | jñatjo/mazahua |
| Lorena | M | 45 | 20 | Universidad Pedagógica Nacional-Acambay | 2002 | hñähñu/otomí | hñähñu/otomí |

Fuente: Elaboración propia con base en datos recabados en entrevistas.

Acerca de la experiencia de formación desde nivel básico se denotan subjetivaciones sobre la identidad y lengua originaria:

No había maestros de otomí en mi comunidad, soy de una comunidad hablante del otomí, pero los maestros hablaban el español, bien que me acuerdo de que no nos veían bien porque, más que nada, yo no sabía hablar bien el español y por eso me hacía a un lado, no me tomaba muy en cuenta. Hubo un tiempo en que dejé de ir a la escuela porque el maestro me pegaba y pues me tuve que ir a la casa [...] después me tuve que ir a otra escuela para continuar mi educación, pero fue peor la situación, porque en esa comunidad no había gente que hablara el otomí, me tuve que regresar, me trataban mejor allá en mi comunidad, porque unos muchachos hablaban otomí y sí me entendían, y ya le decían al maestro qué es lo que yo les estaba preguntando... [Manuel, comunicación personal, abril, 2022].

Se destaca en este fragmento el argumento que asocia la discriminación por razones de la pertenencia a un grupo étnico; existía también violencia física, ello desincentivaba a los alumnos provenientes de pueblos indígenas a permanecer en la escuela; de manera sistemática se promovía el desplazamiento de la lengua para distintos usos sociales, no solo el ámbito escolar. Igualmente se observa en la experiencia de vida una de las razones de deserción escolar en comunidades indígenas: la violencia y la distancia cultural entre el docente y los alumnos. Resulta importante subrayar la mención que se hace sobre que fue peor estar en una escuela donde nadie entendía al alumno que estar en una escuela donde había compañeros que fungían como traductores entre docente y alumnos, pese a la violencia, pues (al parecer), más violento es no ser visible para nadie.

Creer como monolingüe implicó acercarse a un mundo de socialización donde nadie escucha ni entiende las necesidades, así, el uso de la lengua originaria no pudo ganar espacios de uso público en el mundo moderno:

Los jóvenes ya no hablan otomí por lo siguiente: porque la atención que recibían cuando ellos acudían a una dependencia, eran los últimos en darles atención, pues era la discriminación que recibían... [Manuel, comunicación personal, abril, 2022].

Se puede apreciar en este planteamiento la violencia institucional de que han sido objeto los grupos indígenas, es muestra a su vez de que el sistema social está estructurado para comunicarse y desenvolverse primordialmente en una lengua y una cultura privilegiada. Otra experiencia desde la educación básica expresa:

A mi papá le tocó que lo discriminaban por hablar la lengua mazahua, él me contó que su maestra les echaba cal en la boca para que no hablaran mazahua y hablaran el español, entonces él no consideró importante que aprendiéramos la lengua mazahua [Adela, comunicación personal, mayo, 2022].

Estos argumentos van dando cuenta a su vez de esa reconstrucción que realiza el sujeto cuando subjetiva las experiencias en aprendizajes y pautas de acción, como decidir no utilizar la lengua originaria en el contexto escolar y de otras instituciones y dejar de reproducirla. Aunque también podemos apreciar las resistencias, salidas alternativas que el individuo estructura a partir de esos condicionamientos en los dispositivos sociales.

Había escuchado que algunos compañeros estaban trabajando como maestros y eso me animó. Un compañero me dijo: “Está la oportunidad de que ingreses al magisterio de educación indígena” [...] Cuando me tocó fundar esta escuela primaria, los niños tomaban clases en casas, eran poquitos los niños que teníamos, porque los padres ya no querían que los niños ingresaran a escuelas de educación indígena, ¿y entonces qué hicimos?, nos dividimos todos los maestros y salimos a buscar alumnos en los puntos de la comunidad para invitarlos, y como yo hablo otomí, me entendía bien con los papás, y siempre les he dicho que manden a la escuela a los niños, para que no sufran lo que yo sufrí, me gusta ayudarlos y apoyarlos, dialogamos en otomí, y yo como maestro los estoy apoyando... [Manuel, comunicación personal, abril, 2022].

