

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA
EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL
CONTEXTO INDÍGENA DEL ESTADO DE DURANGO,
MÉXICO**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Jesús Carrillo Álvarez

Bajo la dirección del doctor

José Antonio García Fernández

Madrid, 2012

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Centro de Formación del Profesorado

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Doctorado en Formación Inicial y Permanente de Profesionales de la
Educación e Innovación Educativa



**Necesidades de formación docente para la educación
intercultural bilingüe en el contexto indígena del Estado
de Durango, México**

Doctorando
Jesús Carrillo Álvarez

Director
Dr. José Antonio García Fernández

Madrid, marzo de 2012

A mi madre, *in memoriam*

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. José Antonio García Fernández

Por su gran calidad humana y su sabiduría sin alardes, que comparte generosamente. A usted le debo el haber concluido mi tesis.

A mis profesores de la Facultad de Educación

Dr. Antonio Monclús Estella
Dr. José Salazar González
Dr. Antonio Bautista García-Vera
Dr. José Oliva Gil (q.e.p.d.)
Dra. María Josefa Cabello Martínez
Dr. Primitivo Sánchez Delgado
Dr. José Antonio García Fernández

Gracias por haber sido parte de mi sueño: relizar el doctorado en España.

A los docentes del medio indígena de Durango

Con reconocimiento y admiración por la extraordinaria labor que realizan, aún en las condiciones más adversas.

A mis amigas y amigos

Gracias por su apoyo y aliento. Fue muy importante para mí.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
I PARTE. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO 1	
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: UN PANORAMA DE LA INVESTIGACIÓN EN ESTE CAMPO	
1.1	Análisis teórico-conceptual de la educación intercultural..... 21
1.2	Estudios sobre la educación intercultural bilingüe en México..... 27
1.3	Investigaciones sobre la educación intercultural bilingüe en América Latina..... 37
1.4	Estudios sobre la formación docente en educación intercultural en España..... 46
CAPÍTULO 2	
METÁFORAS PARA ENTENDER EL MUNDO ACTUAL	
2.1	Las sociedades del conocimiento..... 69
2.2	La sociedad del riesgo global (Ulrich Beck)..... 72
2.3	El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial (Samuel P. Huntington)..... 76
2.4	Identidad y violencia (Amartya Sen)..... 78
2.5	Modernidad líquida (Zygmunt Bauman)..... 82
2.6	La sociedad red..... 87
2.7	México en la sociedad del conocimiento..... 91
CAPÍTULO 3	
ASPECTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES DE LA INTERCULTURALIDAD	
3.1	En torno al concepto de cultura..... 93
3.2	Interculturalidad..... 94
3.3	Concepciones acerca de la educación intercultural..... 95
3.4	Enfoques de la interculturalidad..... 99
3.5	Modelos de educación intercultural..... 101
CAPÍTULO 4	
MARCOS FORMALES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL Y LATINOAMERICANO	
4.1	Convenios, Acuerdos y Declaraciones internacionales y regionales..... 107
4.1.1	Convención Internacional sobre eliminación de todas las
	107

	formas de discriminación racial (1966).....	
4.1.2	Convenio sobre pueblos indígenas y tribales (1989).....	108
4.1.3	Guatemala: Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas.....	109
4.1.4	Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (2001).....	111
4.1.5	Declaración de Cochabamba (2001).....	112
4.1.6	Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2002).....	113
4.1.7	Declaración de Lima: Realidad multilingüe y desafío intercultural: ciudadanía, política y educación (2002).....	115
4.1.8	Declaración Indígena VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural (2004).....	117
4.1.9	Directrices de la UNESCO sobre la educación Intercultural (2006).....	118
4.1.10	Registro del Estado Actual del proyecto de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007).....	121
4.1.11	Declaración de Valparaíso (23 de julio de 2007).....	123

CAPÍTULO 5

LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN EDUCACIÓN

INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA

		125
5.1	Contexto sociolingüístico latinoamericano.....	125
5.2	Formación docente para la educación intercultural.....	126
5.3	Formación docente inicial en educación intercultural en países con mayor presencia indígena.....	130
5.3.1	Bolivia.....	130
5.3.2	Guatemala.....	132
5.3.4	Perú.....	133
5.3.5	Ecuador.....	135

CAPÍTULO 6

MÉXICO: UN PAÍS MULTICULTURAL

		139
6.1	Contexto sociohistórico.....	139
6.1.1	Aspecto económico.....	141
6.1.2	Condiciones políticas.....	142
6.2	Datos de la multiculturalidad.....	142
6.3	Los pueblos indígenas del Estado de Durango.....	146
6.3.1	Tepehuano del sur –O'Dam.....	147
6.3.2	Mexicaneros.....	155
6.3.3	Huicholes – wirraritan o wirráríka.....	161
6.4	Datos históricos de la educación en la región indígena del Estado	167

de Durango

CAPÍTULO 7

POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA INTERCULTURALIDAD EN MÉXICO 169

7.1	Marcos jurídico y normativo.....	169
7.1.1	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.....	169
7.1.2	Ley General de Educación.....	170
7.1.3	Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003).....	172
7.1.4	Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2003).....	173
7.1.5	Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación (2003).....	173
7.1.6	Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012.....	174
7.1.7	Programa para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2009-2012).....	177
7.2	Antecedentes de la educación indígena en México.....	180
7.3	La educación intercultural en México.....	184
7.4	Programa de Educación Intercultural Bilingüe.....	186
7.4.1	Cobertura educativa.....	189
7.4.2	Perfil profesional de los docentes.....	191

CAPÍTULO 8

PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO 195

8.1	El educador intercultural bilingüe: propuestas de formación.....	195
8.2	La formación inicial del profesorado para la interculturalidad en México.....	199
8.2.1	Curso-Taller de Inducción a la Docencia.....	201
8.2.2	Licenciatura en Educación Indígena.....	202
8.2.3	Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (Plan 1990).....	205
8.2.4	Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe.....	212

II PARTE. EL RETO DE FORMAR DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL CONTEXTO INDÍGENA DEL ESTADO DE DURANGO, MÉXICO

CAPÍTULO 9

MARCO METODOLÓGICO 217

9.1	Consideraciones previas acerca del tipo de investigación	217
9.2	Estudio descriptivo.....	219

9.3	Instrumento de investigación: Cuestionario.....	220
9.3.1	Proceso de elaboración del cuestionario.....	221
9.3.2	Jueceo del instrumento de investigación.....	223
9.3.3	Población y muestra.....	223
9.3.4	Análisis de los datos del cuestionario.....	224
9.3.5	Ventajas y desventajas del cuestionario.....	225
9.4	Grupo de discusión.....	226
9.4.1	Transcripción del grupo de discusión.....	228
9.4.2	Ventajas y limitaciones del grupo de discusión.....	229
9.5	Triangulación de datos.....	230

CAPÍTULO 10

ANÁLISIS DE RESULTADOS

10.1	Resultados del cuestionario	233
10.1.1	¿Quiénes son los maestros-alumnos de la LEPEPMI'90?..	233
10.1.2	Concepciones de educación intercultural.....	245
10.1.3	Opiniones y experiencias de formación en la Licenciatura (LEPEPMI'90).....	254
10.1.4	Opciones de actualización docente.....	258
10.1.5	Condiciones y características de la educación indígena en Durango.....	259
10.2	Grupo de discusión: voces y experiencias de los maestros indígenas de Durango.....	270
10.2.1	Capacitación inicial para la docencia.....	270
10.2.2	Problemas que enfrentan como docentes.....	272
10.2.3	Papel de las autoridades de la educación indígena en el estado de Durango.....	277
10.2.4	Formación docente en la Universidad Pedagógica de Durango.....	278
10.2.5	La educación intercultural bilingüe en Durango.....	281

CONCLUSIONES	285
---------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	295
---------------------------	-----

ANEXOS	319
---------------------	-----

Anexo 1	Cuestionario para maestros-estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para la Medio Indígena (LEPEPMI'90)	321
Anexo 2	Guión para el grupo de discusión.....	327
Anexo 3	Transcripción del grupo de discusión.....	331

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1	Población indígena en América Latina	126
Cuadro 2	Marco legal de la EIB en América Latina.....	128
Cuadro 3	Formación docente en EIB en Bolivia, Perú y Ecuador.....	137
Cuadro 4	Grupos étnicos de México.....	144
Cuadro 5	Lenguas indígenas con mayor porcentaje de hablantes en	

	México.....	144
Cuadro 6	Ubicación del Estado de Durango en la República Mexicana....	146
Cuadro 7	Ubicación geográfica del grupo étnico tepehuán.....	147
Cuadro 8	Ubicación geográfica del grupo étnico mexicano.....	155
Cuadro 9	Ubicación geográfica del grupo étnico huichol.....	161
Cuadro 10	Etapas de la educación indígena en México.....	183
Cuadro 11	Datos estadísticos de la educación indígena en México.....	190
Cuadro 12	Datos estadísticos de los docentes del medio indígena en México.....	192
Cuadro 13	Perfil profesional de los docentes del medio indígena en México.....	193
Cuadro 14	Perfil profesional de los docentes del medio indígena en Durango.....	194
Cuadro 15	Competencias para la formación docente en EIB.....	196
Cuadro 16	Cursos de la fase Formación de Campo Profesional de la Licenciatura en Educación Indígena.....	204
Cuadro 17	Mapa Curricular de la LEPEPMI '90.....	210
Cuadro 18	Línea de Formación Específica de la LEPEPMI '90.....	214

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Matriz para el diseño del cuestionario.....	222
Tabla 2	Datos estadísticos de la alumnos de la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990.....	224
Tabla 3	Distribución de los alumnos por semestre.....	233
Tabla 4	Distribución de los alumnos por género.....	234
Tabla 5	Edad de los alumnos de la LEPEPMI '90.....	235
Tabla 6	Relación edad y género de los alumnos de la LEPEPMI '90.....	236
Tabla 7	Lengua materna de los alumnos de la LEPEPMI '90.....	237
Tabla 8	Segunda lengua de los alumnos de la LEPEPMI '90.....	238
Tabla 9	Nivel en que se desempeñan como docentes.....	239
Tabla 10	Función que realizan.....	241
Tabla 11	Años de servicio.....	242
Tabla 12	Escolaridad.....	243
Tabla 13	Institución donde cursaron el bachillerato.....	244
Tabla 14	Concepto de EIB.....	245
Tabla 15	Opinión sobre el papel del docente en las comunidades indígenas.....	247
Tabla 16	Opinión sobre el futuro de las lenguas indígenas.....	248
Tabla 17	Opinión sobre la relación con la comunidad.....	249
Tabla 18	Opinión sobre la relación con sus alumnos.....	251
Tabla 19	Lengua de comunicación con sus alumnos.....	253
Tabla 20	Opinión sobre la relación de los estudios en la licenciatura y la práctica docente.....	255
Tabla 21	Cursos de la licenciatura que les han apoyado en su práctica docente.....	256

Tabla 22	Opinión sobre actualización de los cursos.....	257
Tabla 23	Asistencia a cursos de actualización.....	258
Tabla 24	Opinión sobre la atención a las necesidades educativas del medio indígena.....	259
Tabla 25	Opinión sobre la relación entre currículum y cultura indígena....	263
Tabla 26	Opinión sobre las condiciones actuales de la educación del medio indígena.....	265
Tabla 27	Opinión sobre los requerimientos para mejorar la educación indígena.....	266
Tabla 28.	Relación entre semestre que cursa y concepto de EIB.....	268
Tabla 29	Relación entre género y lengua de comunicación con sus alumnos.....	269
Tabla 30	Relación entre género y lengua materna.....	269

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1	Semestre que cursa en la Universidad Pedagógica de Durango.....	234
Gráfica 2	Género de los alumnos de la licenciatura.....	235
Gráfica 3	Edad de los alumnos de la licenciatura.....	236
Gráfica 4	Lengua materna de los alumnos de la licenciatura.....	238
Gráfica 5	Segunda lengua de los alumnos de la licenciatura.....	239
Gráfica 6	Nivel educativo en que se desempeñan como docentes.....	240
Gráfica 7	Función que realizan.....	241
Gráfica 8	Años de servicio.....	242
Gráfica 9	Escolaridad.....	243
Gráfica 10	Concepto de EIB.....	245
Gráfica 11	Opinión sobre el papel del docente en las comunidades indígenas.....	247
Gráfica 12	Opinión sobre el futuro de las lenguas indígenas.....	249
Gráfica 13	Opinión sobre la relación con la comunidad.....	250
Gráfica 14	Opinión sobre la relación con sus alumnos.....	252
Gráfica 15	Lengua de comunicación con sus alumnos.....	254
Gráfica 16	Opinión sobre la relación entre los estudios de licenciatura y la práctica docente.....	255
Gráfica 17	Opinión sobre la actualización de los cursos de la licenciatura..	257
Gráfica 18	Asistencia a cursos de actualización.....	259
Gráfica 19	Opinión sobre la atención a las necesidades educativas del medio indígena.....	260
Gráfica 20	Opinión sobre la relación entre currículum y cultura indígena...	264
Gráfica 21	Opinión sobre las condiciones actuales de la educación del medio indígena.....	265
Gráfica 22	Opinión sobre los requerimientos para mejorar la educación indígena.....	267

INTRODUCCIÓN

El tema de la interculturalidad ha tomado especial importancia no solamente en México, sino en toda América Latina, sobre todo a partir de la década de los noventa. Resultado de ello, ha sido la realización de un gran número de trabajos de investigación, de producción bibliográfica y análisis del tema en diversos foros. Una cuestión que resalta, y que es el objeto del presente estudio, es el relacionado con la formación docente para la educación intercultural bilingüe. Interesa hacer una revisión de los aspectos que se han discutido y analizado en torno al tema, y cuáles han sido los aportes de la región latinoamericana, que permitan visualizar alguna estrategia de mejora, dado que los estudios en esta materia indican, por un lado, el nivel de rezago de la educación en las regiones indígenas, y por otro, las

deficiencias manifiestas en los procesos de formación de los docentes encargados de ámbito de la educación.

Con este trabajo se pretende hacer una revisión de la situación actual de la formación docente en México, particularmente en el estado de Durango, para atender la diversidad cultural y lingüística, que es una de las características esenciales de nuestra sociedad. También pretende presentar un panorama de la discusión teórica en torno a la interculturalidad, y de las competencias de un docente que va a desempeñarse en contextos multiculturales.

Una de las ideas centrales de las que parte este trabajo es que no hemos logrado todavía una verdadera educación intercultural para todos los mexicanos; que las acciones emprendidas, dirigidas únicamente a los grupos indígenas, constituyen un factor más de discriminación. La formación del docente que labora en el medio indígena, no se ha resuelto de manera adecuada.

El punto de partida ha sido reconocer el panorama internacional y sobre todo latinoamericano, fundamentalmente en lo que se refiere a los acuerdos, convenios y declaraciones de los últimos años presentados por los gobiernos de la región y que reflejan el discurso político sobre la interculturalidad. Aquí se señala la variedad de documentos sobre el tema, como indicativo de una situación en la que poco se ha avanzado.

Se revisan algunos de los programas sobre formación docente para la educación intercultural bilingüe en los países latinoamericanos con mayor presencia indígena, como son los casos de Bolivia, Guatemala, Perú y Ecuador.

Para abordar la situación en México, en forma breve se describen algunas de las características del contexto sociohistórico actual. Se resalta la multiculturalidad, como el elemento identificador de la

sociedad mexicana; se presentan algunos de los datos más representativos acerca de los grupos étnicos en México, población, lenguas y distribución geográfica.

Se presentan los principales elementos que configuran la política educativa para la interculturalidad en México: las normas legales, tanto de la Constitución como de la Ley General de Educación; se presentan algunas de las acciones que históricamente se han implementado para atender a los grupos étnicos, y las finalidades que se han perseguido.

De manera específica, se describe el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB en adelante), que actualmente está operando, su estructura básica, propósitos, con datos acerca de la cobertura. Aquí se destaca el perfil profesional de los docentes que trabajan en el medio indígena, que refleja la falta de pertinencia de los programas de capacitación y la poca atención que se ha dado a la formación docente.

En lo que respecta a la formación docente para la interculturalidad, se presentan las propuestas de autores tan representativos en el ámbito latinoamericano como Enrique Ipiña Melgar (1997), Luis Enrique López (1997, 1998, 2004, y 2005) y Sylvia Schmelkes (2003, 2005 y 2010), que señalan algunas de las principales competencias del profesor en la educación intercultural bilingüe.

En cuanto a los programas de formación docente, se destaca la participación de la Universidad Pedagógica Nacional, que ofrece la Licenciatura en Educación Indígena y las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena. Se hace referencia a la última reforma del Plan 97 de la Licenciatura en Educación Primaria, que incorpora el Enfoque Intercultural Bilingüe.

El estudio se estructura en dos partes. La primera descriptiva y de revisión teórica, la segunda, está dedicada al desarrollo metodológico y el análisis de los datos empíricos.

En el primer capítulo del trabajo se hace una exposición de las investigaciones que se han realizado sobre el tema en los años recientes; se parte de una clasificación que considera aspectos conceptuales de la educación intercultural, así como estudios sobre EIB tanto en México como en América Latina. El capítulo cierra con un apartado dedicado a los estudios dedicados al análisis de la formación docente en España, desde la perspectiva de la interculturalidad.

El capítulo 2, hace un recuento de las visiones actuales o metáforas para entender el mundo actual, desde la idea de la sociedad del conocimiento, pasando por las propuestas para interpretarlo, tan disímbricas y contrastantes como Ulrich Beck y su ideal de la “sociedad del riesgo global”, Huntington y el “choque de civilizaciones”; “identidad y violencia” de Amartya Sen; la metáfora de la “modernidad líquida” de Zygmunt Bauman, así como la idea de la “sociedad red” de Manuel Castells, entre otros autores.

En el capítulo 3 se abordan, algunos conceptos relacionados con la interculturalidad, tales como el concepto de cultura, interculturalidad y diferentes propuestas, enfoques y modelos relacionados con la educación intercultural. En los capítulos 4 y 5, se revisan, respectivamente, las normas tanto internacionales, como las propias de la región latinoamericana, que orientan y definen la interculturalidad; se hace un repaso breve por diferentes experiencias de formación docente en América Latina, desde la perspectiva de la educación intercultural bilingüe.

Los capítulos 6, 7 y 8, tratan, el primero, de describir las condiciones de multiculturalidad que caracterizan a México, se presentan datos y

estadísticas que dan cuenta de ello; un apartado de este capítulo está destinado al estado de Durango, entidad que corresponde a la ubicación de este trabajo de investigación. En el siguiente capítulo, se hace un somero análisis de las políticas que han orientado la educación intercultural en México, se hace referencia a las principales leyes y normativas al respecto. Se hace una reseña de los momentos más emblemáticos de la historia de la educación indígena en México, hasta la revisión de las propuestas en vigor actualmente. En capítulo 8 se enlistan y revisan los programas que para la formación de los docentes se han implementado en México, claro, considerando estos programas en el sentido de la interculturalidad.

La segunda parte se dedica al trabajo empírico; inicia en el capítulo 9, donde se describe el proceso metodológico seguido en la investigación, que desde una perspectiva mixta, se propuso aplicar tanto estrategias de la metodología cuantitativa, como estrategias de la metodología cualitativa. En este sentido, se describen las acciones del diseño, aplicación y análisis, tanto del cuestionario como del grupo de discusión, implementados en este trabajo.

Finalmente, en el capítulo 10, se hace una exposición de los resultados obtenidos en la aplicación del proceso metodológico. Se da cuenta del análisis de tipo estadístico, realizado con los datos que arrojó el cuestionario, así como la recuperación de los aspectos más relevantes del grupo de discusión. Esto representa la parte medular de la investigación, pues da voz a quienes pocas veces la tienen o se les reconoce, que son los docentes que trabajan en el nivel con más carencias y en condiciones de suma precariedad, no solamente por las condiciones de pobreza de las comunidades, sino por la carencia de recursos, en términos de formación, y de recursos de infraestructura y materiales para el desarrollo de la práctica docentes. Se resalta particularmente su visión y experiencias, así como las

propuestas, muy valiosas, términos de cómo se puede mejorar su formación docente, ya que ella incidirá, de manera directa, el mejoramiento de la calidad de la educación en el medio indígena. Tenemos una deuda histórica con ellos. Es tiempo de pagarla. La responsabilidad es de todos.

I PARTE

ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: UN PANORAMA DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO

En los años recientes, el tema de la educación intercultural, y particularmente la educación intercultural bilingüe en el ámbito latinoamericano, ha sido motivo de un buen número de trabajos, tanto tesis de grado como publicaciones en artículos de revista. Para los fines de este trabajo se han seleccionado los que se han considerado relevantes, y se han clasificado atendiendo a criterios como: los que realizan análisis teórico-conceptual de la interculturalidad; los que se refieren a la educación intercultural bilingüe en México; otros que abordan la educación intercultural bilingüe en el contexto de América

Latina y finalmente los que tratan el tema de la educación intercultural en España.

1.1 Análisis teórico-conceptual de la educación intercultural

En esta categoría se ubica el trabajo de Sosa Barrales (2004), quien realiza un análisis curricular de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural resaltando los aspectos de biculturalidad y bilingüismo de la misma. Así como el fortalecimiento y desarrollo de una identidad cultural, dando oportunidad a la expresión creativa de todos los componentes étnicos del país con respecto a sus especificidades lingüísticas y socioculturales. Parte de afirmar que las reformas hechas a los currícula de la educación indígena no proporcionan ningún tipo de avance significativo para la misma, con base en que el Estado Mexicano se ha caracterizado por mantener una política integracionista y hasta paternalista para los grupos indios, negando con ello su cultura y queriendo a toda costa incluir a ésta a una cultura occidental que no es la propia.

Concluye diciendo que es necesario construir la educación desde la realidad y desde los problemas y posibilidades de los niños a los que atiende.

El monolingüismo y el bilingüismo son expresión de lucha, disputa y resistencia constante por el reconocimiento a la diferenciación. El español y la lengua materna son expresiones históricas, dinámicas y cambiantes que contienen conciencias y resultados de la correlación de fuerzas opuestas y procesos encontrados en la búsqueda de la autonomía para el grupo de la cultura propia.

Otro trabajo relevante es el realizado por Williamson (2005), quien analiza algunas de las diversas conceptualizaciones dominantes en América Latina y más concretamente en Chile, respecto de la educación orientada para, de o por los pueblos indígenas, bajo

contextos pedagógicos y sistémicos educativos de relaciones interculturales, particularmente referidos a la relación entre pueblos indígenas, sociedad y Estado.

Propone que más que buscar una síntesis y homogeneización teórica, se busquen elementos compartidos entre las concepciones que permitan dar cuenta de las diversas realidades étnicas y socioculturales del continente y sobre todo que contribuyan a fortalecer la lucha indígena y no indígena por sus derechos políticos, culturales y sociales y la construcción de una sociedad democrática y una educación de calidad, más justas, pluralistas, críticas y transformadoras.

Por lo anterior es necesario promover una discusión conceptual entre esta variedad de planteamientos, conceptos, discursos, prácticas sociales, entre multiculturalismo, interculturalidad bilingüe e interculturalidad. No para generar un concepto único, sino para enriquecer la producción de conocimiento, la reflexión crítica, los diseños de políticas y programas, las comprensiones y prácticas pedagógicas. Una construcción latinoamericana de la Multiculturalidad y la Educación Multicultural, desde los excluidos y dominados, puede abrir nuevas fronteras de pensamiento y acción político-pedagógicas, transformadoras y críticas.

Por su parte Cabrera Recinos (2007), se propone analizar cuál es el concepto de educación intercultural de la propuesta curricular de la Licenciatura en Educación Indígena Plan'90 de la fase: concentración de campo y/o servicio.

El concepto de educación intercultural llevado a cabo a través del currículum en una institución a nivel superior determina sin duda el tipo de formación académica en el que se toma en cuenta la cultura del alumno y su relación con la cultura nacional.

Del análisis del Plan de Estudios se concluye: no hay una definición clara sobre la educación intercultural, ni tampoco una explicación reflexiva y profunda sobre los principales componentes conceptuales del concepto de educación intercultural.

En esta misma línea, Zambrano van Beverhoudt y Prieto Sánchez (2008), reflexionan sobre una propuesta de consolidación de la ética intercultural a partir de la educación intercultural. Se efectuó un análisis documental basado en autores con pertinencia en el área de interés. Para el desarrollo teórico se analizaron aspectos como globalización, educación, valores, multiculturalidad e interculturalidad.

Los autores afirman que la ética intercultural permite minimizar los riesgos del proceso globalizador, a través de la creación de espacios para el diálogo y la inclusión. La ética intercultural es una propuesta de acción que busca construir y reconstruir sistemas de valores que aseguren la convivencia social, esto desde las aportaciones de Bilbeny. (2004)

La educación debe asumir su papel activo como responsable de la implementación de la ética intercultural; por un lado a través de una formación en valores que desarrolla, propicia y respeta los mínimos necesarios para convivir, y por otro, con una formación en la interculturalidad que se enriquece en la diversidad y concientiza respecto al reconocimiento del otro. Se justifica el planteamiento de una educación intercultural en el entendido de que las sociedades se han transformado en multiculturales y se requiere posibilitar la interacción entre sus miembros.

La práctica de la ética intercultural se posibilita a través de una educación intercultural que educa para el respeto a la diversidad y que al buscar la convivencia entre diferentes, promueve la construcción y reconstrucción de valores, por lo tanto educa en valores.

En el ámbito educativo español, un trabajo que invita a reflexionar sobre un problema pedagógico que suscita abundantes debates como es la presencia de alumnado extranjero en las aulas, es de Vilar García (2009), quien, desde la perspectiva de lo que llama progresivo pluralismo cultural, como nuevo signo de identidad de la sociedad democrática moderna, constituye una verdadera oportunidad de avance hacia mentalidades más tolerantes y abiertas.

Ofrece una revisión del concepto de cultura y diversidad educativa desde una serie de enfoques multi e interculturales que nos permitan avanzar desde posiciones más tradicionales, que perciben la atención a la diversidad como una necesidad marginal, hacia un nuevo modelo que incorpore la educación intercultural para todos. Es decir, un modelo de convivencia intercultural más plena que trate la diversidad entre los distintos individuos y grupos no como una deficiencia o una diferencia que nos separa, sino como una fuente de riqueza y un modo de vivir, aprender y aceptar nuevos compromisos en la sociedad actual.

Concluye expresando que necesitamos salirnos de nuestra propia cultura, olvidarnos del 'yo' por un momento para implicarnos en la experiencia auténtica de apreciarnos, escucharnos y aceptarnos a nosotros mismos en ese Otro. Sólo así el diálogo y la convivencia intercultural podrá convertirse en algo más que una simple utopía o aspiración. La base ya está puesta; ahora hay que edificar puentes que realmente promuevan y desafíen la realidad de vivir y convivir sin miedo a ser diferente, sin dejar de buscar lo común en lo diverso. Es hora de manifestar realmente la bondad que llevamos dentro y de hacer posible la experiencia de la paz.

Dentro de esta misma línea el texto de Díaz Couder (2009) tiene como propósito explorar algunas nociones fundamentales que subyacen al concepto de multiculturalismo o interculturalidad y sus implicaciones para la educación.

La necesidad de atender la problemática de la diversidad cultural en un mundo cada vez más globalizado ha conducido a un gran uso (con el consiguiente desgaste) de términos como relativismo, pluralismo, multiculturalismo o interculturalidad. Sin embargo, a pesar de la cada vez más extensa literatura sobre el tema, pareciera que cada vez estamos más lejos de una noción más o menos compartida, ya que cada autor tiende a utilizar esos términos, u otros afines, con un sentido propio.

Díaz Couder señala que existen varias versiones del multiculturalismo y que una de ellas es (multiculturalismo pluralista) más compatible con una perspectiva intercultural en la educación. Esta perspectiva intercultural no tiene por qué tomar partido en la antinomia entre universalismo o relativismo. Aspira a superarla.

El autor concluye con la idea de que la atención que ha recibido el multiculturalismo proviene del descubrimiento de que las inequidades y la exclusión de amplios sectores de la sociedad funciona, no tanto en términos de individuos sino de grupos sociales. La aplicación de las garantías individuales para evitar la discriminación de los individuos no ha impedido la discriminación a grupos sociales. De ahí la necesidad de reconocer los derechos de esos grupos; de ahí la necesidad de políticas multiculturales.

Al respecto del multiculturalismo, es necesario citar las aportaciones de García Castaño et al (1997), quienes al considerar a la sociedad humana como realidad multicultural, afirman que cada individuo tiene acceso a más de una cultura, es decir, a más de un conjunto de conocimientos y patrones de percepción, pensamiento y acción. Cuando adquiere esas diversas culturas nunca lo hace completamente: cada individuo sólo adquiere una parte de cada una de las culturas a las que tiene acceso en su experiencia, que conforman una visión

privada, subjetiva del mundo y sus contenidos, desarrollada a lo largo de su historia experiencial.

Para los autores, ya no tenemos que seguir equiparando educación con escolaridad, ni educación multicultural con programas escolares formales. Desde la amplia concepción de la educación como transmisión cultural, el educador deja de ser el único responsable de la adquisición de competencias culturales por parte de los estudiantes.

De la misma manera, ya no tenemos que seguir equiparando una cultura con una lengua o con un grupo étnico correspondiente. Los miembros de un grupo étnico, por ejemplo, comparten un conjunto de esquemas culturales específicos, pero también podemos clasificar a esos miembros en otros grupos que participan en actividades comunes, laborales, religiosas, de ocio, etc., y puede que estas otras agrupaciones atraviesen los límites del grupo étnico. En el desarrollo de la educación multicultural, ello se traduce en una contribución a la eliminación de la tendencia a estereotipar a los estudiantes de acuerdo con sus identidades étnicas, y en una contribución a la promoción de una exploración más profunda de las similitudes y diferencias entre estudiantes de diferentes grupos étnicos.

Por lo tanto, según la perspectiva de los autores, desde la educación se deberá favorecer que los estudiantes sean conscientes de la multiplicidad cultural que les rodea y a la que están accediendo. Ese elemento de conciencia puede alejarnos de dicotomías como la de cultura dominante/cultura nativa, cultura escolar/cultura del hogar, potenciando esa concepción del multiculturalismo como la experiencia humana normal.

Así pues, los autores advierten que la educación multicultural de la que ahora se habla no es un programa para grupos minoritarios, sino para todos los grupos, si bien desde la concepción que defienden no tiene

mucho sentido hablar en términos de mayorías y minorías. En consecuencia, no debe desaparecer un programa de educación multicultural porque cambien de signo los movimientos migratorios. No se trata de una educación para un determinado colectivo que podemos cuantificar y calificar de desfavorecido frente a otros. Se trata de una educación que cuestiona incluso la propia idea de la relación entre la escuela (como aparato de reproducción y legitimación social e ideológica) y el Estado.

1.2 Estudios sobre la educación intercultural bilingüe en México

En esta categoría se ubica el trabajo de Muñoz Cruz (2004), el planteamiento es que la educación escolar indígena es el espacio de procedencia del enfoque intercultural en México y articula elementos de la concepción multiculturalista y del neoindigenismo. Este enfoque interculturalista se ha constituido en un factor influyente en la gestación de políticas públicas y en la institucionalización de espacios para la formación docente y profesional.

Como parte central del trabajo afirma que la participación activa de pueblos, comunidades y líderes para lograr la apropiación de la doctrina intercultural bilingüe seguramente pondrá en otro orden y con otros significados todas las dimensiones esenciales de un proceso educativo escolarizado; todo lo necesario para construir una educación congruente con los orígenes ideológicos, las necesidades y las expectativas de los pueblos indígenas.

La investigación de Guzmán Chiñas (2004), se propone identificar y analizar los resultados de la educación indígena que se han implementado en el contexto de la modernización y sus alcances de acuerdo con los documentos que norman y orientan la educación destinada a esta población. Se orienta principalmente al análisis de políticas públicas en México, en el nivel de implementación y de los

procesos de planeación, con la finalidad de contrastar los resultados alcanzados en el espacio de la política educativa, específicamente la destinada a la población indígena.

Entre los principales resultados, Guzmán Chiñas señala que la planeación ha priorizado los aspectos cuantitativos y técnicos, que buscan justificar políticas determinadas; se ha convertido en un proceso administrativo, aunque en el discurso se manejen otras formas y enfoques como el prospectivo o estratégico, que privilegian la participación y cooperación de todas las instancias directa o indirectamente involucradas.

De acuerdo al autor, los indígenas, su historia y su condición, se encuentran inmersos en un mundo de pobreza y miseria, son los eternos marginados, los explotados, supeditados a la asimilación de la forma de vida occidental, y aún así su condición sigue siendo marginal.

Marín González (2004), realizó una investigación de corte etnográfico cuyos objetivos eran conocer las acciones que realiza la administración educativa para registrar y admitir a los niños migrantes en los centros educativos; sistematizar los procesos de migración que realizan los padres de familia para apoyar a sus hijos en la educación escolar y analizar las estrategias que aplican los docentes con estos niños migrantes en el estado de Jalisco, México.

Concluye que en un modelo intercultural bilingüe se requiere replantear las preocupaciones por el acceso a los servicios educativos y la calidad de éstos, incorporando en la política y las decisiones los principios de equidad y pertinencia, particularmente teniendo en cuenta las situaciones derivadas de las condiciones de etnia, género, lengua, clase social y, en síntesis, las formas múltiples que adopta la diversidad cultural.

Un trabajo de investigación que también aborda el tema, es el de Bonilla Castillo (2005), quien analiza cuáles son las razones que han impedido que la educación para los indígenas no haya cumplido con su cometido a lo largo de la historia y, en particular durante las últimas décadas del siglo XX, y cómo esta educación ha observado una constante resistencia por parte de los grupos étnicos que se manifiesta en diversos contextos.

Concluye su trabajo señalando que el ejercicio del poder es manifiesto en el ámbito de la educación, pues en el discurso pro mejorar las condiciones de vida de los pueblos indígenas se esconde una intención que es la de integrarlos a la vida nacional, sin considerar el arraigo de la cultura propia. Este ejercicio del poder tiene su contraparte que es la resistencia por conservar los pueblos indígenas su identidad, su lengua, su cosmovisión y sus valores éticos y su lucha.

Una investigación que analiza una experiencia de educación intercultural en México, es la desarrollada por Vergara et al (2005), en los asentamientos tradicionales indígenas en el estado, *huicholes* al norte y *nahuas* al sur del estado de Jalisco; además de escuelas con presencia indígena en la zona metropolitana de Guadalajara. Las escuelas tienen dificultades tanto en la implementación de la educación intercultural, como altos índices de reprobación, deserción y repitencia.

Como conclusiones, los autores mencionan que *nauhas* y *huicholes*, conservan su lengua materna y además hablan el español, por lo que forman parte de las llamadas minorías culturales, y como consecuencia, se le atribuye el bajo nivel educativo, al hecho de no entender bien el español. Estos pueblos indígenas manifiestan carencias y deficiencias principalmente en el campo educativo, mismas que se han agudizado por la lejanía y difícil acceso a las pequeñas comunidades donde viven, principalmente los huicholes. Sin embargo el problema de los nahuas aunque tienen más fácil el contacto con la

cultura mayoritaria, lo que de alguna manera les ha perjudicado para que su lengua se vea mas afectada y esté más en peligro de desaparecer.

Asimismo, con relación a la educación, los autores concluyen que estos pueblos tienen serios problemas, porque la lejanía de las escuelas, genera ausentismo de profesores, les afecta porque causa desaliento que los padres de familia prefieren sacar a sus hijos de la escuela para que les ayuden en el trabajo del campo.

Jiménez Naranjo (2005), por su parte con su investigación, que se ubica en el paradigma interpretativo, de carácter etnográfico, analiza las razones por las cuales la aplicación del enfoque intercultural – en comparación con los “bilingüe” – es tan escaso, y en particular, por qué evidencia en su práctica un concepto cultural esencializado y esencializador de la diversidad cultural.

Con relación al esencialismo cultural, afirma que está invisibilizando procesos culturales locales importantes, y por este motivo, es una de las razones por las cuales el desarrollo de lo intercultural en la escuela en contextos mexicanos no ofrece una alternativa a la asimilación e integración cultural que no cesa.

Finalmente se interroga sobre las posibilidades de interculturalizar la institución escolar en el marco del proyecto político de los pueblos indígenas, más allá de la tendencia tan extendida en la actualidad de ofrecer respuestas esporádicas y esencializantes de la diversidad cultural.

En su trabajo, Raesfeld (2009), Ofrece datos sobre la población indígena que reside en la ciudad de Pachuca, Hidalgo; compuesta principalmente de migrantes *nahua* y *hñahñu*, procedentes de las regiones indígenas del mismo estado. Esto trae como consecuencia la inserción de niños en las escuelas de la ciudad para cumplir con la

educación básica obligatoria. En estos espacios se confrontan con niños urbanos de distintos contextos culturales y con maestros que no han sido preparados para un trabajo con grupos multilingües e interculturales.

La autora, menciona en las conclusiones, que la migración de la población indígena hacia la capital del estado de Hidalgo ha ido aumentando en las últimas décadas y significa para las familias migrantes una adaptación a nuevas reglas de funcionamiento en una sociedad mestiza, en espacios públicos de escuela y de trabajo. Los migrantes intentan establecer una vinculación entre lo propio y lo ajeno, manteniendo por un lado sus costumbres y, por otro, insertándose en las escuelas y lugares de trabajo hablando español, perdiendo sus lenguas originales. En las escuelas, a pesar de los programas actuales de educación intercultural y de la legislación reciente, no se logra visualizar a los alumnos indígenas y sus problemas particulares. De igual forma, la formación y actualización de los docentes no incluyó en su momento el tema de la educación indígena o intercultural. Es por esto que los maestros se sienten incapaces y con pocas herramientas para garantizar una atención adecuada a los alumnos de origen étnico.

La investigación de Baronnet (2009), un estudio en donde aplica métodos cualitativos, comprensivos y biográficos, se propone detallar el complejo proceso de construcción social de la demanda indígena de autonomía educativa que, recientemente con el impulso del EZLN, se ha concretado en las prácticas colectivas desde 1998, bajo la forma de una apropiación *sui generis* del derecho de los pueblos indios a establecer y administrar sus instituciones educativas según sus propias metas y formas de organización y de decisión. Su trabajo lo ubica en las escuelas de educación básica de los pueblos indígenas de la Selva Lacandona de Chiapas, México.

En las conclusiones destaca que las políticas públicas enfocadas en la educación rural en contexto multicultural encuentran sus límites cuando la represión estatal contra las iniciativas de autonomía educativa impide que se movilicen las comunidades como sujetos capaces de deliberar y decidir sobre la organización de la escuela, sobre la docencia y sobre los cambios a aportar a su funcionamiento cotidiano. Para la corriente regionalista y moderada del movimiento indígena mexicano, es necesario que el Estado reconozca la competencia de las entidades autonómicas de los pueblos indios como sujetos de derecho para elaborar en coordinación con el gobierno regional los planes y programas de estudio y vigilar la labor docente. También para asegurar que la educación culturalmente pertinente se imparta en todos los niveles. La política oficial de educación indígena, no viene encabezada por los sujetos colectivos, las comunidades organizadas, para participar en la toma de decisión y la evaluación de la política social, la cual representa un reto para gobernar en la diversidad en Chiapas después de la remunicipalización reciente.

Meyer (2010), por su parte reseña que en el ciclo 2007-2008, respondiendo a lo que define como una situación intolerable de represión política, sindical y educativa, la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, México, inició por primera vez un curso alternativo de formación bilingüe e intercultural, al que llamaron Formación de Maestros de Pueblos Originarios.

Comprometidos con una pedagogía liberadora basada en los valores y las prácticas comunales de las comunidades indígenas, trabajaron en distintas modalidades con 53 maestros indígenas de nuevo ingreso, representantes de once grupos etnolingüísticos.

A manera de conclusión de los resultados del curso se afirma:

- Concientización de la importancia de la lengua originaria y su uso en el aula.
- Flexibilidad y creatividad profesional.
- Comunidad en la educación, y educación en la comunidad.
- Compromiso comunal-político-sindical.

La investigadora Sylvia Schmelkes (2010) analiza la situación educativa de los indígenas, con particular referencia a tres grupos: los indígenas que habitan en centros rurales en sus comunidades de origen, los migrantes y quienes viven en centros urbanos. Se consideran aquellos factores que no garantizan una educación con equidad y calidad, desde las situaciones presentes en el medio social y comunitario y las características de la oferta educativa, hasta las causas vinculadas con ellas, como la pobreza, las representaciones sociales sobre los indígenas y la propuesta pedagógica con problemas en cuanto a la pertinencia cultural y lingüística.

Concluye con estrategias de política educativa vinculadas tanto con el enfoque de la educación inclusiva como de la educación intercultural.

La autora se pregunta si conviene que sigamos segregando la educación que ofrecemos a los indígenas en sus comunidades de origen. Afirma que la segregación empobrece; parecería mucho más conveniente que el sistema educativo atendiera a la diversidad, incluida la cultural y la lingüística, desde el mismo corazón del sistema, y no desde sus márgenes.

Igualmente importante es el hecho de que sólo la educación intercultural para toda la población permitirá ir remontando el acendrado racismo de nuestros pueblos mestizos. Esta educación intercultural supone la formación de los docentes en el enfoque.

Entre los trabajos que de manera específica tratan el tema de la formación docente para la educación intercultural bilingüe están:

El trabajo desarrollado por Rayón Castillo (2004), que desde una perspectiva cualitativa a través de la etnografía y la entrevista en profundidad, aporta sobre las trayectorias profesionales de los docentes indígenas de la región cuicateca del estado de Oaxaca, en el marco de un movimiento pedagógico.

Parte de la idea que Las trayectorias profesionales del magisterio indígena en el ámbito nacional, estatal y regional, están determinadas por los cambios científicos y tecnológicos en la lógica de las políticas económicas, del orden mundial, alejándose cada vez más de las expectativas de los destinatarios de la educación.

Concluye que el docente indígena no es por vocación sino por necesidad del trabajo, siendo una de las razones que justifican el nivel académico de los maestros.

En esta línea se ubica la investigación de corte etnográfico de López Marcos (2005), realizada con el objetivo de reconocer los procesos de formación de los docentes indígenas en una situación escolarizada y semiescolarizada (en la Universidad Pedagógica Nacional), para comprender cómo se está reconstituyendo la transmisión de valores de la cultura comúnmente llamada nacional, así como el reconocimiento de la cultura propia de los pueblos históricamente construidos, es decir, como sociedades indígenas.

En las conclusiones resalta la idea de que la formación profesional de los docentes indígenas, en términos generales, se puede decir que ha sido un acierto, en el sentido de atender una demanda legítima, producto de un largo desarrollo de luchas.

Entre los retos destacan: una formación pertinente a las necesidades de las comunidades y de los intereses y conocimientos de los niños.

Destaca también el trabajo de Hernández Cuevas (2008) quien se planteó indagar, a través del uso de técnicas e instrumentos etnográficos, cómo ha sido la formación profesional de los docentes bilingües; la insuficiencia de los proyectos y programas de capacitación, actualización y profesionalización que se les ha impuesto al magisterio en general y bilingüe en particular y el hecho de que tanto el docente en general como bilingüe en particular no están recibiendo una formación específica e integral desde la perspectiva intercultural.

Su conclusión es en el sentido de la necesidad de diseñar propuestas de formación centradas en la realidad del docente bilingüe.

Por otra parte, Baronnet (2008), analiza la experiencia conflictiva de la primera Escuela Normal destinada exclusivamente a jóvenes indígenas chiapanecos; aporta una ilustración contundente de las contradicciones del discurso oficial federal y estatal respecto a la decisión de introducir y aplicar programas con enfoque intercultural en todos los niveles educativos y, en este caso, en la formación de los docentes bilingües.

El autor ofrece un análisis sociopolítico de los mayores desafíos enfrentados por los normalistas indígenas sin deslindarles del contexto educativo nacional y regional en el cual se inscriben. Las estrategias de control estatal y federal sobre las nuevas Normales Indígenas se oponen a las prácticas de lucha de los municipios zapatistas por la autonomía pedagógica y administrativa de sus escuelas, en el respeto de los derechos de los pueblos indios a sus propios sistemas de educación que los poderes oficiales no están dispuestos a reconocer a nivel legal.

López Sánchez (2010), en su texto se propone evidenciar por medio de una breve revisión histórica cómo ha sido la formación docente en

México, para luego, enfocar algunos elementos que considera fundamentales en torno de una educación con enfoque intercultural, y finalmente, sus implicaciones en la formación docente. Plantea la necesidad de desarrollar otras competencias en el proceso formativo de los profesionales de la educación, acordes con los nuevos tiempos y las nuevas exigencias sociales.

El autor señala que en México, es menester buscar que maestros indígenas y no indígenas se formen no de forma paralela sino en conjunto, vivenciando y experimentando ellos mismos desde su proceso de formación inicial o continua la riqueza de la diversidad. De manera que los procesos de formación docente, contribuyan al esfuerzo por construir una sociedad unida en la diversidad, con una visión pluralista, democrática e incluyente.

Desde la perspectiva de López Sánchez, la actual política educativa de México establece que la educación en y para la diversidad es para todos los mexicanos y no sólo para los pueblos indígenas. Por ello, se busca que la figura docente cuente con las herramientas necesarias para acercar al conocimiento a las niñas y los niños con calidad, equidad y pertinencia sociocultural, étnica y lingüística, y de esa manera, contribuya a la formación de sujetos capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, que existen diversas comunidades epistémicas, que respeten la diversidad cultural y se enriquezcan con ella, y así, les permita intervenir en procesos de transformación social.

1.3 Investigaciones sobre la educación intercultural bilingüe en América Latina

a) Investigaciones de carácter general acerca de la educación intercultural bilingüe

Un investigador fundamental en el campo de la investigación acerca de la educación intercultural bilingüe en América Latina es Luis Enrique López. En uno de sus múltiples trabajos (1998), hace una revisión de las investigaciones relacionadas con el bilingüismo y la educación bilingüe realizadas en América Latina desde principios del siglo XX.

Advierte que pese a las dificultades de diversa índole que ha debido atravesar la educación bilingüe latinoamericana en su desarrollo tanto desde el punto de vista político como técnico, su ejecución arroja resultados importantes que, bien podrían contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en general, sea ésta bilingüe o no. De lo que no hay duda, afirma López, es que este conocimiento, producto de una rica y fructífera experiencia de más de medio siglo, debe formar parte incuestionablemente del acervo latinoamericano de saberes y conocimientos sobre la educación en general.

Señala el autor que si bien las evaluaciones revisadas a menudo han puesto énfasis en el factor más visible que es el lingüístico, revelan importantes aspectos de la realidad social y pedagógica en escuelas rurales ubicadas, por lo general, en contextos de extrema pobreza, en tanto, como se sabe, existe una correlación positiva entre etnicidad indígena y pobreza.

Las innovaciones desarrolladas en el marco de la implantación de programas educativos bilingües han sido muchas, desde la preocupación inicial de buscar alternativas educativas para poblaciones que requerían de una educación diferenciada, de mayor flexibilidad curricular, y, en general, de una propuesta educativa que satisficiera sus necesidades básicas de aprendizaje.

Otro investigador importante en este campo es Ariruma Kowii, quien en un trabajo de 2001, teniendo como antecedente que las sociedades, las culturas, en cualquier época, siempre tuvieron interés por el

conocimiento. Los pueblos del continente *Appia Yala* (América), no fueron la excepción, nuestros pueblos, y en especial el pueblo *kichwa*, también se preocuparon por desarrollar su sistema de aprendizaje, su sistema educativo.

A partir de este antecedente, se cuestiona: ¿Cómo hacer realidad la existencia de una propuesta educativa que responda a la diversidad del país, a su multiculturalidad?

Como parte de la respuesta destaca que en la actualidad, en el caso ecuatoriano, se han dado pasos importantes como el hecho de contar con un marco constitucional que reconoce la existencia de los pueblos indios, como el hecho de constatar la existencia de una Dirección Nacional de Educación Indígena de Ecuador y de sus respectivas oficinas provinciales.

Sin embargo, estas propuestas, que son muy ricas en su discurso, no encuentran en la práctica el suficiente sustento para aplicarlas, tampoco encuentran respuesta y espacios suficientes en los gobernantes.

Sin embargo, Kowii precisa que el propósito de ofrecer a la sociedad un nuevo modelo educativo está en gestación y se requiere del compromiso y la complicidad de todos los sectores de la sociedad, sobre todo de aquellos que históricamente han sido afectados. Sin ellos y sin contar con su compromiso, difícilmente se podrán realizar cambios sustanciales en los modelos educativos que en la actualidad están en vigencia.