A partir de esta referencia podemos observar cómo la lengua fue un instrumento de entrada para poder establecer con la gente de la comunidad vínculos de apoyo y la recepción de la escuela; se observa que la aspiración primaria no es desplazar la lengua indígena, sino hacerse del castellano para poder transitar en la sociedad nacional y evitar la discriminación y la exclusión. Se observa que el conocimiento de la cultura y la lengua fueron piezas claves para introducir las escuelas de educación indígena, y el docente se vuelve parte de la comunidad:

Con algunos padres de familia hablábamos en otomí, había confianza; en las invitaciones a su domicilio, nos hacían la comida de antes; el maestro es respetado aquí... [Manuel, comunicación personal, abril, 2022].

Las lecturas sobre las subjetivaciones de los docentes acerca de su identidad y cultura son diversas, se aprecia que el componente generacional complejiza los propósitos y objetivos que algunos docentes tienen sobre su papel. Manuel es un entrevistado que ha recorrido el sistema educativo desde los años setenta hasta la actualidad; un argumento contrastante es el de Óscar, quien tiene desde el 2008 fungiendo como profesional de educación indígena:

La misión como docente es ayudar a la gente de mi comunidad, estudiar para que no nos marginen, echarle ganas para que nos vaya mejor, porque las escuelas de educación indígena son buenas... [Manuel, comunicación personal, abril, 2022].

Por otra parte, Óscar comenta:

Nuestra misión [como docentes] es revitalizar la lengua, fomentando la importancia de la preservación de la cultura; un maestro que no está en un contexto indígena su función radica en solo reproducir un conocimiento homogéneo, en donde no consideran la importancia de la cultura originaria [Óscar, comunicación personal, marzo, 2022].

Las dos ideas expresadas muestran propósitos diferentes: por un lado se observa la función docente como un puente cultural entre un mundo con escasas oportunidades hacia un mundo que ofrece opciones para un mejor desarrollo; por otro lado, la perspectiva de Óscar sugiere una postura de agencia en la que existe el interés de que la lengua sea vital y se preserve la cultura originaria; la idea de reproducción planteada sobre los docentes no indígenas sugiere que revitalizar las lenguas originarias es una alternativa a la reproducción acrítica de contenidos.

Mariana es otra docente joven, de un ingreso no mayor a diez años en el servicio de educación indígena; su misión como docente la expresa de la siguiente forma:

Creo que mi misión siempre ha sido favorecer la construcción de conocimientos significativos en mis alumnas y alumnos, que aprendan a ser personas autónomas capaces de vivir sus emociones, regular su conducta y a convivir en la cultura escolar, que sean felices en este espacio que es nuevo para ellas y ellos para ellos. Independientemente de que el contexto sea o no indígena, cada espacio y situación es diferente pues como docentes siempre experimentamos cosas diferentes por el simple hecho de que trabajamos con seres emocionales, sin embargo, creo que un docente indígena se diferencia de los demás docentes porque al momento de enseñar y planear sus actividades toma en cuenta elementos particulares de la comunidad donde labora, tales como lengua, cultura, prácticas socioculturales y formas de organización comunitaria [Mariana, comunicación personal, febrero, 2022].

La perspectiva de Mariana apunta un poco más hacia el componente emocional de los alumnos y contempla los elementos de la lengua y la cultura como un complemento de la enseñanza, aunque se corre el riesgo, en ese sentido, de calcar la propuesta epistemológica del programa general de estudios con elementos de la comunidad indígena. No obstante, se observa en su argumento siguiente que la acogida que tiene el uso de la lengua y cultura originaria en el aula es diferencial, y generalmente la postura contraria a las lenguas originarias la encuentra en los colegas docentes:

Por parte de mis alumnos y padres de familia nunca tuve experiencias de rechazo en torno a la enseñanza de su lengua o cultura, al contrario, cuando los niños aprenden palabras en lengua mazahua se emocionan, comentan que así hablan sus abuelos; he notado que entre más pequeños es más probable que aprendan una lengua. Con los padres de familia tampoco he tenido conflicto, sin embargo, con algunos compañeros maestros sí, porque he escuchado comentarios muy desagradables en torno a la enseñanza de la lengua indígena, a menudo me cuestionan el porqué de su enseñanza y argumentan que de todas formas se va a perder... [Mariana, comunicación personal, febrero, 2022].