Un trabajo realizado en Venezuela, es de Lamus (2005), que desde el enfoque etnográfico, se propuso Caracterizar el proceso educativo en el cual confluye en un mismo contexto la lengua castellana junto a varias lenguas indígenas. Caracterizar la manera como se realiza la enseñanza de la lengua castellana como segunda lengua a un grupo

de niños indígenas pertenecientes en su gran mayoría a la etnia *piaroa*, y en menor cantidad a la etnia *hiwi*.

De este estudio, destacan las conclusiones, que establecen que el proceso de interculturalidad en la zona, se ha definido por dos tendencias antagónicas o maneras de concebir las relaciones entre culturas.

Para el autor, la tendencia integradora, posibilitó, por un lado, que la población indígena se involucrara en una dinámica social mercantilizada. Por otro lado, defensores de los derechos culturales y políticos de esas etnias, han proclamado la necesidad de que se preserven los valores que identifican la conducta y el sentir originario de esas culturas, pues las mismas estarían desapareciendo.

El trabajo realizado por Sichra, Guzmán, Terán y García (2007), en el contexto boliviano, se concentra en el análisis de los lineamientos y prácticas de la educación intercultural para todos en el marco de la Reforma Educativa instituida en 1994 y vigente aún a principios de 2007, se mencionan las nuevas disposiciones que el gobierno de Evo Morales está elaborando para el sector educativo, por ejemplo, el proyecto de la Nueva ley de la educación boliviana establece en el Artículo 2 “Desarrollar la intraculturalidad, interculturalidad plurilingüismo para la realización plena e íntegra del ser humano y la conformación de una sociedad armónica”.

Resaltan las autoras que entre los logros de la educación intercultural para todos, destaca el hecho de que la Ley de Reforma Educativa considere la pluralidad lingüística, cultural, étnica del país puesta en evidencia por la fuerza de las organizaciones campesina e indígenas que demandaron reconocimiento político, jurídico, ciudadano. La Reforma Educativa establece, por su parte, que el sistema educativo nacional es intercultural, normando la “transformación” de la educación

en educación intercultural con una serie de innovaciones pedagógicas que van desde la concepción de que el alumno es el centro del hecho educativo, hasta las consecuencias didácticas de este principio.

En un estudio cualitativo, realizado en Chile bajo el enfoque de estudio de casos, Carihuentro Millaleo (2007), plantea como objetivo Identificar qué “saberes” mapuche debiera incorporar la educación formal, en contextos interétnico e intercultural de la novena región, desde la perspectiva de sabios de la comunidad mapuche.

La premisa inicial del autor es que la educación intercultural en Chile es incipiente, sólo existen experiencias pilotos, por lo tanto, es primordial realizar investigaciones respecto a la cosmovisión mapuche, sus conocimientos, saberes y valores, para proponer una educación más pertinente y significativa que pedan abordarse desde una perspectiva intercultural, entendida ésta como relación de equilibrio y diálogo entre culturas.

Como producto de su investigación, Carihuentro Millaleo, presenta una propuesta curricular, incluye las acciones para capacitar a directivos y docentes. Especifica el perfil de docentes que se requiere y el perfil del alumnado que se pretende.

También desarrollada en el contexto chileno, la investigación etnográfica de Poblete Melis (2006), tiene como objetivo conocer y describir el proceso de escolarización de los estudiantes peruanos en escuelas de la comuna de Santiago en que su presencia es significativa y, determinar en qué medida los centros que implementan acciones para su integración modifican los discursos y prácticas dominantes en torno a esa presencia.

Poblete Melis considera que es fundamental modificar las lecturas rígidas y restringidas del concepto de cultura y de diversidad que hacen

los Estados y los grupos conservadores, y de identidad nacional y nacionalismo como su correlato.

Expresa que las posibilidades que abre la educación intercultural en sociedades como la chilena han sido confirmadas. La escuela demuestra en su accionar cotidiano, que siempre es posible establecer relaciones desde otra mirada, acaso fundadas en la aceptación y el respeto.

En el texto de Conejo Arellano (2008), se plantea que aún cuando la población ecuatoriana se caracteriza por esta enorme riqueza, la educación que se ha ofrecido a los pueblos indígenas ha estado orientada tradicionalmente a promover su asimilación indiscriminada, lo que ha contribuido a limitar su desarrollo socio-cultural y económico. Este tipo de educación, además, ha fomentado la ruptura de la identidad de los pueblos indígenas y el desarrollo de situaciones de racismo perjudiciales para el país.

Considera que en el caso ecuatoriano, en la oficialización de la EIB jugaron un papel decisivo las organizaciones indígenas, los cuales a través de luchas y movilizaciones lograron concretar sus intereses en 1988; este logro se ve reflejado como parte de los cambios que las sociedades contemporáneas están viviendo, como surgimiento de nuevas alternativas de educar, de vivir y de administrar.

La sociedad ecuatoriana se ha sensibilizado, ha creado espacios de debate y de aprendizajes en los centros educativos, en espacios políticos y organizaciones sociales, y ahora se pregunta si la educación intercultural debe ser sólo para indígenas o debe ser para todos y todas las que conforman este país.

Otro trabajo que hace un análisis de la educación intercultural en Chile, es de Poblete Melis (2009), quien analiza la forma en que la escuela

tradicional se relaciona con la diversidad que representan los estudiantes de orígenes sociales y culturales diversos.

Reconoce que la educación intercultural es la modalidad educativa que mejor funciona para acoger la diferencia al interior de las escuelas y reconocerla como fuente y recurso de aprendizaje.

En este sentido, el autor propone que los procesos educativos interculturales debieran estar enfocados a tres grandes temas

- Los derechos específicos de grupos étnicos, culturales o minorías nacionales.
- La lucha contra el prejuicio racial y la búsqueda de formas de integración interétnica no asimilacionista en los países donde se han asentado definitivamente masas de origen foráneo.
- La adecuación de los sistemas educativos y de la pedagogía a las exigencias de un mundo cada vez más transnacionalizado.

Concluye afirmando que la educación intercultural supone un proceso amplio de reflexión acerca de la sociedad en que vivimos, y abre la discusión hacia aspectos tan determinantes como la democracia que se quiere construir.

b) Investigaciones sobre la formación docente para la educación intercultural

Especial atención requiere la revisión de los trabajos referidos a la formación docente para la educación intercultural en América Latina, en ese sentido, algunas investigaciones relevantes son las siguientes:

Luis Enrique López (1997), aborda algunos aspectos de la situación sociolingüística latinoamericana, referidos a las lenguas indígenas y a sus hablantes, en la medida en que ellos estén relacionados con la

oferta educativa que los respectivos Estados han estructurado para los educandos vernáculohablantes, y con sus necesidades y demandas educativas.

Menciona que la formación de recursos humanos en áreas diversas para responder a las necesidades educativas de los contextos regionales caracterizados por una diversidad étnica, lingüística y cultural, constituye ahora un ámbito de actividad importante que enriquece el panorama educativo latinoamericano y que deberíamos estudiar más detenidamente, no sólo para contribuir al mejoramiento sustantivo de la oferta educativa de los programas educativos bilingües existentes, sino también para enriquecer la educación en general.

Concluye que en la formación de maestros indígenas, se está ante el desafío histórico, tal vez por primera vez de manera institucional, de involucrarse en la formación de intelectuales indígenas que regresan a lo propio y que, desde sus propias raíces, construyen nuevos conocimientos y saberes profesionales con el auxilio de herramientas que, como la lengua escrita, no han formado parte de su bagaje ancestral.

Un texto interesante es el de Ipiña Melgar (1997), donde aborda el tema de la formación docente, y menciona que antes de emprender la tarea de formar docentes en educación intercultural bilingüe, es necesario que nos detengamos a cuestionar con sinceridad: ¿son nuestras políticas culturales y, además de ellas, nuestras políticas sociales y económicas, verazmente interculturales?, ¿se da en nuestros países un verdadero reconocimiento de los derechos al territorio, a la lengua y a los recursos de todos los pueblos originarios?, ¿se da entre nosotros una efectiva participación de los más débiles o de las minorías?

En este sentido, refiere que las mejores condiciones de un educador intercultural deberán estar en sus actitudes habituales, antes que en sus aptitudes. Señala que tan sólo tres actitudes habituales son auténticas virtudes en el educador intercultural: su compromiso con las causas de su pueblo, la tolerancia activa y la apertura al mundo.

Insiste en que la aptitud básica para todo educador bilingüe es que sea verazmente bilingüe. Esto envuelve el dominio de la lengua materna de los educandos, que debería ser, aunque no necesariamente, la misma lengua del educador, por una parte; y, por otra, el dominio de la segunda lengua, que es la lengua común a todos los ciudadanos del país. Este amplio dominio deberá estar acompañado del manejo adecuado de las metodologías de primera y segunda lengua.

Desde el enfoque de estudio de caso, Carlosama Gaviria (2001), realizó una investigación en Colombia para describir el tipo de capacitación y la metodología de enseñanza utilizada en la formación y capacitación en etnoeducación recibida por los docentes Ingas del municipio de Santiago, departamento del Putumayo, Colombia (cabildos Ingas de Santiago y San Andrés) y, cómo los docentes Ingas llevan a la práctica esto a conocer en forma resumida quienes somos los Ingas, su origen, su lengua, su cultura, su historia, organización política, cosmovisión y costumbres.

Comenta que el programa de Etnoeducación lleva muchos años de haberse puesto en marcha en todo el país; en la comunidad Inga aún hay desconocimiento del programa, tal como se pudo constatar en la investigación, lo que motiva a hacer un replanteamiento en forma cómo está siendo orientado el programa.

En las conclusiones menciona que las personas que participaron en la investigación creen que es importante y prioritario en el proceso educativo tener en cuenta la práctica de la lengua, la cultura y la

identidad, de igual manera debe estar contemplada en los proyectos de las escuelas y los planes de estudio.

En un estudio etnográfico realizado por Alcón Pascasi (2008), se explicitan las dificultades que existen en la aplicabilidad del enfoque cultural e intercultural que propone la Reforma Educativa en Bolivia, en un Instituto Normal Superior de Educación Intercultural Bilingüe.

Entre los resultados más significativos del estudio están que el sistema educativo boliviano arrastra la situación desigual, conflictiva y asimétrica que refleja el enfrentamiento entre “cultura andina” y “cultura occidental”. La reforma educativa en general y la aplicación de políticas educativas interculturales en particular, no pueden remediar esta situación desigual, porque previamente “se debe devolver su dignidad a la cultura andina”

También refiere el autor que a los docentes les cuesta despojarse de la vieja estructura mental (*habitus* tradicional), trabajada por muchos años por la escuela asimilacionista e integradora a donde en que se han modelado y han remodelado sus estructuras mentales. Como ellos mismos reconocen, al iniciarse la Reforma Educativa no estuvieron preparados. En tal sentido, el maestro del Instituto Normal Superior se encuentra atrapado en la mitad de ese proceso, entre lo tradicional y lo nuevo.

Si bien Argentina es un país que se asocia al monolingüismo, Unamuno Kaschapav (2010), nos alerta de que las diversas lenguas originarias de su actual territorio así como las numerosas lenguas llevadas allí por las migraciones históricas y contemporáneas han sido objeto de procesos de silenciamiento y no gozaban hasta hace poco de ningún tipo de reconocimiento particular en la legislación ni en las prácticas escolares concretas.

Manifiesta la autora que existe una distancia clave entre los discursos proteccionistas recogidos en la legislación y las políticas educativas en la Argentina y las prácticas plurilingües concretas. La viabilidad de la educación intercultural bilingüe en contexto aborígen parece no sólo depender de la posibilidad de contar con materiales, infraestructura o docentes que puedan hablar las lenguas de los pueblos originarios: se necesita de una transformación interna institucional y social en la cual el uso de dichos materiales y de dicha infraestructura se inscriba en una línea transformadora, y en el cual dichos docentes puedan ejercer el derecho de educar soberanamente. La descripción de las dinámicas sociolingüísticas pretende aportar al debate para que esto sea posible.

1.4 Estudios sobre la formación docente en educación intercultural en España

Considerando que la educación intercultural en España presenta características que la hacen diferente de las experiencias latinoamericanas, resulta interesante conocer algunos de los trabajos de investigación realizados al respecto, sobre todo donde se aborda el tema de la formación docente.

En un texto realizado por García Castaño, Pulido Moyano y Montes del Castillo (1997), exponen lo siguiente:

La educación multicultural nace de una reflexión sobre la presencia en las escuelas occidentales de minorías que, además de necesitar un trato adecuado por la “distancia” entre su cultura y la cultura presentada y representada por la escuela occidental, necesitan una atención especial ante el fracaso continuado cuando acceden a esta última. Se diseñan entonces programas que tratan de mejorar la situación de estos colectivos en las escuelas y que, en algunos casos, promueven un respeto hacia su cultura de origen y una integración en la cultura de “acogida” (o al menos es lo que idealmente se pretende). Ésta es la idea genérica sobre la aparición de la educación multicultural, aunque hoy

existen diferentes formas de entender qué es una educación multicultural. (pp. 223-224)

Los autores, desde la perspectiva de la antropología de la educación, analizan estas diferentes maneras de entender la educación multicultural. Describen y analizan los modelos de educación multicultural:

- Educar para igualar: la asimilación cultural. En este modelo lo que se pretende es igualar las oportunidades educativas para alumnos culturalmente diferentes.
- El entendimiento cultural: el conocimiento de la diferencia. En este enfoque se apuesta por una necesaria educación acerca de las diferencias culturales y no de una educación de los llamados culturalmente diferentes.
- El pluralismo cultural: preservar y extender el pluralismo. Surge de la no aceptación por parte de las minorías étnicas de las prácticas de aculturación y asimilación a las que se encuentran sometidas en el contacto con las culturas mayoritarias.
- La educación bicultural: la competencia en dos culturas. Desde este enfoque, la educación multicultural debería producir sujetos competentes en dos culturas diferentes.
- La educación como transformación: educación multicultural y reconstrucción social. Se concibe la educación multicultural como un proceso encaminado a lograr un desarrollo de los niveles de conciencia de los estudiantes de minorías, de sus padres y de la comunidad en general acerca de sus condiciones socioeconómicas.

La propuesta teórica de los autores mencionados en relación al concepto de cultura es lo que propiamente constituye la cultura no es

una homogeneidad interna, sino la organización de las diferencias internas, y que las culturas tienen una uniformidad hablada más que una uniformidad real. (p. 240)

Para los investigadores citados, la educación multicultural debe ser aquella que se desarrolla en la sociedad como un proceso de producción y crítica cultural, con las siguientes características:

- Contemplar una diversidad en los contenidos culturales transmitidos (a veces conducente a contradicciones entre ellos).
- Asegurar una diversidad de los métodos de transmisión, ajustados a los distintos tipos de alumnos para facilitar su acceso al conocimiento.
- Fomentar los mayores niveles de conciencia posibles por parte de los alumnos acerca de la diversidad cultural.
- Preparar a los estudiantes con los recursos cognitivos necesarios para conocer la diversidad; percibir y analizar las desigualdades sociales en la distribución del poder y los recursos en la sociedad; criticar dicha desigualdad y construir propuestas de transformación y tomar posición crítica y activa en la acción social.
- Desechar la idea de que es irremediable una exclusión mutua entre la preservación de identidades y peculiaridades étnicas o culturales de grupos minoritarios desfavorecidos y la movilidad social ascendente.
- Preparar los programas a partir de una combinación entre el análisis de las comunidades concretas y el compromiso con una concepción global, universal, del hecho cultural.

De manera más específica, en lo referente a la formación del profesorado, Tovías Wertheimer (2002), desarrolla un trabajo que busca desentrañar las claves que pueden ser básicas en un nuevo planteo de formación permanente del profesorado para una sociedad pluricultural. Ubica su análisis tomando como referencia a Cataluña.

La autora expone que el paso de una sociedad percibida como monocultural a otra percibida como multicultural afecta a la identidad personal, social y profesional del profesorado. Conjugar su rol como docente que imparte docencia en una escuela que representa la cultura de la que él forma parte y al mismo tiempo recrear la posibilidad de trabajar con otros valores aportados por sus alumnos culturalmente distintos no es fácil.

Asimismo, afirma que el aumento de la inmigración en los últimos años ha disparado conflictos de tipo racista que se creía que la sociedad no sufriría. La propensión a manipular estos temas por los políticos y las instancias de poder requiere aún más la necesidad de formar bien y con criterios firmes a los futuros educadores.

Expresa que lo más preocupante es la falta de una línea clara que articule los temas relativos a la multiculturalidad como rasgo estructural de la sociedad y a la desigualdad como aspecto clave en la formación obligatoria del profesorado.

En el texto de Sabariego (2002), se presenta una propuesta de formación del profesorado en educación intercultural. Las consideraciones de la autora son que en la medida que la educación multicultural se va conceptualizando como un movimiento social, las nuevas tendencias de la formación del profesorado en este ámbito son responsables del desarrollo progresivo de una formación en educación multicultural crítica. Los argumentos en este sentido son, que si el alumnado y el profesorado viven en una sociedad que a menudo es

noticia por actos racistas, sexistas y clasistas que también encuentran su expresión en actitudes opresoras manifestadas en la misma escuela, es lógico que cada vez sean más las presiones ejercidas en estos contextos y en los programas de formación del profesorado para contribuir a la realización práctica de los ideales democráticos de justicia e igualdad.

Según Sabariego, el profesorado que entiende que la educación debe ser multicultural y reestructuradora social vincula la lucha por el reconocimiento de la diversidad existente en las estructuras sociales, con la lucha más amplia por la justicia social, por lo cual necesitan estar “alfabetizados políticamente”; ello implica reconocer que el contexto social como tal no es una realidad que nos viene dada, sino que se construye socialmente. (pp. 205-206)

En la propuesta que hace la autora, señala que el estudio crítico de la educación multicultural exige que el profesorado se implique en el análisis de las dimensiones más complejas de la educación multicultural: la reducción del prejuicio, con el coniguinte tratamiento de las realidades del racismo y la opresión en las escuelas y en la sociedad en general, y la dimensión de emancipación cultural y reconstrucción social, que pone el énfasis en las habilidades del profesorado para ver la implicación social y política de su función en más igualdad y justicia social.

Los tres principales objetivos de un programa de formación del profesorado en educación multicultural, son de acuerdo a Sabariego:

1. Que el profesorado entienda los efectos múltiples y a menudo obviados que el origen cultural, la clase social y el género, entre otros, tienen en las dinámicas de las escuelas.
2. Que el profesorado adquiera un conocimiento o una comprensión más crítica de sí mismos, para descubrir la manera

cómo sus valores y sus creencias inciden en su comportamiento hacia los niños y os jóvenes.

3. Que desarrolle actitudes y estrategias que le permitan deconstruir aquellas dimensiones de la vida en el aula que no favorecen a la mayoría del alumnado.

Por su parte García Fernández y Moreno (2003), realizaron un trabajo de investigación, en el contexto de la Comunidad de Madrid, que tenía como objetivos, entre otros: Conocer la situación actual y tendencias futuras de la distribución del alumnado de origen inmigrante dentro del mapa escolar de la Comunidad; Conocer, analizar y contribuir a mejorar las medidas organizativas y didácticas de atención a la diversidad en centros escolares. Identificar los aspectos que la favorecen y los que la dificultan; Conocer las actitudes de los equipos directivos, profesorado, padres y alumnos hacia el hecho multicultural, y contribuir a su mejora cuando fuese necesario.

En el aspecto metodológico, los investigadores elaboraron y aplicaron diferentes encuestas a profesores, alumnos y miembros de equipos directivos de centros públicos y concertados, en una segunda parte realizaron cuatro estudios de caso en otros tantos centros.

Se destaca de esta investigación, en el análisis que se hace en cuanto a las actitudes del profesorado. Sobre el hecho migratorio, los autores encuentran que no hay una actitud general demasiado pesimista. La mayoría está de acuerdo en que enriquece cultural y económicamente al país de acogida, y en que la convivencia se ve enriquecida con el hecho multicultural, a pesar de lo cual se advierte una tendencia a relacionar migración y conflicto. En términos generales, afirman los investigadores, se puede decir que el profesorado no percibe de forma muy negativa la presencia de alumnado inmigrante en las aulas. Una parte significativa considera que esta presencia fomenta actitudes y

valores solidarios en el alumnado, así como la aportación de riqueza cultural y la ruptura de estereotipos y prejuicios entre el alumnado. Son menos los que consideran esta presencia como fuente de conflictos y como entorpecimiento de la marcha general de la clase.

En lo que se refiere la formación del profesorado, los hallazgos más significativos destacan como una constante: el profesorado se queja de no haber sido formado para una escuela multicultural. No han sido formados en su preparación profesional inicial y apenas han recibido formación en ejercicio. Según los autores, se alude a la falta de formación como una necesidad apremiante, pero sin embargo los propios profesores no participan masivamente en esta formación cuando se les ofrece.

La formación inicial, desde el punto de vista de los autores, es el primer paso en la capacitación de los profesionales y puede considerarse como uno de los factores importantes para establecer respuestas educativas a la diversidad. Señalan que a veces se cae en el error de responsabilizar al profesorado de su actitud ante aspectos relacionados con la atención a la diversidad y la educación intercultural, sin considerar el vacío existente en su preparación profesional para responder a este tipo de necesidades.

Este vacío lo constatan al analizar los Planes de Estudio de la formación de los docentes. Un repaso de estos planes en los seis centros universitarios de la Comunidad de Madrid que imparten titulaciones relacionadas con la formación de profesionales de la educación en cualquiera de sus especialidades, muestra que aún no se ha abordado la interculturalidad y multiculturalidad de forma seria y sistemática. De la revisión de los datos, los autores infieren:

1. En las universidades madrileñas no existe ningún plan de estudios que contemple la Educación Multicultural e Intercultural como parte de

la preparación fundamental que el futuro maestro debe poseer para atender esta realidad en la escuela.

2. De todas las asignaturas que se imparten en las diferentes titulaciones únicamente existe una cuyo nombre denota el tratamiento directo de la educación intercultural. Ésta se imparte como asignatura optativa dentro del Plan de Estudios de la Diplomatura en Educación Social.

3. Las asignaturas que puedan tener alguna relación con la educación intercultural y la atención a la diversidad presentan, la característica común de ser optativas. Algunas tienen un enfoque teórico-filosófico, otras tienen un enfoque más relacionado con la atención a la diversidad y la intervención educativa hacia alumnado con características de “excepcionalidad”.

4. También llama la atención que no exista dentro de los Planes de Estudio de todas las titulaciones de Magisterio -ni siquiera en la de Maestro-especialista en Lengua Extranjera-, ninguna asignatura relacionada con la enseñanza del español para extranjeros.

5. Otro indicador del olvido de la dimensión intercultural en los estudios de formación inicial de los docentes, es la ausencia de cualquier referencia a la misma en los descriptores de las diferentes asignaturas troncales, cuya presencia sería un planteamiento transversal válido para esta formación.

En cuanto a la formación permanente del profesorado, los autores plantean el supuesto de que si la dimensión intercultural de la educación está ausente de los planes de formación inicial, la plantilla actual del profesorado de la región apenas se formó en aspectos relacionados con la atención a la diversidad cultural. La formación permanente del profesorado, por tanto, consideran, debe convertirse en

la clave de la educación intercultural, como reconocen la mayoría de los expertos en el tema.

En general, mencionan que cuando el profesorado manifiesta sus necesidades de formación deja entrever una actitud asimilacionista más que intercultural, orientada por el modelo técnico-eficientista más que por el de reflexión sobre la práctica. En el fondo la necesidad de responder a la diversidad careciendo de formación para ello genera ansiedad y empuja al docente a esperar la solución de la utilización de “técnicas eficaces”. Por lo tanto, la toma de conciencia se convertiría en el primer paso para el posicionamiento a partir del cual se iniciaran procesos de reflexión-acción que condujeran al desarrollo profesional. El rasgo característico de la formación del profesorado deberá pasar necesariamente por la toma de conciencia de la nueva realidad con el fin de poder iniciar procesos de reflexión acción que lleven al replanteamiento de la práctica educativa en todos sus ámbitos, el metodológico, las relaciones humanas, la organización del centro, etc.

Los autores concluyen que existe un gran vacío en la formación inicial para la educación intercultural. Esto constituye en sí mismo uno de los factores decisivos de la forma en que se responde a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes de la Comunidad de Madrid.

El trabajo de Aguado Odina (2005), se ubica en el ámbito español, en su análisis explica que la educación intercultural propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación en educación. Se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y valoran el pluralismo cultural como algo consustancial a las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo.

En una parte central del trabajo advierte que la educación intercultural hoy por hoy es una ilusión; lo es en la medida en que no la encontramos realizada en la práctica escolar. No obstante, existen indicios, pistas, acciones puntuales (de centros, profesores, comunidades) que la reflejan.

Sugiere la autora la necesidad de promover en los profesores y otros implicados la reflexión acerca de las propias prácticas. Recurrir a guías que ejemplifican el modelo intercultural. Se tratará, así, de identificar los puntos fuertes y débiles de las prácticas escolares en relación con los supuestos del modelo intercultural, para, a partir de ahí, decidir qué cambiar, qué mejorar y cómo hacerlo. Al mismo tiempo, considera que es necesario apoyar iniciativas que se propongan desarrollar proyectos educativos interculturales en centros específicos proporcionando recursos y asesoramiento permanentes.

En ese mismo sentido, García Llamas (2005), presenta un texto donde describe el contexto, que tiene como principales características el estar marcado por cambios constantes y complejos que se producen en la sociedad, los avances del conocimiento, el riesgo de manipulación informativa desde los medios de comunicación social y el paso de una sociedad con una cultura cuasi dominante a otra con muchas culturas conviviendo en un espacio físico. Sobre esta base, indica que es preciso adaptarse, pero respetando las tradiciones consolidadas a lo largo de la historia en la cultura occidental.

El autor afirma que es el momento más apropiado para fomentar de manera específica un cambio en la formación intercultural en los centros de formación del profesorado, pues serán los profesores los que tendrán que afrontar, en las aulas, las nuevas situaciones.

Sugiere que se revisen y adecuen los procesos formativos, ya que la labor de educar a los educadores es fundamental y nos permitirá

mantener una democracia productiva y plural, y trasladar a los centros educativos esta propuesta, con el fin de hacer posible que los individuos conozcan mejor sus preferencias, sus valores y cómo pueden contribuir con su esfuerzo a la mejora social.

Un texto interesante es el de Martínez Muñoz (2007), quien hace un análisis comparativo acerca de la educación intercultural en Francia y España. Entre los resultados de este análisis expresa que Francia es un país de estructuras eminentemente centralizadas, y por su parte, España se encuentra inmersa en una fase de profunda descentralización. Pero también manifiesta que hay que tener presente que al ser dos Estados miembros de la Unión Europea, sus respectivas políticas generales, y por tanto, sus políticas educativas, en mayor o menor medida, están mediatizadas por las directrices emanadas desde esta estructura supranacional.

En Francia, menciona el autor, la escuela ha tenido tradicionalmente el papel de instrumento privilegiado para la integración, pero algo ha fallado en el sistema, puesto que no se ha logrado un equilibrio en el seno de esta sociedad que sigue teniendo enormes problemas de fondo, y que los disturbios y revueltas del otoño del 2005 pusieron en evidencia.

En España, según Martínez Muñoz, la situación no es mejor, todavía, carece de política migratoria definida. Actúa en función de las necesidades del momento pero sin una perspectiva de futuro, y eso condiciona los programas educativos de alcance.

De esta manera, identifica iniciativas encomiables puestas en práctica por determinadas Comunidades Autónomas, mientras que en otras todavía se mantiene un carácter meramente compensatorio, como si la diferencia cultural fuese un factor a compensar.

Una investigación que se propone diseñar una guía para profesorado de secundaria con alumnado magrebí, es desarrollada por Marín et al (2007), quienes, desde la perspectiva de la ética intercultural, plantean que exige un necesario y permanente ejercicio de aprendizaje para mirar la realidad. Esto se concreta en los siguientes aspectos (p. 9):

- La implementación de mecanismos que favorezcan una auténtica comunicación entre las culturas, sin dominaciones ni subordinaciones, en plano de igualdad.
- El tratamiento de la diversidad cultural debe enmarcarse dentro del reconocimiento de los derechos humanos como principios inexcusables, fundamentales y universales.
- La salud de las sociedades plurales depende de su capacidad para articular el sentido de la propia identidad con la disposición al desarrollo de una “alfabetización cívica” que promueva una conciencia ética orientada a defender la convivencia y a promover la participación de todos.
- Esta propuesta de establecimiento de una “solidaridad moral” alrededor de la pluralidad cultural significa un cambio de percepción basado en la confianza depositada en las posibilidades de cada ser humano.

Los autores, a partir de los datos obtenidos en la investigación, se proponen elaborar una guía didáctica destinada a aquellos profesionales de la educación que no han trabajado con alumnos marroquíes.

Una investigación desarrollada en el contexto de Sevilla, bajo el enfoque de la investigación-acción (González Barea, García-Cano, Márquez y Agrela, 2007), se propuso la identificación y análisis de las ideas, nociones y conocimientos que posee el profesorado sobre

Educación Intercultural; conocer cuáles son sus discursos en relación a la diversidad, así como cuáles son las estructuras organizativas cotidianas en las que se desarrollan sus prácticas de centro y aula.

Entre los principales hallazgos de la investigación, los autores destacan que, a pesar de que la Educación Intercultural no tiene como objetivo la atención hacia la población escolar extranjera exclusivamente, en la mayoría de los discursos del profesorado aparecen Interculturalidad y presencia de población inmigrante extranjera, irremediablemente unidos.

Por lo anterior, afirman que en aquellos centros educativos donde no existe población extranjera, según el profesorado, la educación intercultural no tiene por qué estar presente.

Señalan los autores que han encontrado entre el profesorado una sensación generalizada de frustración e impotencia ante la imposibilidad de desarrollar o crear estrategias educativas ante sus “nuevas necesidades” y “nuevas problemáticas” asociadas frecuentemente a la presencia de una cada vez mayor, “diferencia cultural”. También mencionan que han encontrado otros discursos que manifiestan una abierta actitud hacia el enriquecimiento mutuo que esta circunstancia comporta.

Por tanto, para los investigadores, la interculturalidad, así entendida, la igualdad y la diversidad son dos caras de la misma moneda y su enfoque en el aula debe tener en cuenta el qué hay que enseñar, haciendo referencia a los contenidos y al currículo, y el cómo hacerlo, haciendo referencia a la organización e interacción en el aula. (p. 12)

En el documento de Aguado Odina, Gil Jaurena y Mata Benito (2008), las autoras se proponen hacer un análisis de las necesidades formativas del profesorado, considerando dos niveles, tanto el de las necesidades manifestadas por los propios docentes como el de

aquellos que se observan como resultado de estudios basados en la observación de prácticas escolares; así, por actividades interculturales se entienden todo el conjunto de herramientas puestas en práctica para dar respuesta a las necesidades de esta población escolar.

Concluyen las investigadoras que pese al ingente desarrollo de las investigaciones en torno a la educación multicultural en los últimos años, el conocimiento generado por la teoría no ha logrado incidir en la transformación de las prácticas. De ahí la importancia de establecer canales y espacios de cooperación o intercambio que faciliten a profesionales diversos (docentes, académicos, responsables de políticas), la posibilidad de reflexionar, debatir y construir conocimiento de forma colaborativa, acercando teoría y práctica y contribuyendo a generar aprendizajes a partir de la experiencia.

Un estudio desarrollado bajo un enfoque ecléctico, que integra técnicas y estrategias cuantitativas y cualitativas, es de Escarbajal Frutos, quien se planteó como objetivos identificar los diferentes recursos y servicios que la Administración de Murcia pone al servicio de las personas inmigrantes, especificando lo que puedan o no tener de educativas; asimismo, valorar las características, los tipos, los diferentes niveles y la metodología de las diversas actuaciones de trabajadores sociales y educadores sociales que trabajan con inmigrantes.

Resaltan entre sus resultados los siguientes: Los profesionales son relativamente expertos en el trabajo con personas inmigrantes. El 70% de los profesionales tiene menos de tres años de experiencia en trabajo con personas inmigrantes, sólo un porcentaje cercano al 20% tiene experiencia laboral de más de 5 años.

Igualmente, menciona que la gran mayoría de los profesionales tiene una relación contractual con la Administración o con empresas de servicios. Son también en gran parte jóvenes comprendidos entre los

18 y los 30 años; hay más mujeres (56%) que hombres (44%). El trabajo concluye con la presentación de una propuesta de formación.

Sobre este tema GoenecheaPermisán (2008), se pregunta ¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural? Parte del hecho que la presencia de alumnos extranjeros es una realidad cotidiana en la mayor parte de España, y la Comunidad de Madrid es la que cuenta con un mayor número de alumnos foráneos. Ante esta situación, plantea la autora, resulta obvio que el profesorado del siglo XXI requiere una formación específica para desarrollar adecuadamente su labor educativa en un contexto multicultural.

Señala que actualmente los profesionales de la educación reciben una formación que les capacita básicamente para trabajar en una sociedad culturalmente homogénea, esto conduce a una falta de coherencia entre la realidad que aprenden en las aulas universitarias y la que posteriormente encuentran en el aula escolar.

El objetivo principal de la investigación es conocer qué formación se está dando a los profesores en activo sobre el tema de la educación intercultural. También se plantea saber, por otra parte, si existe una demanda real en el profesorado de este tipo de formación o si, por el contrario, son otros temas los que les preocupan y consideran prioritarios.

La población objeto de estudio estuvo constituida por los asesores encargados del tema de la atención a la diversidad de los Centros de Apoyo al Profesorado de la Comunidad de Madrid.

Se empleó una metodología cualitativa; se utilizó la entrevista semiestructurada como instrumento para la recogida de información.

Como conclusiones, refiere que los testimonios aportados por los asesores constatan que la educación intercultural no es uno de los temas más demandados por el profesorado para su formación docente.

Comenta que se está ofertando una formación cada vez menos genérica. Se trabajan temas específicos como la prevención de conflictos en contextos multiculturales, la enseñanza del español como segunda lengua y cursos monográficos sobre culturas concretas. Sobre esta situación la autora identifica los siguientes riesgos:

- Identificar los contextos multiculturales como contextos conflictivos.
- Reducir la educación intercultural a la enseñanza de la lengua.
- Fomentar una visión estática y homogénea de una cultura y crear estereotipos en el profesorado.

En las reflexiones, Gonenechea Permisán señala que las Facultades de Educación, deben implicarse en la construcción de una formación más adaptada a la realidad multicultural que actualmente caracteriza las aulas españolas, ya que, según la investigadora, mientras la comunidad educativa no reflexione sobre su papel en esta nueva sociedad multicultural, no tendrá un horizonte al que dirigirse.

En su trabajo, García Fernández y Goenechea Permisán (2009), señalan que los profesores que actualmente ejercen en el sistema educativo español no han sido formados, en términos generales, para trabajar en una sociedad culturalmente heterogénea.

Con relación a la formación inicial del profesorado, afirman que la Universidad española no se ha adaptado aún a la realidad multicultural del sistema educativo; en la mayoría de los planes de estudio de las carreras relacionadas con la educación, no existen asignaturas

específicas que traten el tema de la atención a la diversidad cultural y en los planes que ofrecen formación sobre este tema, predomina la optatividad sobre la obligatoriedad, situación que de acuerdo a los autores, conlleva a que sólo una parte de los educadores reciban una formación adecuada.

En lo que atañe a la formación permanente del profesorado en educación intercultural, consideran que ésta no suele entrar en la reflexión sobre el modelo educativo y social que se quiere construir, más bien se limita a dar una formación fundamentalmente práctica, que es lo que demanda el profesorado. Además de que no parece existir en el profesorado una demanda importante de formación sobre este tema, de acuerdo a los autores, al parecer porque tienden a relacionarlo con contenidos teóricos, con poca aplicación a su labor cotidiana. Desde esta perspectiva, los autores afirman que se está pasando de una formación general, con cursos con títulos genéricos como “Educación Intercultural”, a otros mucho más específicos.

En el apartado de propuestas de mejora relativas a la formación del profesorado, parten de la idea que todos los profesores necesitan esta formación, no sólo los de centros con alta presencia de alumnos extranjeros, pues todos los estudiantes viven en una sociedad multicultural y necesitan una formación acorde al mundo actual.

Como parte de las recomendaciones para la formación permanente, se destaca (García Fernández y Goenechea Permisán, 2009, p. 104):

- Dar prioridad a la formación en centros, a todo el personal, adecuada a sus necesidades concretas.
- Además de los cursos de temática intercultural, debe incluirse este tema transversalmente en todas las actividades formativas del profesorado.

- La formación debe ser teórico-práctica, no el “recetario “ que los docentes suelen reclamar

Además, la formación debe ofrecer un espacio propicio para la reflexión, pues, en opinión de los autores, mientras la comunidad educativa no reflexione sobre cuál es su papel en esta nueva sociedad multicultural, no tendrá un horizonte al que dirigirse.

En otro trabajo de investigación, García Fernández et al (2010), integrantes del grupo INDICE (Investigación sobre diversidad cultural y educación, Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid), realizan un estudio sobre el sistema y funcionamiento de las aulas de enlace madrileñas; estas aulas están dirigidas al alumnado extranjero que se incorpora al sistema educativo con un nivel muy bajo de dominio de la lengua española o de adquisición de los contenidos curriculares.

La metodología corresponde a un diseño mixto, en el que se combinaron técnicas de recogida de datos cuantitativas (cuestionario) y cualitativas (entrevista y estudio de casos).

Entre los objetivos que se proponen, se destacan los relacionados con la formación del profesorado (García Fernández et al, 2010, p.11):

- Conocer la formación específica del profesorado que trabaja en este tipo de aulas.
- Recoger las principales dificultades que los docentes encuentran en la enseñanza en este tipo de aulas.
- Señalar posibles modos de mejorar la práctica educativa que se lleva a cabo en estas aulas.

En este sentido, se destacan en las conclusiones, que la percepción de la mayoría de los profesores de la tarea que deben realizar en el aula

de enlace se encuentra influenciada por la ideología sociopolítica en la que se fundamenta dicho modelo, claramente segregador y asimilacionista.

Con relación a la formación inicial, las opiniones oscilan entre dos posturas: los que consideran que la formación recibida durante la carrera es suficiente para hacer frente a la labor de las aulas de enlace, y los que creen que la formación recibida es suficiente en las situaciones habituales, pero que es necesario disponer de un material específico y una metodología determinada para poder ejercer como tal profesional ante este tipo de alumnado.

Los autores mencionan que, en general, el enfoque que el profesorado tiene acerca de la heterogeneidad de los alumnos y alumnas es el de una *dificultad-problema*, y no el de una realidad propia de su alumnado.

La recomendación que hacen los autores, con relación al profesorado de las aulas de enlace, al que se le atribuye como función principal responder a las necesidades lingüísticas del alumnado extranjero, es que debería ser visto como la aportación al centro de una nueva conciencia hacia la diversidad, orientando y apoyando al profesorado en estos aspectos.

Escarbajal de Haro (2009), habla de la necesidad de formar educadores sociales para fomentar una sociedad intercultural. Este autor considera que los educadores sociales que trabajan para fomentar la interculturalidad deben tener muy claro que cualquier actividad educativa que emprendan debe traspasar el límite de la subjetivación y buscar siempre la proyección social, mucho más en el entorno pluricultural; debe orientar su labor hacia el fomento de lo colectivo y comunitario.

Para este autor, una de las tareas más importantes del educador social, es educar personas que no se dejen engañar, no sólo por los

medios de comunicación, sino tampoco por los aparatos educativos y/o culturales, que muchas de las veces inculcan otro tipo de mentira más sutil.

El educador social, señala Escarbajal de Haro, debe reconocer que las personas con las que trabaja tienen un tipo determinado de pensamiento con el que acceden al conocimiento del mundo que les rodea; sin esto, es difícil que establezca una comunicación educativa con los llamados “destinatarios de la acción social”. Para este autor, es la premisa que los protagonistas de la acción, los propios inmigrantes, se conviertan en sujetos sociales de aprendizaje que, de forma consciente e integrando lenguajes, acciones y simbolizaciones, además de interactuar con el presupuesto de un mundo común, reorganizan sus relaciones sociales y laborales. (p.200)

El educador social debe potenciar lo que se llama inteligencia cultural, aquella que crece con la comunicación, la del aprendizaje dialógico en donde cada persona aporta su cultura y experiencia para compartirla con los demás.

Un documento en el que se presentan una serie de propuestas, entre ellas algunas relacionadas con la formación del profesorado, es el Libro Blanco de la Educación Intercultural (2010),

En este documento, Aguado y Mata (2010), afirman que el aumento en los últimos años de la oferta formativa para los docentes en materias relacionadas con la atención a la diversidad educativa no ha tenido como consecuencia una incidencia significativa en la transformación de las prácticas (lo que coincide con los resultados de otras investigaciones).

En consonancia con lo anterior, las autoras mencionan que una de las demandas recurrentes en relación con la formación del profesorado desde un enfoque intercultural se relaciona con la necesidad de que

dicha formación contribuya de forma efectiva a generar prácticas interculturales en los centros.

Las autoras presentan su propuesta a través de dos medidas específicas:

1. Priorizar la formación continua del profesorado en el propio centro educativo con el fin de lograr una incidencia significativa en la transformación de las prácticas. Ello supone: ayudas económicas para desarrollar proyectos formativos en centros escolares con duración superior a un curso escolar; integración de las horas de formación como parte de la jornada laboral y reconocimiento de la formación desarrollada, a efectos de oposiciones y concursos.
2. Promover la participación del profesorado en ejercicio en redes y proyectos de cooperación de carácter nacional e internacional, para incidir en el desarrollo de competencias interculturales y facilitar la innovación y la adaptación a los cambios. De la misma manera, ello requiere ayudas económicas y reconocimientos de participación.

En este mismo documento, Blanchard (2010), al reconocer que uno de los factores que están incidiendo en el desfase que existe entre la teoría pedagógica y la realidad de las aulas es la pervivencia de unos modos tradicionales, directivos y magistrales de enseñar en los centros. Propone cuatro medidas: que en la orden de desarrollo curricular esté más explicitado el elemento metodológico; que el acceso a la condición de profesor o profesora tenga más presente el conocimiento metodológico; que la actualización metodológica sea nuclear en el reconocimiento de la carrera docente y sea realizada prioritariamente a través de la formación en centros, y que se reconozca al profesorado

que se implique en proyectos de innovación metodológica y que participe en comunidades de aprendizaje profesional.

En el mismo Libro Blanco de la Educación Intercultural, Trujillo Sáez (2010), propone medidas como:

- Revisar los actuales planes de estudio de formación del profesorado para la incorporación de la educación intercultural con carácter prioritario.
- Promover la investigación en educación intercultural como forma de crear una base de conocimiento, dentro de la universidad, que pueda ser transferido a la formación del profesorado.
- Incorporar a la formación permanente del profesorado, estrategias de desarrollo profesional eficaces: reflexión sobre la propia práctica educativa, portfolio del profesorado, investigación-acción, visitas a centros con buenas prácticas, enseñanza compartida, observación en el aula...

Finalmente, en esta categoría se reseña el trabajo de Sales Ciges (2010), quien concibe la educación intercultural inclusiva como marco conceptual, que nos sitúa en un modelo que entiende la escuela como un cruce de culturas y un espacio privilegiado para la negociación y el diálogo intercultural. De ahí se deriva la exigencia de que los ámbitos, contenidos y metodología para la formación del profesorado se centren en la reflexión sobre la práctica, el intercambio de experiencias y el desarrollo profesional y comunitario.

En congruencia con lo anterior, presenta una propuesta de formación, que fue desarrollada en dos centros de la Comunidad Valenciana, España, centrada en procesos de investigación-acción que convierten la mejora escolar en un proceso intercultural inclusivo.

El trabajo que se presenta, y que tiene como tema central la formación para la educación intercultural bilingüe en el contexto indígena de Durango, México, se inserta en la línea de los trabajos que se han propuesto analizar las condiciones y características que tienen estos procesos; asimismo, se propone dar la voz a quienes están en proceso de formación docente, donde se considera que como actores principales, den a conocer sus experiencias en un medio que en muchos de los casos se carece de los elementales recursos para realizar una práctica docente que responda a los requerimientos y necesidades de la población que atienden, y que de manera simultánea, asumen el papel de docentes-estudiantes; de esto se trata, de conocer cómo perciben ellos la formación que están recibiendo, de qué manera está respondiendo o no a sus expectativas y necesidades profesionales.

CAPÍTULO 2

METÁFORAS PARA ENTENDER EL MUNDO ACTUAL

La diversidad cultural del mundo actual no puede analizarse exclusivamente en relación con la inmigración y la multiculturalidad, sino desde el marco más amplio de los cambios sociales, económicos, políticos y culturales de las últimas décadas. Hoy vivimos en un mundo muy diferente al de la segunda mitad del siglo XX, y este cambio tiene una clara repercusión sobre las necesidades educativas de los hombres y mujeres de este siglo. (García Fernández, 2009)

Algunos de los cambios que señala el autor son:

- La emergencia de la sociedad del conocimiento.
- La complejidad e incertidumbre subyacente al nuevo contexto.
- La nueva definición de la identidad individual.

Se recurre a las metáforas que intelectuales de diversas procedencias ideológicas han construido para ayudarnos a entender la complejidad del mundo en que nos ha tocado vivir, y dentro de él, entender también el papel que la educación ha de tener, y por ende, el papel de los profesores y sus necesidades de formación.

2.1 Las sociedades del conocimiento

La noción de sociedad del conocimiento fue utilizada por primera vez en 1969 por Peter Drucker, y en el decenio de 1990 fue profundizada en una serie de estudios realizados por investigadores como Robin Mansell o Nico Sther. De acuerdo a la UNESCO (2005b)

Un elemento central de las sociedades del conocimiento es la capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que propicia la autonomía y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación. (p. 29)

Por lo tanto, una sociedad del conocimiento ha de integrar a cada uno de sus miembros y promover nuevas formas de solidaridad con las generaciones presentes y venideras. No deberían existir marginados en las sociedades del conocimiento, ya que éste es un bien público que ha de estar a disposición de todos.

Durante el siglo XX, el desarrollo extraordinario de la ciencia y la tecnología ha permitido una mayor explotación y aprovechamiento de los recursos naturales y energéticos del planeta. En lo que va del siglo XXI, se ha elevado el consumo de energía y recursos naturales a unos niveles que no podrán sostenerse por mucho tiempo.

Para lograr un aprovechamiento eficiente de los ecosistemas y un desarrollo sustentable de la sociedad, es necesario comprender desde la complejidad los factores involucrados y las alternativas viables con las que cuenta la humanidad a partir de investigaciones, no solamente de las ciencias naturales, sino también en ciencias sociales y humanidades, de manera que sea posible tomar decisiones de orden político, económico y cultural que nos permitan resolver los problemas que nos aquejan.

Por otra parte, en las sociedades del siglo XXI se han agudizado los conflictos sociales y los niveles de pobreza; hay epidemias sin precedentes; hambre en diversas regiones del mundo; y muchos grupos humanos (entre ellos los indígenas), viven en condiciones de exclusión, violencia y desigualdad. En muchos países se están gestando cambios radicales en lo político, lo económico y lo social. (SEP, 2011)

La posibilidad de saber gestionar los riesgos que viven las sociedades actuales depende, en buena medida, de la capacidad para generar el conocimiento que permita identificar y entender mejor las problemáticas socialmente relevantes, así como hacer diagnósticos adecuados y plantear soluciones viables y realistas.

Se requiere entonces, que los ciudadanos del siglo XXI, tengan una educación que les permita entender la naturaleza de la investigación científica y tecnológica y el potencial benéfico de esta actividad, asimismo, conocer sus posibles riesgos y limitaciones, asumiendo la correspondiente responsabilidad.

La importancia de la educación y del espíritu crítico permite enfatizar que en la tarea de construir auténticas sociedades del conocimiento, las nuevas posibilidades ofrecidas por Internet o los instrumentos multimedia no deben hacer que perdamos de vista otros instrumentos auténticos del conocimiento, como es la escuela. Este nuevo contexto complejo, exige transformaciones en los sistemas educativos y en la práctica docente, con la finalidad de garantizar una educación de calidad para todos.