Si bien el espacio del presente trabajo es breve para ampliar la exposición y análisis de datos de las seis entrevistas, podemos encontrar algunas generalidades. Se observa que tres de los docentes pertenecen a una generación que tiene más de veinte años de servicio en la práctica docente. Una propuesta constante en los discursos de los tres docentes es ofrecer el servicio docente para apoyar a los individuos a superar procesos de discriminación, pobreza, violencia:

[Entrevistadora] ¿Cuál es el propósito de la educación indígena?

Rescatar la lengua, que no se pierda, que le echen ganas los alumnos para que no sufran, que logren ser alguien... [Manuel, comunicación personal, abril, 2022].

Que los alumnos logren superarse, que aprendan para salir de la discriminación, a mí me ponían cinta adhesiva en la boca, pero a pesar de eso estoy agradecido de haber nacido en mi comunidad y tener la cultura que tengo... [Víctor, comunicación personal, abril, 2022].

Formar seres humanos capaces de defender y representar sus derechos como cultura indígena e integrantes de una sociedad que corre el riesgo de desaparecer. Me veo como la docente que continúa reforzando, apoyando y defendiendo los derechos de las culturas indígenas de nuestro país... [Lorena, comunicación personal, febrero, 2022].

Una condición constante en estos tres casos es que desde la etapa formativa en primaria cambiaron más de una vez de plantel educativo, los tres tuvieron el otomí como primera lengua y al ingresar a la escuela fueron aprendiendo el español mediante procesos de castigos, violencia y discriminación. Desde esa subjetivación se puede comprender que el propósito que sugieren para la educación es que tome un fin redentor.

Con respecto a los cambios de normativas entre educación indígena y educación intercultural, desde el año 2001, con la modificación del artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se enunció el reconocimiento de la diversidad cultural de nuestro país y comenzó paulatinamente a cambiar la política educativa que para las poblaciones indígenas se tenía, la cual fue bastante cuestionada por los bajos resultados académicos que en las regiones indígenas reportaban, así como por las prácticas de asimilación cultural. No obstante, en la vida del aula escolar, esos cambios no resuenan en el salón de clases.

Con respecto a los documentos que rigen a la educación indígena y que, de acuerdo con la Dirección General de Educación Indígena, coadyuvan a conducir la enseñanza desde una postura intercultural, “Marco curricular de la educación inicial indígena y de la población migrante” (SEP, 2015), los seis docentes desconocen el perfil de los marcos curriculares; el docente de mayor experiencia afirma que no ha existido una migración sustancial entre la educación indígena y la educación intercultural.

Desde la propuesta oficial de la interculturalidad, uno de los propósitos es:

- a. Empoderar a la niñez indígena y migrante, sus pueblos y comunidades, para ejercer con responsabilidad los derechos humanos individuales y los derechos colectivos, que les permitan establecer relaciones con equidad y con ello conformen las bases para perfilar su propio desarrollo social, étnico, cultural, lingüístico y económico, a la vez que se generen relaciones simétricas en la interculturalidad donde se reconozca y evite la discriminación racial [SEP, 2015, p. 31].

Para uno de los docentes, la educación intercultural fomenta el respeto y conocimiento de las culturas diversas:

Es una buena forma de practicarla ya que de esta manera fomentamos el respeto de las diferentes culturas, así los alumnos también se interesan por su propia cultura y le dan un valor como [a] las otras culturas... [Óscar, comunicación personal, marzo, 2022].

La educación intercultural, a diferencia de la posición multicultural y pluricultural, plantea un reconocimiento de derechos, la confrontación de desigualdades y el diálogo en el establecimiento de nuevas relaciones inclusivas. De acuerdo con Walsh (2005), la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales.

La relación intercultural implica un proceso coyuntural y conflictivo, al entenderla como un proceso permanente de relación, su trascendencia pretende entablar un diálogo crítico en otras instituciones más allá de la educación, el ámbito: jurídico, social, político, etc. La interculturalidad es un concepto crítico y plantea las relaciones sociales en continua reconfiguración y diálogo.

La distinción frente al concepto *multiculturalidad* reside en que este último es un concepto descriptivo, hace alusión a la forma en que se realiza existencia entre culturas diversas las cuales concurren en determinado lugar sin que necesariamente se desarrolle una relación entre las mismas; este es el caso de los grupos migrantes en Estados Unidos o Canadá.