Así, la cuestión de las lenguas y los conocimientos es inseparable de la cuestión de los contenidos. Es imprescindible hacer referencia al lugar que deben ocupar los conocimientos locales o autóctonos en las sociedades del conocimiento. Por ello, la UNESCO sostiene:

La nueva importancia que cobra la diversidad cultural y lingüística destaca hasta qué punto la problemática del acceso a los conocimientos es inseparable de las condiciones en que éstos se producen. Promover la diversidad equivale a promover la creatividad de las sociedades del conocimiento emergentes. Esta perspectiva no obedece exclusivamente a un imperativo abstracto de carácter ético, sino que apunta principalmente a suscitar en cada sociedad una toma de conciencia de la riqueza de los conocimientos y capacidades de que es depositaria a fin de que los valore y aproveche mejor. Al hacerlo, no cabe duda de que cada sociedad estará mejor armada para hacer frente a las rápidas mutaciones que caracterizan al mundo contemporáneo. (2005b, p.18)

2.2 La sociedad del riesgo global (Ulrich Beck)

Este intelectual alemán, ha contribuido, desde un enfoque sociológico, a interpretar la situación del mundo actual; a comprender las amenazas por las que atraviesa la humanidad.

Ulrich Beck (2006), plantea que la humanidad ha atravesado por dos etapas de modernidad:

Primera modernidad. Basada en las sociedades de estados-nación, en las que las relaciones y redes sociales y las comunidades se entienden esencialmente en un sentido territorial.

Segunda modernidad. Cinco procesos interrelacionados: globalización, individualización, revolución de los géneros, subempleo y riesgos globales (crisis ecológica y colapso de los mercados financieros globales).

Se colapsa la idea misma de controlabilidad, certidumbre o seguridad, tan fundamental en la primera modernidad.

La sociedad del riesgo global (incluidos los países no occidentales) en la que vivimos requiere un nuevo marco de referencia para poder entender la dinámica y contradicciones de la segunda modernidad.

Riesgo es el enfoque moderno de la previsión y control de las consecuencias no deseadas de la modernización radicalizada. Es un intento (institucionalizado) de colonizar el futuro, un mapa cognitivo. Toda sociedad, por supuesto, ha experimentado peligros. Pero el régimen de riesgo es una función de un orden nuevo: no es nacional, sino global.

El concepto de riesgo y sociedad del riesgo combina lo que en tiempos era mutuamente excluyente: sociedad y naturaleza, ciencias sociales y

ciencias de la materia, construcción discursiva del riesgo y materialidad de las amenazas.

Las políticas de libre mercado, impuestas por Occidente a países endeudados, empeoraron la situación al obligar a esos países a desarrollar industrias especializadas para el abastecimiento de los ricos, en lugar de proteger, educar o cuidar a los más débiles. Las naciones más pobres gastan ahora más en pagar los intereses de su deuda a los países más ricos de lo que emplean en sanidad y educación en sus propios países.

La sociedad del riesgo global es lo opuesto a una “constelación moderna”. Es una sociedad autocrítica, sumamente política en un sentido nuevo: es preciso reinventar el diálogo transnacional de la política y la democracia, quizá incluso la socialización.

Cualquier intento de crear un nuevo sentido de cohesión social tiene que partir del reconocimiento de que la individualización, la diversidad y el escepticismo están inscritos en nuestra cultura.

La incertidumbre endémica es lo que caracterizará al mundo de la vida y la existencia básica de la mayoría de las personas en los años venideros.

Existe una estructura básica de poder dentro de la sociedad mundial del riesgo, que divide a quienes producen y se benefician de los riesgos y a los muchos que se ven afectados por esos mismos riesgos. La sociedad del riesgo, pensada hasta sus últimas consecuencias, quiere decir sociedad del riesgo global.

Riesgos inasegurables

Las industrias y tecnologías controvertidas frecuentemente son aquellas que no sólo no cuentan con un seguro privado, sino que de

ninguna forma pueden acceder a él (energía atómica, ingeniería genética, producción química).

La sociedad del riesgo global avanza haciendo equilibrios más allá de los límites de la asegurabilidad. O a la inversa. Los criterios que la modernidad industrial utiliza para cubrir los peligros que genera ella misma, pueden convertirse en normas para la crítica.

Tipología de las amenazas globales

1. Destrucción ecológica y peligros tecnológico-industriales motivados por la riqueza.
2. Riesgos directamente relacionados con la pobreza.
3. Procedente de las armas de destrucción masiva.

Está claro que no existen amenazas globales como tales, antes bien, están cargados y mezclados con los conflictos étnicos, nacionales y de recursos que han azotado al mundo sobre todo después del fin de la confrontación Oriente-Occidente.

El lugar político de la sociedad del riesgo global no es la calle sino la televisión. Los símbolos culturales se escenifican en los medios de comunicación de masas, donde puede descargarse la mala conciencia acumulada de los actores y de las comunidades de la sociedad industrial.

La miseria puede marginarse, pero ya no cabe hacer lo mismo con los peligros de la era de la tecnología nuclear, química y genética. Es ahí donde estriba la fuerza política, peculiar y novedosa de estas amenazas. Su poder es el poder de la amenaza que elimina todas las zonas de protección y todas las diferenciaciones sociales dentro de y entre estados-nación.

El “régimen del riesgo” no sólo está transformando y planteando un desafío a las familias, sino que también están surgiendo nuevos rasgos de la modernización reflexiva en la sociedad del trabajo.

1º. La característica más destacada del nuevo trabajo basado en el conocimiento de la sociedad de la información es la autoaplicación del conocimiento, el conocimiento como fuente esencial de la productividad.

2º. La distinción entre el sector industrial y el sector de servicios desaparece. El determinismo tecnológico queda refutado por la tecnología de la información.

3º. El fordismo y la política del keynesianismo se fundaban en las fronteras del estado-nación. En el régimen del riesgo esta imagen desaparece y es sustituida por la compulsión para situarse y afirmarse en el mercado mundial y en la sociedad del riesgo global.

Elementos de una teoría de la sociedad del riesgo

1. Los riesgos no se refieren a los daños producidos. No son lo mismo que destrucción. Sin embargo, los riesgos sí representan una amenaza de destrucción. El concepto de riesgo, caracteriza un peculiar estado intermedio entre la seguridad y la destrucción, en el que la percepción de los riesgos que nos amenazan determina el pensamiento y la acción.
2. El concepto de riesgo invierte la relación entre pasado, presente y futuro. El pasado pierde su poder para determinar el presente. El futuro, es decir, algo no existente, construido y ficticio adopta su lugar como causa de la experiencia y la acción actual.
3. Las proposiciones sobre riesgos no son sólo fácticas o sólo valorativas. Como cálculo matemático, los riesgos se refieren

directa e indirectamente a definiciones estándares culturales de una vida tolerable o intolerable.

2.3 El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial (Samuel P. Huntington)

En el análisis que hace Samuel P. Huntington (2005), los choques de civilizaciones son la mayor amenaza para la paz mundial, un orden internacional basado en las civilizaciones es la garantía más segura contra una guerra mundial.

Los años que siguieron a la guerra fría fueron testigos del alborear de cambios espectaculares en las identidades de los pueblos, y en los símbolos de dichas identidades. Consiguientemente, la política global empezó a reconfigurarse en torno a lineamientos culturales.

Para Huntington, la cultura y las identidades culturales, que en su nivel más amplio son identidades civilizacionales, están configurando las pautas de cohesión, desintegración y conflicto en el mundo de la posguerra fría.

Señala, por tanto, que en el mundo de la posguerra fría, las distinciones más importantes entre los pueblos no son ideológicas, políticas ni económicas: son culturales.

La gente se define desde el punto de vista de la genealogía, la religión, la lengua, la historia, los valores, costumbres e instituciones. Se identifican con grupos culturales: tribus, grupos étnicos, comunidades religiosas, naciones y, en el nivel más alto, civilizaciones.

Los agrupamientos más importantes de Estados ya no son los tres bloques de la guerra fría, sino más bien los siete u ocho civilizaciones principales del mundo.

En este nuevo mundo, la política local es la política de la etnicidad; la política global es la política de las civilizaciones. La rivalidad de las superpotencias queda sustituida por el choque de las civilizaciones.

Así, las organizaciones internacionales formadas por Estados culturalmente coincidentes, tales como la Unión Europea, tienen mucho más éxito que las que intentan ir más allá de las culturas.

Las tesis de Huntington han recibido una gran cantidad de críticas, como menciona De la Puente Sánchez (2010), una objeción, quizás la más frecuente y más contundente es la que acusa al artículo y al libro de ser una justificación de lo que desde muchos ámbitos culturales y políticos muy distintos se consideran políticas norteamericanas de dominación del mundo.

Esto se aplica singularmente al mundo musulmán, trasunto para estos críticos de la confrontación de Occidente, y singularmente de los Estados Unidos, con la Unión Soviética. Desaparecida ésta, los norteamericanos se inventarían un nuevo enemigo para unir a sus ciudadanos y justificar así sus gastos militares que de otro modo serían innecesarios.

Uno de los grandes críticos de las tesis de Huntington es Amartya Sen (2007), quien plantea de manera reiterada la necesidad de combatir el reduccionismo identitario, especialmente de carácter religioso, con el que se pretende "clasificar" la sociedad-mundo actual. La asignación (y asunción) de una sola y exclusiva identidad, lleva consigo, explícita o implícitamente, una desmesurada "ilusión" por un destino individual y colectivo, esa "ilusión" por un destino, limita la libertad del individuo, pudiendo restringir sus relaciones con los demás, así como sus actos, sus creencias y su capacidad de análisis sobre los hechos sociales.

Para Amartya Sen, se pueden señalar tres importantes puntos débiles cuando se hace alusión al término "civilizaciones" tal como se entiende

normalmente: a) se establece una línea de segregación por la que no se considera otras identidades de los ciudadanos, b) no tiene en cuenta las diversidades que existen dentro de cada civilización definida, y c) no se tiene en cuenta las relaciones (culturales, económicas, históricas, etc.) que con mucha frecuencia existen entre las civilizaciones que se pretende delimitar. Por consiguiente, el simple hecho de señalar diferentes civilizaciones influye negativamente en una categorización equivocada de la sociedad actual.

2.4 Identidad y violencia (Amartya Sen)

Para Amartya Sen (2007), en nuestras vidas normales, nos consideramos miembros de una variedad de grupos: pertenecemos a todos ellos. La ciudadanía, la residencia, el origen geográfico, el género, la clase, la política, la profesión, el empleo, los hábitos alimenticios, los intereses deportivos, el gusto musical, los compromisos sociales, entre otros aspectos de una persona, la hacen miembro de una variedad de grupos. Cada una de estas colectividades, a las que esta persona pertenece en forma simultánea, le confiere una identidad particular. Ninguna de ellas puede ser considerada la única identidad o categoría de pertenencia de la persona.

Nuestra libertad para afirmar nuestras identidades personales a veces puede ser muy limitada a los ojos de los demás. Sin importar cómo nos vemos a nosotros mismos.

Los intentos de cambiar las identidades percibidas como propias han sido responsables de muchas atrocidades en el mundo, convirtiendo en enemigos a viejos amigos y a sectarios detestables en líderes políticos repentinamente poderosos. La necesidad de reconocer el papel del razonamiento y de la elección en la reflexión sobre la identidad es, por tanto, sumamente importante.

Al dividirse la población mundial entre aquellos que pertenecen al “mundo islámico”, “al mundo occidental”, “al mundo hindú” o “al mundo budista”, el poder disgregador de ese sistema clasificatorio se emplea en forma implícita para ubicar inflexiblemente a los individuos dentro de un conjunto único de casilleros rígidos.

A pesar de nuestras diversidades diversas, de repente el mundo ya no es visto como un conjunto de personas, sino como una federación de religiones y civilizaciones. (p. 37)

El enfoque “civilizacional” sobre los conflictos contemporáneos (en sus versiones más fuertes o más débiles) representa una importante barrera intelectual para la posibilidad de prestar la debida atención a las políticas actuales e investigar los procesos y la dinámica de la incitación a la violencia contemporánea.

La debilidad conceptual del intento por lograr un entendimiento de la población mundial a través de una división civilizacional no sólo va en contra de nuestra humanidad compartida, sino que también debilita las diversas identidades que todos tenemos, que no nos enfrentan a los demás a lo largo de una rígida línea de segregación.

El enfoque civilizacional también ha tendido a ignorar las diversidades en el interior de cada civilización así como a pasar por alto las grandes interrelaciones entre las distintas civilizaciones.

El mundo occidental no tiene ningún derecho de propiedad sobre las ideas democráticas. Si bien las modernas instituciones democráticas son relativamente nuevas en todas partes, la historia de la democracia en su carácter de participación y razonamiento públicos se extiende por todo el mundo.

Occidente merece el crédito por los principales logros que ocurrieron en el mundo occidental durante el Renacimiento, la Ilustración y la

Revolución Industrial, que han transformado la naturaleza de la civilización mundial. Pero suponer que todo ello es resultado del florecimiento de una “civilización occidental” totalmente confinada que evolucionó en un espléndido aislamiento constituye una grave ilusión.

La percepción confusa de la historia mundial produce una visión sorprendentemente limitada de cada cultura, que incluye una lectura estrecha de la civilización occidental.

Las tesis recientes sobre el choque de las civilizaciones han tendido a basarse, en gran medida, en la diferencia religiosa, como característica central de las diferentes culturas.

La necesidad crucial de registrar las identidades plurales de las personas y su elección de prioridades tiene más valor que el reemplazo de las clasificaciones civilizacionales por una categorización basada en la religión.

La división religiosa del mundo da lugar a una concepción sumamente engañosa de los pueblos y de las diversas relaciones que existen entre ellos. Asimismo, tiene el efecto de intensificar a tal punto una distinción particular entre una persona y otra, que termina por excluir todas las otras cuestiones importantes.

La confusión generada por una creencia implícita en la concepción singularista de la identidad presenta serias barreras para superar el terrorismo mundial y crear un mundo sin una violencia de base ideológica. El reconocimiento de identidades múltiples y de un mundo más allá de filiaciones religiosas, posiblemente logre algún cambio en el atribulado mundo en que vivimos.

Identidades culturales

Nuestras identidades culturales pueden ser muy importantes, pero no se encuentran absolutamente aisladas y distantes de otras percepciones y prioridades.

1. Si bien la cultura es importante, no es el único aspecto significativo en la determinación de nuestras vidas y de nuestras identidades.
2. La cultura no es un atributo homogéneo, ya que existen grandes variaciones incluso dentro del mismo medio cultural.
3. La cultura no permanece inamovible.
4. La cultura interactúa con otros determinantes de la percepción y de la acción sociales.
5. Debemos distinguir entre la idea de libertad cultural, y la de valorar la conservación cultural, que se ha convertido en una gran cuestión de la retórica del multiculturalismo.

En años recientes, el multiculturalismo ha ganado mucho terreno como valor importante o, con más precisión, como poderoso eslogan (dado que sus valores subyacentes no están totalmente claros).

Si la libertad de decisión humana es importante, los resultados de un ejercicio razonado de esa libertad deben ser valorados, y no negados en nombre de un impuesto e incuestionado conservadurismo.

Si lo que finalmente es importante es la libertad cultural, la valoración de la diversidad cultural debe ser contingente y condicional. El mérito de la diversidad debe depender entonces, precisamente de cómo esa diversidad es provocada y sostenida.

Nacer en una cultura particular no es un ejercicio de libertad cultural, y la preservación de algo que marca a un individuo simplemente por nacimiento difícilmente sea, en sí mismo, un ejercicio de libertad.

La naturaleza globalizada del mundo actual no permite el lujo de hacer caso omiso de las difíciles cuestiones que plantea el multiculturalismo.

Existen dos enfoques básicamente diferenciados del multiculturalismo: uno de ellos se concentra en la promoción de la diversidad como valor en sí mismo; el otro hace hincapié en la libertad de razonamiento y de toma de decisiones y celebra la diversidad cultural en la medida en que es elegida con tanta libertad como sea posible por las personas involucradas.

Cuando se analiza la teoría y la práctica del multiculturalismo, es útil prestar atención a la experiencia británica. Gran Bretaña ha estado a la vanguardia en la promoción del multiculturalismo inclusivo, con una mezcla de éxitos y dificultades, que también son relevantes para otros países de Europa y para los Estados Unidos.

Lo que debe evitarse en particular es la confusión entre el multiculturalismo y la libertad cultural, por un lado, y el monoculturalismo plural y el separatismo basado en la fe, por el otro. Una nación no puede verse como una colección de segmentos aislados con ciudadanos a los que se les asignan lugares fijos en segmentos predeterminados.

2.5 Modernidad líquida (Zygmunt Bauman)

Para el sociólogo polaco Bauman (2004, 2010, 2011), la sociedad moderna líquida es aquella en que las condiciones de actuación de sus miembros cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en unos hábitos y en unas rutinas determinadas.

La denomina “líquida”, explica el autor, porque, como los líquidos, no se mantiene inmóvil ni conserva mucho tiempo su forma. Así:

En este mundo nuestro, todo o casi todo cambia constantemente: las modas que seguimos y los objetos de nuestra atención (una atención constantemente cambiante, hoy alejada de las cosas y los acontecimientos que la atraían ayer, y mañana alejada de las cosas y los acontecimientos que hoy nos estimulan), lo que soñamos y lo que tenemos, lo que deseamos y lo que aborrecemos, los motivos que infunden esperanzas o los que suscitan preocupación. (2011, p. 9)

La modernidad líquida es una figura del cambio y de la transitoriedad, los sólidos conservan su forma y persisten en el tiempo: duran, mientras que los líquidos son informes y se transforman constantemente: fluyen. Como la desregulación, la flexibilización o la liberalización de los mercados. t no ofrece teorías o sistemas definitivos, se limita a describir nuestras contradicciones, las tensiones no sólo sociales sino también existenciales que se generan cuando los humanos nos relacionamos.

Pero también las condiciones que nos rodean, afirma Bauman, las condiciones en que nos ganamos la vida e intentamos planificar el futuro, en las que conectamos con algunas personas y nos desconectamos (o nos desconectan) de otras, son también cambiantes.

La caracterización de la modernidad como un “tiempo líquido”, según la expresión de Bauman, da cuenta del tránsito de una modernidad “sólida” (estable, repetitiva), a una “líquida” (flexible, voluble), en la que los modelos y estructuras sociales ya no perduran lo suficiente como para enraizarse y gobernar las costumbres de los ciudadanos y en el que, sin darnos cuenta, hemos ido sufriendo transformaciones y pérdidas como el de “la duración del mundo”, vivimos bajo el imperio de la caducidad y la seducción en el que el verdadero “Estado” es el dinero. Donde se renuncia a la memoria como condición de un tiempo post histórico. La modernidad líquida está dominada por una

inestabilidad asociada a la desaparición de los referentes a los que anclar nuestras certezas.

La incertidumbre en que vivimos se corresponde a transformaciones como el debilitamiento de los sistemas de seguridad que protegían al individuo y la renuncia a la planificación de largo plazo: el olvido y el desarraigo afectivo se presentan como condición del éxito. Esta nueva (in)sensibilidad exige a los individuos flexibilidad, fragmentación y compartimentación de intereses y afectos, se debe estar siempre bien dispuesto a cambiar de tácticas, a abandonar compromisos y lealtades. Bauman se refiere al miedo a establecer relaciones duraderas y a la fragilidad de los lazos solidarios que parecen depender solamente de los beneficios que generan. Bauman se empeña en mostrar cómo la esfera comercial lo impregna todo, que las relaciones se miden en términos de costo y beneficio, de “liquidez” en el estricto sentido financiero.

Es por esto que las oportunidades de alcanzar una mayor felicidad y las amenazas de sufrimiento van y vienen, cambian de lugar, de una manera tan vertiginosa, que muchas veces nos impide hacer algo sensato y eficaz para dirigir las, controlarlas o evitarlas.

Lo que hoy parece seguro y adecuado mañana puede resultar trivial, descabellado o un error lamentable. Ante tal situación, sentimos que debemos estar constantemente preparados para el cambio, debemos ser “flexibles”, como dice Bauman.

Sin embargo, ante la paradoja de la posibilidad de acceso a la información a través de las tecnologías de la información y la comunicación, el autor se plantea: ¿Cómo discernir los mensajes relevantes del ruido carente de sentido? Responde que carecemos de una trilladora que nos ayude a separar el grano verdadero e interesante de la paja de mentiras, apariencias, basura y escoria.

En el mundo moderno líquido, nos dice este sociólogo, la solidez de las cosas, a semejanza de los vínculos humanos, tiende a percibirse como una amenaza; al fin y al cabo, cualquier promesa de lealtad, todo compromiso a largo plazo, augura un futuro cargado de obligaciones que limitan la libertad de movimiento y reducen la capacidad de aprovechar otras oportunidades, que aunque aún desconocidas, es inevitable que se presenten. Por ello, afirma, la perspectiva de soportar una cosa o vínculo indisoluble durante el resto de la vida resulta repulsiva y aterradora.

El consumismo actual no consiste en la acumulación de cosas, sino en su disfrute instantáneo “de usar y tirar”. Así pues, ¿por qué va a estar exento de esta norma universal el “paquete de conocimientos” adquirido durante la estancia en el colegio o en la universidad? En un torbellino de cambio, el conocimiento parece mucho más atractivo cuando se adapta al uso instantáneo “para una sola ocasión”, el tipo de conocimiento que presume de estar a la disposición inmediata, como el que prometen los programas de software que pasan por los estantes comerciales en una sucesión progresivamente acelerada. (Bauman, 2011, p. 23)

Por lo tanto, considera este autor que la idea de que la educación puede ser un “producto” concebido para ser adecuado y perdurar eternamente resulta desagradable y, con toda probabilidad, no habla a favor de la educación institucionalizada en los centros escolares.

Desde la perspectiva de Bauman, en nuestro mundo volátil de cambio instantáneo e imprevisible, los objetivos últimos de la educación ortodoxa, como las costumbres arraigadas, los marcos cognitivos sólidos y las preferencias de valores estables, se convirtieron en impedimentos, para el cual la lealtad, los vínculos irrompibles y los compromisos a largo plazo son estorbos que deben retirarse del camino.

Hemos pasado del laberinto inmutable e inmóvil modelado por los conductistas, nos dice Bauman, a un mercado abierto donde puede ocurrir cualquier cosa en cualquier momento, sin que se pueda hacer

nada de una vez por todas, y donde las medidas exitosas son cuestión de suerte y no garantizan un nuevo éxito si se repiten.

Abundando en el tema de la educación, Bauman señala que ésta adoptó muchas formas en el pasado y llegó a ser capaz de adaptarse a las circunstancias cambiantes, estableciendo nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias. Pero, insiste, el presente cambio no es como los cambios del pasado. En ningún punto de inflexión de la historia humana los educadores se han enfrentado a un desafío estrictamente comparable con el que plantea el momento actual; nunca hemos estado en una situación similar. Aún no hemos aprendido el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Ni tampoco el arte, inconcebiblemente difícil, de preparar a los seres humanos para esa vida.

De manera resumida, se puede comentar, siguiendo a Bauman (2008), que al menos en la parte desarrollada del planeta, se están dando una serie de cambios interrelacionados, que presentan una serie de retos antes nunca vistos:

1. El paso de la fase “sólida” de la modernidad a la “líquida”; es decir, a una condición en que las formas sociales, ya no pueden mantener su forma por más tiempo, porque se descomponen y se derriten antes de que se cuente con el tiempo necesario para asumirlas y, una vez asumidas, ocupar el lugar que se les ha asignado.
2. La separación y el inminente divorcio entre poder y política. Gran parte del poder requerido para actuar con eficacia, del que disponía el Estado moderno, ahora se está desplazando al políticamente incontrolable espacio global; mientras que la política, la capacidad para decidir la dirección y el propósito de la

acción, es incapaz de actuar de manera efectiva a escala planetaria, ya que sólo abarca, como antes, un ámbito local.

3. La gradual pero sistemática supresión o reducción de los seguros públicos, garantizados por el Estado, que cubrían el fracaso y la mala fortuna individual, priva a la acción colectiva de gran parte de su antiguo atractivo y socava los fundamentos de la solidaridad social.
4. El colapso del pensamiento, de la planificación y de la acción a largo plazo, junto con la desaparición o el debilitamiento de aquellas estructuras sociales que permiten inscribir el pensamiento, la planificación y la acción en una perspectiva a largo plazo, reducen la historia política y las vidas individuales a una serie de proyectos a corto plazo.
5. La responsabilidad de aclarar las dudas generadas por circunstancias insoportablemente volátiles y siempre cambiantes recae sobre las espaldas de los individuos, de quienes se espera ahora que sean “electores libres” y que soporten las consecuencias de sus elecciones.

2.6 La sociedad red

En la propuesta de Manuel Castells (2006), el término sociedad red hace referencia a la estructura social resultante de la interacción entre organización social, cambio social y el paradigma tecnológico constituido en torno a las tecnologías digitales de la información y la comunicación.

Una sociedad red es aquella cuya estructura social está compuesta de redes potenciadas por tecnologías de la información y de la comunicación basadas en la microelectrónica.

Redes de comunicación son las pautas de creadas por el flujo de mensajes entre distintos comunicadores en el tiempo y en el espacio. No obstante, las redes no son una forma específica de las sociedades del siglo XXI no de la organización humana, sino que constituyen la estructura fundamental de la vida, de toda clase de vida.

La capacidad de las redes para introducir nuevos actores y nuevos contenidos en el proceso de organización social, con relativa independencia de los centros de poder, se incrementó a lo largo del tiempo con el cambio tecnológico, y más concretamente con la evolución de las tecnologías de la comunicación.

El cambio tecnológico esencial que liberó todas las potencialidades de las redes fue la transformación de las tecnologías de la información y la comunicación, basada en la revolución de la microelectrónica que tuvo lugar en las décadas de los cuarenta y los cincuenta.

Gracias a las tecnologías de información y comunicación disponibles, la sociedad red puede desplegarse plenamente, trascendiendo los límites históricos de las redes como forma de organización e interacción social. Este punto de vista se aparta del marco conceptual que define nuestras sociedades como sociedades de la información o del conocimiento.

La razón, sencillamente, es que si podemos confiar en los datos históricos, todas las sociedades conocidas se han basado en la información y el conocimiento como fuentes de poder, riqueza y significado.

La información no tiene mucho valor en sí misma sin el conocimiento para recombinarla con un propósito. Y el conocimiento, por supuesto, es algo relativo a cada cultura y sociedad.

Si la información y el conocimiento son factores esenciales para conseguir el poder y la riqueza en todas las sociedades, resulta engañoso concebir a nuestra sociedad como tal.

Lo que se ha querido decir es que nuestra sociedad se caracteriza por el poder inherente a la tecnología de la información, la esencia de un nuevo paradigma denominado informacionalismo.

Lo realmente novedoso, tanto tecnológica como socialmente, es una sociedad construida alrededor de tecnologías de la información basadas en la microelectrónica.

El informacionalismo es un paradigma tecnológico basado en el aumento de la capacidad de procesamiento de la información y la comunicación humanas, hecho posible por la revolución de la microelectrónica, el software y la ingeniería genética. Las expresiones más directas de esta revolución son los ordenadores y la comunicación digital.

El valor añadido de Internet en relación con otros medios de comunicación es su capacidad para recombinar productos y procesos de información en determinado tiempo, creando un nuevo resultado que es inmediatamente procesado en la Red, en un proceso interminable de producción de información, comunicación y feedback en tiempo real o en un tiempo determinado.

No se trata sólo de la densidad de la red de comunicaciones, sino también de su flexibilidad y de su capacidad para integrarse en todos los lugares y contextos del entorno humano.

La sociedad red no fue consecuencia de la revolución tecnológica, sino más bien de la afortunada coincidencia, en determinado momento y lugar, de factores económicos, sociales, políticos y culturales que permitieron la emergencia de nuevas formas de organización social,

que prevalecieron y se extendieron aprovechando la oportunidad histórica ofrecida por el informacionalismo.

A comienzos del siglo XXI, a pesar de que el capitalismo global está lejos de constituir un sistema estable, se ha convertido en el único juego del planeta, aunque cada vez más desafiado por minorías activistas y lleve el lastre de la mayoría de la humanidad.

Las redes digitales son globales porque su capacidad de reconfiguración no posee límites. Por tanto, una estructura social cuya infraestructura esté basada en las redes digitales es global por definición: la sociedad red es una sociedad global.

En el terreno de la comunicación, la sociedad red se caracteriza por una estructura en red, flexibilidad, la recombinación de códigos y una comunicación simbólica efímera. Se trata de una cultura articulada en torno a un sistema diversificado de medios electrónicos, entre los que se encuentra Internet.

La sociedad red evoluciona en múltiples entornos culturales, producidos por la historia diferencial de cada contexto. Se materializa en formas específicas, provocando la creación de sistemas institucionales muy diferentes.

En contraste con las ideologías del final de la historia, que proponen una mezcla de todas las culturas en el crisol cosmopolita de los ciudadanos del mundo, las identidades de resistencia se han multiplicado en los primeros estadios de desarrollo de la sociedad red global, y han provocado los conflictos sociales y políticos más dramáticos de los últimos tiempos. (p.69)

Más que la aparición de una cultura homogénea global, lo que puede observarse como tendencia más común es la diversidad histórica y cultural: fragmentación más que convergencia. La cuestión clave que

surge es si estas identidades culturales específicas poseen la capacidad de comunicarse unas con otras.

La cultura de la sociedad red es una cultura de protocolos que permite la comunicación entre diferentes culturas sobre la base no necesariamente de valores compartidos, sino de compartir el valor de la comunicación. Esto quiere decir que la nueva cultura no está basada en el contenido, sino en el proceso. Es una cultura de la comunicación por la comunicación. (p. 69)

Hipótesis: la cultura de la sociedad red es una cultura de protocolos de comunicación entre todas las culturas del mundo, desarrollada sobre las bases de una creencia común en el poder de las redes y de la sinergia al dar y recibir de los demás.

La información y el conocimiento son realmente esenciales en la economía y en la sociedad en general. Pero no son los componentes dominantes específicos de nuestra clase de sociedad. Lo específico es que, sobre la base de un nuevo paradigma tecnológico (el informacionalismo), ha surgido una nueva estructura social, una estructura constituida a partir de tecnologías electrónicas de la comunicación: redes esenciales de poder. (p. 71)

Según Castells, debemos olvidar la noción de sociedad de la información o de sociedad del conocimiento y reemplazarla con el concepto de sociedad red.

El tema de la formación docente para la educación intercultural, sólo se puede abordar desde su complejidad, si se consideran todos los elementos contextuales, a nivel macro y micro de las sociedades donde se insertan las prácticas educativas. Las visiones o metáforas del mundo proporcionan, en este sentido, claves valiosas para entender los profundos cambios y transformaciones sociales, económicos, políticos y culturales, así como las perspectivas que sobre la diversidad cultural,

el futuro de los grupos étnicos ante la vorágine de la globalización y la llamada sociedad del conocimiento.

2.7 México en la sociedad del conocimiento

México se encuentra ante el gran desafío de generar acciones y políticas que alienten el progreso y el aprovechamiento de la ciencia y la tecnología para el desarrollo del país, pero que al mismo tiempo permitan la apropiación de distintas formas de conocimiento, atendiendo a las diversas necesidades, problemas y fines socialmente relevantes para cada pueblo, cada cultura y cada región del territorio nacional.

Dadas las características de multiculturalidad en países como México, los avances científicos y tecnológicos, además de los beneficios, han traído también nuevos conflictos sociales, entre los que es necesario destacar el crecimiento exponencial de la violencia, la apropiación privada e incluso la monopolización de los conocimientos, con la consiguiente exclusión de amplias capas de la población de los beneficios derivados del saber.

Muchos grupos sociales, entre ellos, los pueblos indígenas y las comunidades rurales y campesinas en el país, han sido excluidos de la posibilidad de aprovechar y desarrollar los conocimientos y las innovaciones adecuadas a sus formas de vida y a sus necesidades y problemas. (SEP, 2011, p. 17)

Para construir un proyecto nacional que tenga como horizonte el desarrollo de una sociedad del conocimiento, es imprescindible que en país se den condiciones de justicia social, igualdad y democracia participativa.

Esto implica reconocer el valor de la diversidad cultural, así como la necesidad de respetar y fortalecer cada una de las culturas, como condición de la pluralidad; que se sustente en la democracia participativa, significa que la toma de decisiones y las acciones se

realicen mediante la participación efectiva de representantes legítimos de todos los grupos sociales involucrados y afectados en la formulación de los problemas y en las resoluciones para implementar soluciones basadas en los conocimientos. Esos son los retos. Nos competen y comprometen a todos.

CAPÍTULO 3

APECTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES

3.1 En torno al concepto de cultura

Algunos autores coinciden en afirmar que el concepto de cultura se presenta como algo difuso, inacabado y en constante movimiento. Aún cuando se afirma también que este concepto no ha tenido una presencia fundamental en los discursos teóricos sobre educación, su revisión resulta necesaria en el campo de la educación intercultural.

La concepción antropológica de cultura señala que es el conjunto de procesos, categorías y conocimientos a través de los cuales cada persona organiza la heterogeneidad del mundo en el que habita, dándole sentido a su existencia. De tal manera que la cultura no se puede concebir como un algo estático, sino que más bien es algo

difuso, en constante cambio y movimiento, en un mundo donde el pluralismo es la regla y no la excepción. (Kaluf, 2005)

Para Strivens, la cultura consiste en aquellos fenómenos que crean un sentido de identidad común entre un grupo particular: un lenguaje o dialecto, fe religiosa, identidad étnica y localización geográfica. Se trate de factores subyacentes que dan lugar a comprensiones, reglas y prácticas compartidas que gobiernan el desarrollo de la vida diaria. El comportamiento cultural es comportamiento aprendido, pero tan profunda y completamente aprendido que pasa a ser en gran medida inconsciente. (Strivens, citado por García, Moya y Montes, 1999)

Todos los seres humanos, vivan donde vivan, habitan en un mundo multicultural y por lo tanto todos los individuos de un grupo desarrollan competencias en varias culturas, ya que cada cual tiene acceso a más de una cultura, entendiendo por ella un conjunto de conocimientos y patrones de percepción, pensamiento y acción. Al mismo tiempo, cuando una persona adquiere estas diversas competencias culturales, nunca lo hace completamente: “cada individuo sólo adquiere una parte de cada una de las culturas a las que tiene acceso en su experiencia, su versión personal de la cultura o, con el término que acuñó Goodenough, su *propiospecto*, es la totalidad de esas parcialidades que conforman una visión privada, subjetiva del mundo y sus contenidos, desarrollada a lo largo de su historia experiencial. (García, Moya y Montes, 1999)

Por su parte, la UNESCO define cultura como:

El conjunto de los rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de

vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural).

3.2 Interculturalidad

Para Amadio (citado por Fernández, Magro y Meza), existen dos concepciones de interculturalidad en el proceso educativo, la primera referida al manejo de dos lenguas o bilingüismo, y la segunda, entendida como la ampliación del código de referencia mediante la adopción de elementos indispensables para afrontar los cambios inevitables que tienen lugar por el contacto entre culturas así como por las dinámicas propias.

Por su parte, la UNESCO conceptualiza el interculturalismo como la interacción entre culturas, es el intercambio y la comunicación, en la que el individuo reconoce y acepta la reciprocidad de la cultura del otro. El prefijo “inter” denota la idea de interactuar, compartir, la existencia de complementariedades, el reconocimiento de la cultura del otro y la interculturalidad es considerada como una forma de ser, una visión del mundo y de otras personas, una clase de relación igualitaria entre los seres humanos y los pueblos.

Según Luis Enrique López, la idea de interculturalidad comprende dos elementos:

Primero, es la lectura crítica de la diversidad sociolingüística y sociocultural que caracteriza a las sociedades pluriétnicas (como las latinoamericanas) marcadas por el discrimen producto del pasado colonial, así como la clara toma de posición frente a las condiciones

de inequidad y desigualdad que marcan las relaciones entre indígenas y no-indígenas.

Segundo, es el manejo de las situaciones conflictivas características de las relaciones interétnicas y con la posibilidad de buscar convergencias mínimas y construir consensos entre posiciones y puntos de vista, pertenecientes a visiones del mundo particulares y a menudo anclado a ellas. (López, 2007)

3.3 Concepciones acerca de la educación intercultural

Desde la perspectiva de Rafael Sáenz Alonso, la educación intercultural no consiste en una “buena idea pedagógica”, ni se dirige “a los alumnos culturalmente minoritarios; como tampoco es un cultivo romántico de las diferencias culturales. La educación intercultural es la educación centrada en la diferencia y pluralidad cultural más que en una educación para los que son culturalmente diferentes. Los hombres y las mujeres de otras culturas son seres humanos, personas con las que construiremos una sociedad distinta y nueva. En la aldea global en que vivimos hoy necesitamos aprender a convivir de la manera más creativa y enriquecedora entre personas y grupos diferentes. La educación intercultural se opone a integración entendida como asimilación; no es una educación compensatoria para igualar. (Sáenz, citado por Kaluf, 2005)

López (OEI, 2003), afirma que cuando hablamos de educación intercultural estamos hablando de una educación enraizada en la cultura local, así como también de una educación abierta a otros elementos didácticos. Es decir, no estamos hablando de educación intercultural como una educación endogámica, encerrada en una sola cultura, sino más bien como una educación que se reafirma en lo

propio pero se abre a lo ajeno. Y busca una relación de diálogo entre lo conocido y lo desconocido, entre lo propio y lo ajeno y, antes que buscar oposición, busca complementariedad. No opone lo “moderno” a lo “tradicional” sino busca complementariedad entre conocimientos, saberes y valores característicos del pueblo y la sociedad a la que pertenecen los muchachos. Busca complementariedad entre aquello y todo lo que él necesita hoy para ser un ciudadano del país al que pertenece.

Cuando además de ser intercultural esta educación es bilingüe, esta educación se vehicula en dos idiomas: la lengua materna de los niños y la segunda lengua. Es decir, la lengua de la comunidad y la lengua de la relación intercultural y de cobertura nacional del país al cual pertenece. Y, obviamente esta educación persigue el desarrollo idiomático en estos dos idiomas. Esta educación intercultural bilingüe, que es por donde comenzamos los latinoamericanos, ha abierto la posibilidad a aquello que está en toda nuestra legislación: una educación intercultural para todos.

Para Ipiña Melgar (1997) el enfoque intercultural no se detiene en la pasiva tolerancia del otro sino que, por el contrario, va más allá, a la aceptación positiva y entusiasta de las diferencias; a la estimación de la diversidad como riqueza de todos; a la posibilidad de compartir e intercambiar los bienes culturales; al abandono de los guetos y de los particularismos mezquinos.

Afirma que no basta con el conocimiento de que existe una amplia diversidad multicultural, ya que este conocimiento, si no es seguido del reconocimiento de las mayorías o de los más poderosos al pleno desarrollo de las minorías o de los más débiles, no es intercultural. Y si no llega a la definición de eficaces políticas de acceso a la

autonomía y a los recursos materiales para los pueblos minoritarios, sigue siendo ineficaz, permanece en el ámbito de la fría multiculturalidad.

Sylvia Schmelkes (2005), señala que entre los diversos fundamentos de la interculturalidad están la filosofía de la otredad y la democracia:

Filosofía de la otredad:

Las bases filosóficas de la interculturalidad se refieren a la forma como se aborda al otro diferente: a) desde una postura filosófica que considera que hay culturas superiores y que por lo mismo es necesario que el otro borre su diferencia para poder establecer una relación desde planos de igualdad, se transita con claridad al polo opuesto: a la postura que sostiene que el otro puede y deber crecer desde lo que es, desde su propia identidad; b) desde una postura filosófica que conduce a concebir al otro diferente como una amenaza, a un planteamiento radicalmente opuesto que asegura que el contacto con el otro diferente me enriquece; c) desde una visión de “cultura” en singular -incluyendo la convicción de que la puerta de entrada a la esta cultura es la escuela - a un planteamiento de “culturas” en plural, cuya presencia múltiple asegura la vida y) desde una concepción que asegura que las culturas son estáticas y que las identidades son fijas, a una concepción de las culturas como vivas, dinámicas, adaptables y promotoras del cambio. Una de las principales fuentes de dinamismo de una cultura es precisamente el contacto con otras culturas, más aún si dicho contacto se da desde la base del respeto.

La democracia

Un país multicultural que aspira a la democracia no puede lograrlo plenamente si no transita de la multiculturalidad a la interculturalidad. Esto es así porque la democracia supone pluralismo.

La democracia también implica conocer y respetar otras visiones, para formar el juicio propio, de otra manera, el juicio propio es limitado y egocéntrico, inconveniente para el propio Estado que se erige en democracia.

La democracia supone al menos la tolerancia, que es uno de los contrarios del racismo, -los otros, más profundos, son el respeto y el aprecio por el otro diferente-. Exige escuchar a las minorías para que no se convierta en dictadura de las mayorías. Implica, por lo mismo, interculturalidad.

La democracia es un mecanismo para la persecución de la justicia, de la retributiva y de la distributiva, ambas perseguidas también por la interculturalidad.

Por último, la democracia verdadera, la profunda y madura, la que supone interculturalidad, es indispensable para la gobernabilidad en sociedades complejas, diversas y heterogéneas.

3.4 Enfoques de la interculturalidad

Enfoque antropológico

Desde la antropología se han elaborado conceptos clave para este campo de estudio, como son los de cultura, grupo étnico, subcultura, minoría, marginalidad, entre otros; se han identificado áreas o

invariantes culturales; se han analizado formas de transmisión cultural y los procesos de construcción de las identidades culturales.

Enfoque sociológico

Desde la perspectiva sociológica de la interculturalidad, se abordan los modelos que describen las relaciones sociales entre grupos y los referidos a la formación de la identidad cultural, social e individual en el seno de esos grupos.

Los estados modernos son típicamente heterogéneos con referencia a las manifestaciones culturales (Aguado, 2003). En algunos casos esta heterogeneidad es muy importante, en otros su significación social es mínima. Una sociedad multicultural, es un estado políticamente constituido en el que vive más de un grupo cultural. La tolerancia y convivencia pacífica exigen una relativa igualdad y cierta distancia, entendida como competencia, entre los grupos e individuos en el reparto de recursos materiales, poder e influencia.

Los modelos de conflicto conceden a éste un lugar prominente como proceso social y al poder como factor clave. La atención se focaliza en intentos deliberados por parte de grupos desfavorecidos por cambiar la distribución de poder y prestigio, pues se asume que los que dominan la sociedad no iniciarán ningún cambio significativo sin presiones de los grupos con menos poder.

Enfoque pedagógico

El enfoque diferencial en pedagogía considera las diferencias como tales y no como deficiencias respecto a un patrón fijo ya normalizado (Aguado, 2003). Frente a los modelos de déficit, el modelo diferencial se interesa por las características que diferencian a los individuos y

grupos como relaciones dinámicas entre los mismos, no como entes fijos utilizados para etiquetar, clasificar y jerarquizar. Propone un modelo de interacción contextual que analiza el efecto de factores escolares y no escolares en el contexto y proceso educativo:

- Factores educativos “input” (educadores y sus expectativas, habilidades, actitudes, recursos, políticas, teorías educativas, presupuestos).
- Cualidades del estudiante (capacidad lingüística, autoimagen, metas, habilidades, motivación).
- Elementos instructivos (currículo, materiales, estrategias, servicios escolares, implicación de los padres y de la comunidad).

Este modelo se ha desarrollado a través de dos líneas principales de investigación: la identificación de diferencias significativas en educación y las formas de adaptar la enseñanza a las diferencias humanas.

3.5 Modelos de educación intercultural

La educación multicultural surge en el contexto latinoamericano en calidad de movimiento nacional, fruto de los progresos de los derechos civiles en los años sesenta. Desde entonces ha ido avanzando a lo largo de un proceso que, de acuerdo con el reconocimiento de la diversidad cultural, ha dirigido su tratamiento de diversas maneras y ha derivado a una serie de discursos evidentemente politizados que han encontrado su correlato más directo en los múltiples enfoques, modelos y programas adoptados por la escuela ante el reto de educar en un contexto multicultural (Sabariego, 2002).

Bartolomé (citado por Sabariego, 2002), hace una clasificación de los modelos y programas de educación intercultural, considerando cinco grandes enfoques o finalidades últimas.

1. Modelos educativos dirigidos a mantener la cultura dominante de una sociedad determinada en los que ésta se presenta como la norma con que comparar las otras culturas.

. Modelo asimilacionista. Parte de la convicción que el reconocimiento de la igualdad de derechos supone la negación de la diversidad como dato real, de manera que en la práctica orienta una forma de intervención educativa dirigida a facilitar los procesos de aculturación en las minorías étnicas, olvidando o rechazando su cultura de origen e incorporando éstas plenamente a la cultura mayoritaria.

. Modelo compensatorio. La diferencia cultural se considera una deficiencia que justifica un tipo de intervención consistente en combatir y compensar las desigualdades resultantes a través de múltiples medidas de atención a la diversidad.

. Modelo segregacionista. Relega las minorías étnicas a escuelas especiales, como reconocimiento al derecho a expresar la identidad cultural por su parte, pero impidiendo o dificultando su acceso al sistema educativo de la cultura dominante.

2. Enfoque orientado a reconocer la existencia de una sociedad multicultural, desde una visión de la escuela como instrumento potenciador del pluralismo cultural; engloba aquellas iniciativas consistentes en fomentar y programar actividades que favorezcan el conocimiento de las características manifiestas de

otros grupos añadiendo temas o unidades al currículum usual escolar, pero dejando intacta la estructura formal del currículum explícito mayoritario. La finalidad es crear una comunidad homogénea y estable en la cual se establezca un diálogo superficial entre los contenidos culturales de las personas integrantes.

3. Modelos educativos que pretenden fomentar la interculturalidad como el de orientación multicultural, la educación intercultural y el modelo holístico de Banks. Admiten que la diversidad étnica y cultural es un elemento positivo y enriquecedor en la vida de todas las personas y pretenden ayudar al alumnado a reconocer y aceptar tanto la propia identidad como reconocer las identidades culturales de los otros. Destaca la voluntad de permitir a todo el alumnado contemplar los conceptos y temas desde diferentes perspectivas culturales para cultivar en ellos la aptitud y actitud de empatía y valoración de las diferencias.

4. Enfoque sociocrítico, que comprende los modelos educativos dirigidos a la lucha contra la injusticia provocada por una asimetría cultural. Surgen como un fuerte movimiento crítico hacia la educación intercultural, cuyos esfuerzos por erradicar las desigualdades en las oportunidades de vida del alumnado de minorías, en las actitudes racializadas de la mayoría y en el monoculturalismo inherente a las prácticas escolares y los procesos más amplios de relaciones de poder parecieron, en muchos casos, bastante infructuosos. Este enfoque engloba los modelos antirracistas y radicales, dirigidos a preparar a todas las personas para crear y mantener una sociedad justa, democrática y no racista en un contexto social multicultural, eliminando todas las formas de discriminación y opresión, individuales e

institucionales, alimentados por las estructuras sociales predominantes.

5. Modelos dirigidos hacia un proyecto educativo global que incluyen, simultáneamente, la opción intercultural y el modelo antirracista como base para la formación de ciudadanos y ciudadanas, activos críticos, solidarios y democráticos. Éste es el gran reto educativo en el siglo XXI, la educación para la ciudadanía en una sociedad multicultural, para hacer realidad la convivencia en la diferencia y en un plano de igualdad y justicia social.

Por otro lado, Cecilia Kaluf afirma que se pueden distinguir tres enfoques en la manera como las políticas de educación intercultural han abordado el tema de la diversidad cultural.

1. El enfoque asimilacionista. Aquí las diferencias de lenguas y costumbres de los pueblos originarios son vistas como trabas para su incorporación educativa a los procesos de modernización nacionales. De esta forma, la diversidad cultural se constituye en un problema educativo, puesto que es ella, la que entorpece una buena integración a la sociedad.

En este enfoque las diferencias culturales se jerarquizan y la cultura de los grupos indígenas se cataloga como deficiente. Se les considera como menos dotados en razón de su cultura. Desde esta perspectiva se postula que la población indígena debe ser ayudada a superar su “bajo nivel cultural”. Por eso el énfasis se pone en la enseñanza de la lengua española como un paso para su integración a la cultura dominante.

2. Enfoque multicultural. El tránsito de un enfoque asimilacionista hacia uno de pluralismo cultural dio origen a la propuesta de una educación bilingüe bicultural, derivada de la necesidad de reivindicar una educación que incorpora cabalmente a las culturas indígenas.

Este enfoque corresponde a una orientación educativa que caracteriza a la diversidad cultural como recurso. Se intenta potenciar la calificación del capital humano, recuperando sus diversidades e identidades. La idea es enseñar ambas culturas, la indígena y la occidental, centrando la educación multicultural en los educandos indígenas.