La *pluriculturalidad*, término ocupado en la Constitución mexicana, es igualmente un término descriptivo que refiere a la coexistencia histórica de grupos culturales diversos que participan de un mestizaje o una convivencia que, en conjunto, forma una totalidad histórica y social; sin embargo, el término *pluricultural* no describe los conflictos o coyunturas entre culturas, ni hace alusión a relaciones asimétricas entre grupos culturales.

Catherine Walsh explica la distinción que implica el concepto interculturalidad, precisa que en la interculturalidad se busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco de liberalismo democrático y multicultural lo sugieren (Walsh, 2005, p. 3).

Desde el concepto *interculturalidad*, la identidad juega un papel trascendental, no se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles, más bien se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. A diferencia de la pluriculturalidad, que es un hecho constatable, la interculturalidad aún no existe, se trata de un proceso por alcanzar por medio de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes (Walsh, 2005, p. 4).

De entrada, el proceso intercultural cuestiona las identidades, desafía concepciones predefinidas de lo indígena, del sentido de ser mujer indígena, de la docencia indígena, de la capacidad de agencia de los individuos en las interacciones interculturales, y establece el reconocimiento de las desigualdades para pensar procesos de reconfiguración, compensación o replanteamiento de las relaciones sociales.

En este sentido, cuando decimos que la educación indígena adopta el término *intercultural* para calificar la nueva forma de desarrollar procesos educativos, nos formulamos cuestionamientos acerca del significado práctico de esa enunciación, estamos hablando de una reconfiguración de fondo de las relaciones educativas entre grupos culturales que visibilice las diferencias y atienda las desventajas que históricamente han tenido los grupos diversos en el aula.

Conclusión

Cada experiencia docente ofrece un esquema especial de mirar la educación indígena, esas subjetivaciones merecen un espacio en la conformación de políticas públicas, que se alejen

del centralismo, de respuestas homogéneas y generales. Realizar estudios sobre la docencia en regiones indígenas cumple la función de visibilizar experiencias y subjetivaciones que no se observan en la conformación y designación de políticas públicas de lo central a lo periférico.

Esta línea de análisis abre la posibilidad de seguir monitoreando el resultado de modificaciones a planes de estudio que en años recientes se han presentado, ¿qué subjetivaciones estructuran el discurso de los docentes que egresaron de las Interculturales y de los nuevos planes de UPN y Normales? ¿Qué lectura le dan a la propuesta de la educación intercultural oficial? ¿Cómo se reconfigura la didáctica en una enseñanza intercultural? ¿Existen cambios sustanciales? ¿Qué permanece y qué ha cambiado? Esas son algunas de las preguntas para motivar discusiones y estudios posteriores.

Referencias

- Bourdieu, P. (2005). *Las estructuras sociales de la economía*. Manantial.
- Foucault, M. (1983). El sujeto y el poder. En M. Foucault, *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*.
- Hadad, M. G. (2012). *Reflexividad científica y locus de enunciación: meditaciones desde una experiencia de trabajo de campo*. VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata “Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales”. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Rios, C. E. (2015). *Sujeto, subjetividad, subjetivación y subjetiv-acción en perspectiva de estética de la existencia*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Roldán Tonioni, A. (2021) Procesos de subjetivación (Foucault): el caso de Don Quijote de la Mancha. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(92). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27968017010>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2015). *Marco curricular de la educación primaria indígena y de la población migrante. Fascículo I. Fundamentación normativa e historia de la educación primaria indígena*. SEP.
- Valero Olmedo, C., Cáceres Mesa, M. L., y Moreno Tapia, J. (2020). Los modos de subjetivación de profesores investigadores de una universidad pública. Una mirada partir de la caja de herramientas del Michel Foucault. *Universidad y Sociedad*, 12(2), 256-261.
- Walsh, C. (2005). ¿Qué es la interculturalidad y cuál es su significado e importancia en el proceso educativo? En *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación de Perú/Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- Zanatta Colín, E., Yurén Camarena, T., y Santos López, A. (2011). *La formación en la universidad: tendencias y dispositivos*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Ciudad de México.

Cómo citar este artículo:

Reyes Rojo, G., y Zanatta Colín, M. E. (2022). Y, ¿para qué enseñar la lengua y cultura indígena? Subjetivaciones desde las experiencias de formación del docente indígena. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 75-83, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.421>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.