3. El enfoque intercultural. Se desea preparar a los estudiantes a vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima, y donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no un factor de división. Se quiere contribuir a la construcción de una sociedad con igualdad de derechos y el establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas. Se reconocen las diferencias culturales, sin que ello signifique la superioridad de unas culturas sobre otras. (Kaluf, 2005)

En este orden de ideas, es importante recuperar lo que el Informe Delors afirma en torno a que la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos, también que la educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos. (Delors, 1996)

CAPÍTULO 4

MARCOS FORMALES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL Y LATINOAMERICANO

4.1 Convenios, Acuerdos y Declaraciones internacionales y regionales

Una de las cosas que llama la atención al revisar documentos sobre educación intercultural en América Latina, es la profusión acuerdos, convenios, tratados, declaraciones, que se han emitido en los últimos quince años, ello por una parte es representativo de la importancia que se le está dando a la temática por parte de los gobiernos de la región y por diversos organismos internacionales; pero también es

indicativo de los pocos avances, pues de manera reiterada se insiste en la necesidad de realizar reformas orientadas a la atención de los grupos étnicos.

El siguiente apartado, sin ser exhaustivo, recoge algunos de los aspectos más importantes de este tipo de documentos.

4.1.1 Convención internacional sobre eliminación de todas las formas de discriminación racial (1966)

En esta Convención, auspiciada por la ONU, se define la expresión “discriminación racial” como toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública.

Los Estados partes condenan la discriminación racial y se comprometen a seguir, por todos los medios apropiados y sin dilaciones, una política encaminada a eliminar la discriminación racial en todas sus formas y a promover el entendimiento entre todas las razas.

4.1.2 Convenio sobre pueblos indígenas y tribales (1989)

La Conferencia Regional de la Organización Internacional del Trabajo, en su reunión de 1989, en la idea de continuar con las disposiciones por la ONU, UNESCO, FAO, OMS, así como el Instituto Indigenista

Interamericano, se propone colaborar y a través de disposiciones como:

- Los pueblos indígenas y tribales deberán gozar plenamente de sus derechos humanos y libertades fundamentales, sin obstáculos ni discriminación.
- Deberán reconocerse y protegerse los valores y prácticas sociales, culturales, religiosas y espirituales propios de dichos pueblos y deberá tomarse debidamente en consideración la índole de los problemas que se les plantean tanto colectiva como individualmente.
- Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.
- Los programas y servicios de educación destinados a estos pueblos deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.
- Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.

- Deberán tomarse las medidas adecuadas para asegurar que los pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.
- Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.
- Un objetivo de la educación de los niños de estos pueblos deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional.

4.1.3 Guatemala: Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas (1995)

La población maya en Guatemala es abrumadora, también la presencia de racismo bajo sus formas más crueles. La participación indígena en los movimientos guerrilleros fue determinante: como parte del proceso de paz, se firmó este acuerdo en 1995, por el Gobierno de Guatemala y la Unión Revolucionaria Nacional Guatemalteca.

En este acuerdo se establece que el tema de identidad y derechos de los pueblos indígenas constituye un punto fundamental y de trascendencia histórica para el presente y futuro de Guatemala.

En lo que se refiere a educación, se plantea como compromiso impulsar una reforma, ya que se señala:

El sistema educativo es uno de los vehículos más importantes para la transición y desarrollo de los valores y conocimientos culturales. Debe

responder a la diversidad cultural y lingüística de Guatemala, reconociendo y fortaleciendo la identidad cultural indígena, los valores y sistemas educativos mayas, y de los demás pueblos indígenas, el acceso a la educación formal y no formal, e incluyendo dentro de las currícula nacionales las concepciones educativas indígenas.

- ampliar e impulsar la educación bilingüe intercultural y valorizar el estudio y conocimiento de los idiomas indígenas a todos los niveles de la educación.

- incluir en los planes educativos contenidos que fortalezcan la unidad nacional en el respeto de la diversidad cultural.

4.1.4 Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (2001)

Esta conferencia fue celebrada en Durban, Sudáfrica, del 31 de agosto al 8 de septiembre de 2001; en el apartado referido a los Pueblos Indígenas, se insta a los Estados a:

- Que adopten o sigan aplicando, en concierto con ellos, medidas constitucionales, administrativas, legislativas y judiciales y todas las disposiciones necesarias para promover, proteger y garantizar el ejercicio por los pueblos indígenas de sus derechos, así como para garantizarles el ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales sobre la base de la igualdad, la no

discriminación y las participación plena y libre en todas las esferas de la sociedad, en particular en los asuntos que les afectan o interesan;

- Que promuevan el conocimiento y el respeto de las culturas y el patrimonio indígenas; y celebra las medidas ya adoptadas por los Estados a este respecto;

- Pide a los Estados que adopten políticas públicas y den impulso a programas a favor de las mujeres y las niñas indígenas y en concierto con ellas con el fin de promover sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales; poner fin a su situación de desventaja por razones de género y origen étnico; resolver los apremiantes problemas que las afectan en materia de educación, salud física y mental y vida económica y el problema de la violencia en el hogar; y eliminar la situación de discriminación exacerbada que padecen las mujeres y las niñas indígenas al combinarse el racismo y la discriminación sexual.

- Promuevan la comprensión en la sociedad en general de la importancia de las medidas especiales para superar las desventajas a que hacen frente los pueblos indígenas.

4.1.5 Declaración de Cochabamba (2001)

Los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, convocados por la UNESCO, llevaron a cabo la VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación, del 5 al 7 de marzo de 2001. Algunos de los planteamientos fueron:

En América Latina y el Caribe todavía existen alrededor de 40 millones de analfabetos mayores de 15 años, que representan más del 11% de la población total de la región. Esta situación limita los derechos humanos y ciudadanos de estas personas, y se convierte a la vez en un obstáculo para el aprendizaje de sus hijos. Se recomienda que cada país debe continuar buscando métodos eficaces para erradicar el analfabetismo, incluyendo la utilización de la radio y la televisión.

En la declaración destaca que para lograr aprendizajes de calidad en el aula los docentes son insustituibles. La transformación que suponen las reformas se define en la preparación y disposición del docente para la enseñanza. Enfrentar y solucionar la cuestión docente con un tratamiento integral sigue siendo factor clave y urgente para los próximos lustros.

La función y la formación docente demandan ser reconceptualizadas con un enfoque sistémico, que integre la formación inicial con la formación continua, la participación efectiva en proyectos de mejoramiento, la generación en los centros educativos de equipos de trabajo docente y la investigación en una interacción permanente.

En el ámbito de la interculturalidad, se afirma que en un mundo plural y diverso América Latina y el Caribe tienen mucho que ofrecer si aprovechan la riqueza de diversidad de etnias, lenguas, tradiciones y culturas. Para ello, nuestra educación no sólo debe reconocer y respetar la diversidad, sino también valorarla y constituir la en recurso de aprendizaje. Los sistemas educativos deben ofrecer oportunidades de aprendizaje a cada niño, joven y adulto, cultivando la diversidad de capacidades, vocaciones y estilos, particularmente sus necesidades educativas especiales. Es responsabilidad de los Gobiernos y de las

sociedades respetar plenamente este derecho, haciendo todos los esfuerzos a su alcance para que las diferencias individuales, socioeconómicas, étnicas, de género y de lengua, no se transformen en desigualdad de oportunidades o en cualquier forma de discriminación.

4.1.6 Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2002)

La Conferencia General de la UNESCO, en congruencia con su mandato específico, consistente en asegurar la preservación y la promoción de la fecunda diversidad de las culturas, proclama, entre otros, los siguientes principios:

Artículo 1. La diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad
La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

Artículo 2. De la diversidad cultural al pluralismo cultural

En nuestras sociedades cada vez más diversificadas resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas. Las políticas que favorecen la inclusión y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. Definido de

esta manera, el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural, inseparable de un contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio a los intercambios culturales y al desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública.

Artículo 4. Los derechos humanos, garantes de la diversidad cultural
La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana. Ella supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los de los pueblos autóctonos. Nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para limitar su alcance.

Artículo 5. Los derechos culturales, marco propicio de la diversidad cultural

Los derechos culturales son parte integrante de los derechos humanos, que son universales, indisociables e interdependientes. El desarrollo de una diversidad creativa exige la plena realización de los derechos culturales, tal como los define el Artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y los Artículos 13 y 15 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Toda persona debe, así, poder expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural; toda persona debe poder participar en la vida cultural que elija y ejercer sus propias prácticas culturales, dentro de los límites que

impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

4.1.7 Declaración de Lima: Realidad multilingüe y desafío intercultural: ciudadanía, política y educación (2002)

Durante el V Congreso de educación intercultural bilingüe, celebrado en Lima, Perú, los días 6 al 9 de agosto de 2002, además de que se reafirman las declaraciones de los cuatro congresos anteriores, se establece:

Las políticas culturales de nuestros países no han asumido la totalidad y diversidad de nuestras prácticas culturales, las cuales no se limitan a lo histórico-patrimonial y a la cultura de elite, sino que abarcan también, de manera constitutiva, las culturas de los pueblos indígenas y emigrantes, de las culturas populares, y de la diversidad de nuevas formas culturales que van apareciendo en un mundo en cambio. En ese conjunto de prácticas culturales y comunicativas -en medio de las cuales se construyen los imaginarios sociales y los valores- se juega en gran parte el destino de nuestras democracias.

Hacen falta políticas públicas decididamente descentralizadoras y orientadas a promover el desarrollo pleno de los pueblos en su diversidad cultural. Ello implica, además del desarrollo de las políticas de educación intercultural, políticas comunicativas, culturales y lingüísticas que las respalden y potencien creando un espacio común latinoamericano como condición para el desarrollo y la articulación de nuestros pueblos.

Se reconocen como desafíos, entre otros, que deben formularse, de modo participativo, políticas lingüísticas sobre el manejo curricular:

uso de lenguas en el aula; uso de lenguas en la formación y capacitación de maestros, y en la gestión y administración escolar; en la producción de materiales educativos en lenguas indígenas; en la evaluación y en la acreditación de las competencias y capacidades adquiridas en el proceso educativo.

Se debe promover el desarrollo de las lenguas indígenas, para que éstas permitan la producción y registro de conocimientos y saberes, sean éstos ancestrales o contemporáneos. Hay necesidad de hacer frente al déficit que se presenta en el desarrollo de los conocimientos sobre las culturas y su visibilización en los contenidos y procesos para la educación.

Se enfatiza la necesidad de generalizar una educación intercultural para todos, y garantizar una educación básica bilingüe intercultural para todos los pueblos indígenas de América Latina, que incluya a los hablantes de lenguas ancestrales en las ciudades.

Se propone para la agenda incorporar la *Educación Intercultural Bilingüe* en los planes de desarrollo social de cada país, con una perspectiva de política pública, multisectorial e intercultural, y con especial participación de los pueblos indígenas.

4.1.8 Declaración Indígena VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural (2004)

En esta reunión celebrada en Santiago de Chile, el 27 de octubre de 2004, se acuerda recomendar a todos los gobiernos de la región que:

1. La diversidad cultural y lingüística sea tomada en cuenta como eje transversal de los sistemas educativos de cada país latinoamericano en cumplimiento de los acuerdos internacionales suscritos.
2. La educación intercultural bilingüe debe ser asumida como una política de estado y no ligada a procesos de privatización; para ello los gobiernos deben asignar mayor presupuesto a los programas de educación intercultural bilingüe.
3. Los diseños curriculares deben tener pertinencia cultural, lingüística e integrar las cosmovisiones de los pueblos indígenas y ser elaborados con la participación de los actores sociales.
4. La educación intercultural bilingüe debe perneear todos los sistemas educativos de los diferentes países en sus diferentes modalidades y niveles de la educación general.

4.1.9 Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural (2006)

De acuerdo a la UNESCO, la educación intercultural no puede ser un simple “añadido” al programa de instrucción normal, sino que debe abarcar el entorno pedagógico como un todo, al igual que otras dimensiones de los procesos educativos, tales como la vida escolar y la adopción de decisiones, la formación y capacitación de los docentes, los programas de estudio, las lenguas de instrucción, los métodos de enseñanza y las interacciones entre los educandos, así como los materiales pedagógicos. (UNESCO, 2006)

Como resultado del estudio de los instrumentos normativos internacionales, así como los diversos documentos de conferencias

internacionales, que expresan de manera clara la opinión de la comunidad internacional en torno a la educación intercultural, se desprende una serie de principios recurrentes que pueden orientar la acción internacional en el campo de la educación intercultural. UNESCO (2006), plantea como tales principios los siguientes:

Principio I. La educación intercultural respeta la identidad del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecue y adapte a su cultura.

Para el logro de este principio se propone la utilización de programas de estudio y materiales pedagógicos que aprovechen los diversos sistemas de conocimiento y la experiencia de profesores y alumnos; abarquen su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales; inculquen en los educandos el entendimiento y la valoración de su patrimonio cultural, así como el respeto a su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores.

Se resalta, asimismo, la necesidad de la formación docente apropiada, destinada a familiarizar a los profesores con el patrimonio cultural de su país; familiarizar a los profesores con métodos pedagógicos prácticos, participativos y contextualizados; crear conciencia sobre las necesidades educacionales y culturales de los grupos minoritarios; desarrollar la capacidad de adaptar los contenidos, métodos y materiales educativos a las necesidades de los grupos cuyas culturas divergen de la del grupo mayoritario y facilitar la utilización en el aula de la diversidad como instrumento en beneficio del educando.

Principio II. La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.

Para ello, se requiere la garantía de oportunidades iguales y equitativas gracias a la posibilidad de acceso en un pie de igualdad a todas las formas de educación para todos los grupos culturales de la población, así como la eliminación de todas las formas de discriminación en el sistema educativo.

Se requiere también la utilización de programas de estudio y de materiales pedagógicos que impartan a los grupos mayoritarios conocimientos acerca de la historia, las tradiciones, la lengua y la cultura de las minorías existentes; se incorporen a diversos sistemas culturales mediante la presentación de conocimientos desde diferentes perspectivas culturales.

Se recomienda una formación docente inicial adecuada y una formación profesional permanente que brinde a los profesores una profunda comprensión del paradigma intercultural en la educación y su importancia para la transformación de la práctica cotidiana en las aulas, las escuelas y las comunidades; una conciencia crítica del papel que la educación debe desempeñar en la lucha contra el racismo y la discriminación y, de manera preponderante, competencias para diseñar, aplicar y evaluar programas escolares definidos en el nivel local, basados en las necesidades y aspiraciones de los educandos y las comunidades a las que pertenecen.

Asimismo, se resalta la importancia, por parte de los docentes, de un buen conocimiento de métodos y técnicas de observación, escucha y comunicación intercultural, de más de una lengua de trabajo, si procede, y algunas nociones de análisis antropológico.

Principio III. La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre

individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos entre naciones.

Desde esta perspectiva, es imprescindible la elaboración de programas de estudio que contribuyan a al descubrimiento de la diversidad cultural, la conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y el respeto a la diversidad cultural: conocimientos acerca del patrimonio cultural mediante la enseñanza de la historia, la geografía, la literatura, las lenguas y las disciplinas artísticas y estéticas y de temas científicos y tecnológicos; la comprensión y el respeto de todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y formas de vida, comprendidas las culturas étnicas tanto nacionales como de otras naciones.

Este principio enfatiza la necesidad de una formación docente inicial adecuada y una formación profesional permanente encaminada a fomentar la conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y del derecho de la persona a ser diferente; desarrollar la conciencia crítica sobre el papel que las comunidades locales y los sistemas de conocimientos, lenguas y prácticas sociales locales desempeñan en el proceso de aprendizaje y en la construcción de la persona en las sociedades nacionales, regionales y mundiales, así como adquirir competencias sociales y políticas y apertura intelectual que faciliten la promoción permanente de la participación social activa en la gestión de las escuelas y en la concepción, aplicación y evaluación de proyectos y programas escolares.

Es necesario destacar de estas directrices propuestas por la UNESCO, los aportes que hace en torno a la formación inicial de los docentes, así como al desarrollo profesional de los mismos. Dada su claridad y pertinencia, solamente se requiere de voluntad para se implementen como políticas públicas. En esto, México tiene una gran tarea por realizar.

4.1.10 Registro del Estado Actual del Proyecto de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007)

Este texto es el resultado de las Diez reuniones de Negociación para la Búsqueda de Consensos celebradas por el Grupo de Trabajo Encargado de Elaborar el Proyecto de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, del Consejo Permanente de la Organización de Estados Americanos. En este documento, algunos de cuyos elementos se encuentran en discusión, se destaca:

Artículo I

1. La Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas se aplica a los pueblos indígenas de las Américas.

2. La autoidentificación como pueblos indígenas será un criterio fundamental para determinar a quienes aplica la presente Declaración. Los Estados respetarán el derecho a dicha autoidentificación como indígena en forma individual o colectiva, conforma a las prácticas e instituciones propias de cada pueblo indígena.

Artículo II

1. Los Estados reconocen y respetan el carácter multiétnico y pluricultural [y multilingüe] de sus sociedades.

Artículo X

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener, expresar y desarrollar libremente su identidad cultural en todos sus aspectos, libre de todo intento externo de asimilación.

2. Los Estados no deberán desarrollar, adoptar, apoyar o favorecer política alguna de asimilación de los pueblos indígenas ni de destrucción de sus culturas.

Artículo XI

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a estar protegidos contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y formas conexas de intolerancia. En este sentido, los Estados deberán adoptar medidas especiales cuando sea necesario para el pleno goce de los derechos humanos internacional y nacionalmente reconocidos, y adoptar todas las medidas necesarias para que las mujeres, hombres, niñas y niños indígenas puedan ejercer sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y espirituales.

Artículo XIII

1. Los pueblos indígenas tienen el derecho a preservar, usar, desarrollar, revitalizar y transmitir a generaciones futuras sus propias historias, lenguas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de conocimientos, escritura y literatura; y a designar y mantener sus propios nombres para sus comunidades, individuos y lugares.

4.1.11 Declaración de Valparaíso (23 de julio de 2007)

Las Ministras y los Ministros de Educación de Iberoamérica, reunidos en la XVII Conferencia Iberoamericana de Educación, en el marco de la XVII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, a celebrarse en noviembre de 2007, acuerdan, entre, otros:

1. Ratificar el deber ineludible del Estado de promover políticas educativas que refuercen la inclusión y cohesión social y el sentido de pertenencia a través de la promoción de la calidad y equidad educativa,

su vinculación con el sistema productivo, para lograr con ello sociedades más justas, con mejores oportunidades para todos, mayores niveles de bienestar y haciendo posible la construcción de ciudadanía.

2. Reafirmar el compromiso de prevenir, corregir y revertir en los sistemas de educación cualquier forma de discriminación, especialmente a través del reconocimiento a la equidad de género, la diversidad étnica, multiculturalidad y desarrollando un modelo de escuela segura en la región.

3. Apoyar una estrategia iberoamericana para alcanzar un pacto educativo que promueva la cohesión e inclusión social en la región, pacto que debería concretarse en acuerdos a nivel subregional, nacional y local, así como sectorial y gremial.

3. Reafirmar el apoyo a las iniciativas del fomento de la lectura y la escritura en nuestros países, así como el desarrollo de programas que garanticen la apropiación por parte de las familias de material bibliográfico que promueva los valores de la diversidad cultural y el pensamiento crítico.

CAPÍTULO 5

LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA

5.1 Contexto sociolingüístico latinoamericano

Las lenguas indígenas en América Latina han experimentado diversos procesos en su existencia y coexistencia con otras lenguas, entre ellos la extinción, el desplazamiento, el desarrollo y la evolución. Estos procesos sociolingüísticos tienen sus orígenes en distintas situaciones emergentes de la dinámica socioeconómica y política de los países y contextos regionales, donde existen mayor o menor contacto de lenguas como producto de la colonización y las migraciones constantes, configurando de esta manera contextos multilingües y pluriculturales.

En la actualidad, las cifras que manejan los especialistas hablan de alrededor de 725 lenguas vivas en Hispanoamérica.

La información derivada de los censos realizados entre 2000 y 2004 nos dice que, en los países de América en los que el español es lengua oficial, la población indígena se sitúa por encima de los 35 millones, lo que supone un 11% de la población total. Entre los indígenas, en torno al 65% son capaces de comunicarse en su lengua autóctona y un 15% es monolingüe. Consecuentemente, cerca de un 35% de indígenas son monolingües en español. (Moreno, 2006)

Si bien las cifras sobre la población indígena en América Latina, presenta variaciones bastante considerables, según la fuente consultada y los criterios que se utilicen para contabilizarla, a continuación se presenta un cuadro que muestra información reciente sobre los porcentajes de población indígena en los países de América Latina.

Cuadro 1. Población indígena en América Latina

Población		Porcentaje de población indígena
Más del 40%	1. Bolivia	71
	2. Guatemala	66
	3. Perú	47
	4. Ecuador	43
De 5 a 20%	5. Belice	19
	6. Honduras	15
	7. México	14
	8. Chile	8
	9. El Salvador	7
	10. Guyana	6
	11. Panamá	6
	12. Surinam	6
	13. Nicaragua	5
	14. Guyana Francesa	4
	15. Paraguay	3

Menos de 5%	16. Colombia	2
	17. Venezuela	2
	18. Costa Rica	1
	19. Islas del Caribe	2
	20. Argentina	1

Fuente: Abram, M. (2004)

5.2 Formación docente para la educación intercultural

Al analizar la situación de la formación docente para la interculturalidad, Nicole Nucinkis (2007), afirma que la EIB es una propuesta de transformación social que a través del ámbito educativo busca contribuir a la equidad social y la igualdad en el marco de los derechos humanos.

Destaca que la EIB se ha identificado con sus primeros impulsores –los indígenas- y no con los países como un todo. Al no llegar la EIB a las poblaciones que discriminan a los indígenas, gran parte de sus objetivos no se pueden ni se están logrando.

Sin embargo, señala que se han presentado avances normativos vinculados a la EIB, entre los que cabe mencionar las modificaciones de las Constituciones de doce de los países de América Latina en cuanto al reconocimiento de su realidad multicultural y plurilingüística, dándole carácter legal a la misma y planteando así importantes desafíos para los sistemas educativos. En la mayoría, el cambio respondió a las demandas surgidas de las organizaciones indígenas entre los años setenta y ochenta, fortalecidas y más difundidas a partir de la caída de las dictaduras militares.

Los ejes de los cambios incluyeron temas como:

- El reconocimiento de las identidades culturales diferenciadas.

- El derecho a una educación acorde a esas diferencias, incorporando el uso de la lengua indígena.
- La importancia del respeto, difusión y valoración de la diversidad étnica, cultural y lingüística en el marco de la búsqueda de relaciones democráticas y de la igualdad de derechos.
- El deber de proteger las manifestaciones culturales indígenas.
- La oficialización de ciertas lenguas indígenas.
- El desarrollo de las comunidades indígenas y su efectiva participación en el quehacer nacional.
- La diversificación de la oferta educativa.
- El derecho de los pueblos indígenas a participar en la elaboración de normas, currículo, materiales, etc.
- La formación de docentes, sobre todo indígenas pero también no-indígenas, especializados en EIB.

El siguiente cuadro muestra que el marco legal es bastante amplio, que incluye formación de maestros, transformación curricular, institucionalización de instancias gubernamentales especializadas en el tema, etc.

Cuadro 2. Marco legal de la EIB en América LATina

País	Normas generales de educación y/o de importancia en EIB	Normas de formación docente
Argentina	<p>1984: Ley de la Provincia de Formosa, la primera en reconocer el derecho de las comunidades a recibir educación conforme a cosmovisión e historia aborígen.</p> <p>1985: Ley Nacional de Educación. Su reglamentación – de 1989- introduce educación bilingüe para los aborígenes.</p> <p>1986 a 1995: 9 (de 22) provincias se adhieren a la ley nacional y EIB.</p> <p>1999: Ley Federal de Educación</p> <p>1999: Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación que aprueba implementación de la EIB.</p>	<p>1987: Ley en Formosa crea centros de nivel medio y abre titulación de maestros para modalidad aborígen en nivel inicial y primer ciclo.</p> <p>1993: Estatuto del docente provincial para Formosa. Valida el rol del auxiliar aborígen.</p> <p>1999: Se establecen los títulos de profesores “intercultural bilingües” para niveles inicial y primaria.</p>

<p>Bolivia</p>	<p>1992: Decreto 23036 que oficializó la EIB sin mayor trascendencia. 1994: Ley de Reforma Educativa establece que la EIB como política de alcance nacional para todos los niveles educativos; la reglamentación de 1995 establece modalidades bilingüe y monolingüe y consecuente formación docente en institutos normales superiores. 1999: Resolución administrativa, norma aplicación de modalidad bilingüe en distritos donde el idioma originario es predominante.</p>	<p>1997: Escuelas Normales se convierten gradualmente en Institutos Normales Superiores, bilingües o monolingües. 1999: Resolución que habilita a egresados del Bachillerato Humanístico con mención en Pedagogía (en ocho secundarias) para ejercer como profesores de primer ciclo (1-3er año). 2000: Sobre la base de una primera versión, aplicada desde 1997 a 1999, se aprueba Diseño Curricular Base para la Formación de Maestros (uno para inicial y otro para primaria), para modalidad bilingüe y monolingüe.</p>
<p>Brasil</p>	<p>1991: Decreto que otorga al Ministerio de Educación coordinación y apoyo de políticas de educación escolar indígena; y secretarías estatales se encargan de las acciones, con los municipios. 1996: Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional establece EBI para las sociedades indígenas. 1999: Directrices curriculares para las escuelas indígenas de todo el país. Resolución norma uso de la LO, de segundas lenguas y de organización curricular propia en las escuelas de comunidades indígenas.</p>	<p>1999: Consejo Nacional de Educación establece formación para profesores de escuelas indígenas (con preferencia de la misma etnia), a ejecutarse "en servicio" o durante la formación inicial. 1999-2001: Se elabora y aprueba Referencial para la formación de profesores indígenas para todo el país con orientaciones generales para formación inicial y continua.</p>
<p>Chile</p>	<p>1993: Ley Indígena establece protección, fomento y desarrollo de los indígenas, creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, que coordina con el Ministerio de Educación el tema de educación indígena. Incluye uso de LO, conocimiento y valoración de las culturas, etc., en áreas de alta densidad indígena.</p>	<p>1999: PEIB establece convenio con cinco universidades para ejecutar proyectos piloto, incluye apoyo para carrera de Pedagogía en Educación General Básica Intercultural Bilingüe en dos universidades, título con reconocimiento oficial desde 2000.</p>
<p>Colombia</p>	<p>1976: Decreto ley de política educativa indígena que estableció derecho de las comunidades indígenas a recibir educación propia; la reglamentación de 1978 especifica el derecho a educación en lengua materna y de acuerdo con características culturales. 1993: Ley ofrece los mecanismos de protección y desarrollo de los derechos de los afrocolombianos, incluida la educación. 1994: Ley General de Educación define la etnoeducación para los grupos étnicos, afrocolombianos, room (gitanos) y raizales; incluye la formación de etnoeducadores.</p>	<p>1980: Decreto faculta nombramiento de personas bilingües –avaladas por sus comunidades- como maestros, aun sin contar con formación académica. 1986: Resolución ministerial autoriza un sistema especial para la profesionalización de maestros indígenas a través de las Escuelas Normales. 1991: Ley 21 establece educación para grupos étnicos; señala los principios de etnoeducación; procesos de formación de etnoeducadores; orientación curricular; administración y gestión. 2004: Departamento de San Andrés y pueblo raizal acuerdan sistema educativo propio, trilingüe, con formación docente específica.</p>

<p>Ecuador</p>	<p>1983: Acuerdo Ministerial oficializa la EIB para zonas predominantemente indígenas. 1993: Acuerdo Ministerial aprueba el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) para atender a las poblaciones indígenas.</p>	<p>1988: Dirección Nacional de EIB responsable de organizar programas acelerados de formación de maestros indígenas y de orientar procesos de educación en las normales bilingües. 1993: Normales se transforman en institutos pedagógicos interculturales bilingües. Las Direcciones Provinciales de EIB elaboran los currículos de formación docente para los institutos de su jurisdicción.</p>
<p>Perú</p>	<p>1972: Política Nacional de Educación Bilingüe establecida en el marco de la reforma educativa, primer respaldo legal para la EB. Apertura de Oficina Nacional de Educación Bilingüe. 1989: Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. 1991: Política Nacional de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural. 2003: Nueva Ley General de Educación establece EIB para todo el sistema educativo.</p>	<p>1993: Resolución Viceministerial, aprueba Modelo Curricular de Formación y Profesionalización Docente en EBI. 1996: Aplicación del Modelo Curricular de Formación y Profesionalización Docente en EBI. 1997: Se publican los “Lineamientos Curriculares para la Formación Magisterial en la Especialidad de Educación Primaria Bilingüe” 2000: El Proyecto de Formación Docente en EBI (GTZ-Ministerio) inicia asesoramiento a cinco institutos superiores pedagógicos en zona andina quechua. 2002: A partir de revisión del currículo base para formar maestros de primaria, se elabora el nuevo Currículo Diversificado de Formación Docente EBI. 2003: Nueva ley general determina obligación de docentes de EBI de manejar la LO además del castellano.</p>

Fuente: Nucinkis (2007)

5.3 Formación docente inicial en educación intercultural en países con mayor presencia indígena

5.3.1 Bolivia

Bolivia tiene una elevada proporción de población indígena. Algunos datos manifiestan la existencia de 35 pueblos; los más grandes –que constituyen cerca de la mitad de la población- se encuentran en la región de los Andes y son los *quechuas* y *aimaras*, con aproximadamente 2,5 y 1,6 millones de personas, respectivamente. Se calcula que alrededor de 60% de la población habla una lengua

originaria. De este total, un 48% es bilingüe de esa lengua y castellano y el 12% es monolingüe en una lengua originaria, lo que implicaría un 40% monolingüe en castellano.

Los principales programas y proyectos de formación docente para la educación intercultural bilingüe en Bolivia son:

a) Bachillerato Pedagógico

Tiene como propósito formar a jóvenes indígenas de extracción campesina que cursan estudios secundarios y que se especializan como maestros para la educación inicial y el primer ciclo de la educación primaria (primeros tres años), durante los últimos dos años de la educación secundaria. Todos los jóvenes que ingresan al Bachillerato Pedagógico deben hablar la lengua indígena.

Se espera que los egresados sean capaces de ejercer la docencia en sus comunidades de origen, aportando en el desarrollo de sus comunidades y el fortalecimiento del uso de su lengua.

b) Formación docente en los Institutos Normales Superiores

Es parte del Convenio de Cooperación Técnica concertado entre los gobiernos de Bolivia y el de la República Federal de Alemania. Es un proyecto de asistencia técnica para la formación docente inicial en la modalidad intercultural y bilingüe en la región andina, con la finalidad de asegurar la calidad de la educación que reciben los niños y niñas de las escuelas de lengua aimara y quechua en el nivel primario.

En el Diseño Curricular Base, aplicado en todos los Institutos Normales Superiores, se plantea formar maestros para todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, con competencias en

diversos espacios (desempeño en el aula y su relación con los alumnos; relación consigo mismo; su función en una institución educativa que pertenece al Sistema Educativo y su relación con la comunidad).

Con el logro de estas competencias se espera contar con profesionales capaces de detectar problemas y aplicar soluciones apropiadas en respuesta a las necesidades y características particulares de los escenarios socioculturales y sociolingüísticos que tiene el país.

El perfil de egreso no se reduce al desempeño en el trabajo de aula, sino que se extiende al trabajo en y con la comunidad, una situación que anticipa la reversión de la tradicional ruptura existente entre la comunidad y la escuela. En el caso de los Institutos Normales Superiores, supone una innovación pedagógica sustentada en la investigación, el reconocimiento de la diversidad y la identidad de los involucrados en la comunidad educativa. (Barreda y Quispe, 2007)

5.3.2 Guatemala

De los 11, 237,196 habitantes en Guatemala, más del 50% es indígena, entre los que predominan los mayas por su actoría y su mayoría poblacional. Los *Garífunas* y *Xinkas* hicieron visible su participación a raíz de los Acuerdos de Paz en 1996 (GTZ, 2004)

Constitución Política de la República de Guatemala

El Artículo 76 señala: “Sistema educativo y enseñanza bilingüe. En las escuelas establecidas en zonas de predominante población indígena, la enseñanza deberá impartirse predominantemente en forma bilingüe.

Currículo Nacional Base de Formación Docente Bilingüe Intercultural

Como parte de la reforma educativa emprendida en 2006, se impulsan cambios en los enfoques pedagógicos, que tiene entre sus objetivos:

- Reflejar y responder a las características, necesidades, aspiraciones de un país multicultural, multilingüe y multiétnico, respetando, fortaleciendo y enriqueciendo la identidad personal y la de sus pueblos como sustento de la unidad en la diversidad.
- Infundir el respeto y la práctica de los derechos humanos, la solidaridad, la vida en democracia y la cultura de paz, el uso responsable de la libertad y el cumplimiento de las obligaciones, superando los intereses individuales en la búsqueda del bien común.

Entre las nuevas competencias que se espera adquieran los nuevos docentes están:

- Se comunica en dos o más idiomas nacionales, uno o más extranjeros y en otras formas de lenguaje.
- Aplica los saberes, la tecnología y los conocimientos de las artes y las ciencias, propias de su cultura y de otras culturas, enfocadas al desarrollo personal, familiar, comunitario, social y nacional.

Este currículo permite que los estudiantes puedan optar por una formación en Magisterio en Educación Primaria Intercultural, Magisterio en Educación Primaria Bilingüe Intercultural o Magisterio en Educación Primaria Bilingüe Intercultural en Idioma Extranjero.

5.3.3 Perú

El *quechua* y el *aimara* son las lenguas indígenas con mayor número de hablantes en Perú. Los hablantes de *quechua* mayores de 5 años ascienden a 3.199.474 mientras que los de *aimara* llegan a 412.705. Esto representa el 16,6% y el 2,1% respectivamente de hablantes del país. Por otro lado, en la región amazónica existen 42 pueblos indígenas que hablan 40 lenguas, aunque el porcentaje de hablantes es mucho menor que el de las lenguas andinas con relación al resto del país (menos del 1%). (Zavala, 2007)

Formación docente en educación bilingüe intercultural

La formación inicial de maestros es ofrecida por 395 instituciones formadoras públicas y privadas, 362 son Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), de los cuales 119 son públicos.

La creación de la especialidad de formación docente en educación primaria bilingüe intercultural fue promovida por la Dirección General de Educación Bilingüe a inicios de la década del noventa con el fin de ampliar la cobertura de la formación de maestros en EBI y de uniformizar criterios básicos con miras a la construcción de una propuesta diversificada para el área andina y amazónica. Así se formuló en 1992 el Modelo Curricular de Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural.

La formación docente en EBI actualmente es asumida por la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente. Sólo 11 ISP han sido habilitados para formar docentes de primaria en EIB.

El Programa de Lenguas y Culturas en la Educación, cuenta con propuestas de acción para la formación docente:

Pedagogía. Los talleres para docentes se dirigen a la elaboración de orientaciones pedagógicas para el tratamiento de la interculturalidad y las lenguas, el conocimiento indígena aplicado al trabajo educativo.

Lenguas y comunicación. Para la enseñanza del castellano y de la lengua indígena como L1, el programa propone realizar talleres sobre variaciones lingüísticas y los criterios de corrección, sistematización de técnicas para la interpretación y producción de textos orales y escritos o la importancia de la literacidad en las lenguas indígenas.

La interculturalidad. Se enfatiza mediante el fortalecimiento de la autoestima y el reconocimiento de lo propio, los conocimientos, saberes y prácticas locales, el enfrentamiento de conflictos culturales, el racismo y los prejuicios, la unidad y la diversidad, la comunicación y cooperación. (Hevia, 2005)

5.3.4 Ecuador

La población indígena en el Ecuador alcanza el 45% de la población total, que es de 11,000,000 aproximadamente; los grupos indígenas principales son: *Awa, Chachi, Epera, Tsachila, Manta-Huancauilca, Shuar-Achuar, Siona-Secoya, Huao, Ai' Cofán, Quichua.*

Hasta 1991 la formación de docentes en los niños de pre-primaria y primaria en Ecuador estaba a cargo de los Colegios e Institutos Normales de Nivel Medio. Desde entonces, mediante acuerdos ministeriales, pasaron a convertirse en Institutos Pedagógicos. La formación de docentes está regulada por la Constitución Política del Estado, la Ley de Educación (del 15 de abril de 1983) y la Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio Nacional de 1990.

Ecuador exige a los aspirantes a futuros docentes poseer el título de bachiller en Ciencias. La formación docente está ofertada por 33 Institutos Pedagógicos, de los cuales 8 son bilingües. En las universidades, existen 46 facultades o escuelas de pedagogía, que tienen a su vez programas de pregrado y de postgrado, y, desde 1997, 27 universidades otorgan el Título de Licenciado en Ciencias de la Educación. También hay carreras que ofrecen el título de Técnico Superior Universitario.

Los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües

Tienen a su cargo la formación de los docentes para las escuelas interculturales bilingües y poseen su propio modelo, currículo propio desde el ciclo diversificado, hasta el ciclo de formación profesional.

- En tanto en el primero se estudia: Psicología Social, Historia de las Ciencias, Teoría de la Educación, Investigación, Práctica de la Investigación y Práctica Educativa.

- En tanto que en el ciclo profesional estudian Teoría del Conocimiento, Lingüística Aplicada, Administración Educativa, Metodología de la Enseñanza, Elaboración de Material, Investigación Aplicada y Práctica de la Enseñanza. Se exige que el material didáctico sea producido en lengua indígena y considerado como tesis de grado. (Fabara, 2004)

El siguiente cuadro presenta la información resumida de Bolivia, Perú y Ecuador.

Cuadro 3. Formación docente en EIB en Bolivia, Perú y Ecuador

País	Oferta: Nivel académico e instituciones	Años /Cobertura	Modalidad/ Duración
Bolivia	<p>Secundaria: Bachillerato Humanístico con Mención en Pedagogía.</p> <p>Curso especial: Curso-taller de inducción a la docencia para formar maestros bilingües.</p> <p>Superior en 10 Institutos Normales Superiores de EIB, 8 en tierras altas y 2 en tierras bajas.</p>	<p>Dos últimos años de la secundaria en localidades seleccionadas del país.</p> <p>Dirigido a jóvenes indígenas bilingües (bachilleres de secundaria)</p> <p>1997, se inicia formación de tres años en el marco de la Reforma Educativa. Cerca de 10,000 egresados de los INS-EIB en todo el país-</p>	<p>Presencial, cuatro semestres.</p> <p>Presencial, en el lugar de trabajo: 110 días.</p> <p>Presencial, 3 años completos</p>
Perú	<p>Superior: en 11 Institutos Superiores Pedagógicos (10% del total de públicos) habilitados para formar docentes de primaria en EIB.</p> <p>Un ISP no brinda formación inicial, se dedica a capacitación, actualización, etc., y dos ISP también forman maestros para el nivel inicial.</p> <p>Dos universidades públicas: la Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle” y la Nacional de la Amazonia Peruana (UNAP de Iquitos) ofrecen un pregrado en EIB.</p>	<p>Desde 1997: 7 ISP andinos, 4 amazónicos.</p> <p>No se cuenta con datos de egresados.</p> <p>No se cuenta con datos de egresados.</p>	<p>Presencial: 5 años</p> <p>Presencial: 5 años.</p>
Ecuador	<p>Secundaria-Superior: 5 Institutos Pedagógicos Intercultural Bilingües (IPIB) forman maestros bilingües para primaria.</p> <p>Superior: Una universidad estatal con dos IPIB ofrecen formación inicial en Licenciaturas en EIB y áreas afines.</p>	<p>Desde 1993: IPIB brindan atención a 12 pueblos indígenas. No hay datos de egresados.</p> <p>1998-2002: Universidad Estatal de Cuenca ofreció la Licenciatura en EIB como formación inicial.</p>	<p>IPIB: 5 años, presencial; 3 de ciclo diversificado en secundaria y 2 de formación docente. Si se cursó otro bachillerato, se exige 3</p>

	<p><i>En proyecto:</i> creación de una Universidad Pedagógica Intercultural. Los IPIB se constituirían en sedes regionales, centrados en la formación para el nivel de educación básica.</p>	<p>Desde 2003, en convenio con un IPIB, amplia cobertura de la licenciatura a maestros en servicio de los pueblos minoritarios amazónicos y de la costa: 356 alumnos.</p>	<p>años en el IPIB. Licenciatura con IPIB: semipresencial</p>
--	--	---	--

Fuente: Nucinkis (2007)

CAPÍTULO 6

MÉXICO: UN PAÍS MULTICULTURAL

6.1 Contexto sociohistórico

En México a lo largo del siglo XX, los altos índices de mortalidad y fecundidad característicos de las sociedades tradicionales fueron disminuyendo. Este proceso provocó una aceleración gradual de la tasa de crecimiento natural de la población, que pasó de 2.3 % en 1930 a 3.5 % en 1965; y que empezó a reducirse a partir de entonces, hasta registrar un nivel de 1.7 % en 2000. En la actualidad, el país ocupa el undécimo lugar entre las naciones más pobladas del orbe, con más de 100 millones de habitantes en el territorio nacional y unos 18 millones en el extranjero. Se prevé que la población tendrá un crecimiento cada vez más reducido con un perfil de envejecimiento progresivo.

De acuerdo con los análisis del Consejo Nacional de Población, la dinámica demográfica de México muestra dos tendencias que influirán en la evolución de la demanda de servicios educativos durante las próximas décadas: a) la reducción de la población menor de quince años y el correlativo incremento de la población en edad laboral, entre 15 y 64 años, así como de mayores de 65 años, b) el aumento del número de localidades pequeñas, dispersas en el territorio nacional.

A lo largo del siglo XX se produjo en México una profunda transformación de los patrones de asentamiento de la población: mientras en 1900 sólo una de cada diez personas habitaba en alguna de las 33 ciudades entonces existentes, hoy siete de cada diez viven en alguno de los 372 centros urbanos del país.

Aunque las concentraciones urbanas continúan creciendo, eso no significa que disminuya el número de asentamientos pequeños, que ronda la cifra de 150 mil. Esta distribución de la población tiene repercusiones importantes en lo que respecta a la atención de la demanda de servicios educativos, y en cuanto a la actualización del personal docente, considerando además que muchas de estas comunidades son de difícil acceso.

La transformación de las organizaciones sociales y del papel de la mujer en la sociedad, sí como el peso específico de la juventud, coinciden con una revaloración del carácter multicultural y de la diversidad étnica de la sociedad mexicana, que está dejando de concebirse a sí misma como culturalmente homogénea; se multiplican las evidencias en el sentido de que las transformaciones sociales y culturales de la sociedad en su conjunto no necesariamente implican cambios en la identidad de las regiones ni de los pueblos indígenas.

Se acepta cada vez más que no existe una sola identidad mexicana, que hace algunos años solía definirse como mestiza, sino muchas, tantas como identidades regionales y étnicas existen en el país. Aunque son varios los factores que han actuado sobre el reconocimiento social de la conformación multicultural del país, la movilidad geográfica en general, el flujo constante de habitantes del medio rural a las ciudades y las migraciones temporales para realizar

labores agrícolas, son algunos de los que han tenido mayor influencia en los últimos años.

6.1.1 Aspecto económico

Hacia la mitad de la década de los ochenta, después de las graves crisis financieras de 1976 y 1982, el país inició un proceso de transición económica, que ha consistido en el cambio de un modelo de desarrollo sustentado en la acción gubernamental- protegiendo sectores productivos nacionales y brindando bienes y servicios clave, a través de una estrategia de sustitución de importaciones- a otro basado en la apertura internacional del mercado, la limitación de la intervención del Estado en la economía, y la instrumentación de una estrategia de promoción de las exportaciones.

Con el cambio de modelo económico, el país ha procurado insertarse en los procesos de globalización económica y ha experimentado un crecimiento explosivo del sector externo. En los últimos años, las exportaciones han alcanzado una tasa de crecimiento promedio anual de 18.2%, que han colocado a México como el octavo exportador en el mundo y primero en América Latina.

La transición económica ha estimulado la modernización, el dinamismo y la productividad; pero no puede ocultarse el hecho de que la mayoría de las personas no han podido adaptarse a la velocidad de las transformaciones. Muchos han sido marginados del proceso. El cambio de modelo no ha disminuido las relaciones desiguales entre mexicanos; por el contrario, las ha acentuado.

Si bien es cierto que el levantamiento indígena de Chiapas en 1994, produjo una sacudida en el país y exigió a la sociedad mexicana despertar del letargo de injusticia, desprecio y desinterés por los pueblos originarios, lo cierto es que lo que se ha hecho ha sido insuficiente.

Según afirma Baeza Espejel (2011, p.7)

En la cotidianidad de las relaciones entre el Estado, la sociedad y los pueblos indios de México no hay cambios visibles, y las condiciones de despojo y discriminación se mantienen trágicamente sin modificaciones sustantivas y sin expectativas de transformación en el corto plazo.

6.1.2 Condiciones políticas

La transición política ha consistido en un largo y singular proceso de democratización. En las últimas dos décadas la sociedad mexicana ha ido conformando un régimen caracterizado por la alternancia en el desempeño de cargos de elección popular en los distintos órdenes de gobierno, el respeto de las competencias, la composición plural y la actuación autónoma de los poderes públicos, el desarrollo de mecanismos para la vigilancia y rendición de cuentas sobre el ejercicio de los recursos públicos, y la transparencia y fiscalización independiente de los procesos electorales.

6.2 Datos de la multiculturalidad

La gran mayoría de población indígena comparte una situación de pobreza y vive en condiciones precarias, caracterizadas generalmente por un patrón de dispersión y aislamiento de su población. Sin embargo, resulta difícil identificarlos como tal, ante la diversidad de criterios que se utilizan. Por ejemplo, el Consejo Nacional de Población estimó que la población indígena en el año 2000 ascendía

a 12 millones 700 mil personas, en tanto el Censo General de Población y Vivienda reportó 8 millones 238 mil indígenas. Este último incorpora como criterio la lengua hablada para conocer el volumen y ubicación de la población indígena, así como sus necesidades sociales, económicas y de salud, y por primera vez incorporó la variable de “autoadscripción como indígena”.

La mayoría de la población hablante en lengua indígena en nuestro país se ubica en los estados de Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Puebla, Yucatán, Estado de México, Guerrero, Hidalgo, San Luis Potosí, Quintana Roo, Distrito Federal y Michoacán, mientras las 20 entidades restantes del país concentran únicamente el 10.9 % de la población hablante indígena. Los intensos procesos migratorios explican la presencia de hablantes de lengua indígena en todos los estados de la República, así como que en algunos estados del norte del país haya aumentado considerablemente la presencia de población indígena en la última década.

La diversidad cultural y pluriétnica de México se expresa en más de 8 millones de personas que se distribuyen, básicamente en 24 estados de la República, en los cuales se concentran sus asentamientos. Esta población se integra en 62 grupos étnicos y habla al menos 80 lenguas y variantes dialectales.

Cada uno de ellos se caracteriza por sus valores culturales, idioma, identidad propios, así como en su forma de organización social y modalidad específica de vincularse con la naturaleza, organizarse para el trabajo y de regirse por las normas y leyes que dicte su tradición. Los grupos indígenas se diferencian entre sí de acuerdo con el volumen, composición y características de la población.

Cuadro 4. Grupos étnicos de México

GRUPOS ÉTNICOS DE MÉXICO					
1999					
Aguateco	Chontal-tab	Huichol	Lacandón	Motozintleco	
		Popoloca	Tojolabal		
Amuzgo	Chuj	Ixateco	Mame	Nahua	
		Purépecha	Totonaca		
Cakchiquel	Cochimí	Ixil	Matlatzinca	Ocuitleco	
		Quiché	Triqui		
Chatino	Cora	Jacalteco	Maya	Otomí	
		Seri	Tzeltal		
Chcichimeca-	Cuicateco	Kanjobal	Mayo	Paipai	
		Tarahumara	Tzotzil		
		Jonaz			
Chinanteco	Cuicateco	Kekchí	Mazahua	Pame	
		Teco	Yaqui		
Chocho	Guarijío	Kikapú	Mazateco	Pápago	
		Tepehua	Zapoteco		
Chol	Huasteco	Kiliwa	Mixe	Pima	
		Tepehuán	Zoque		
Chontal-oax	Huave	Kumiai	Mixteco	Popoloca	
		Tlapaneco			

Fuente: Dirección General de Educación Indígena

Según datos del Censo 2000, son siete principales lenguas que se hablan en el país, las cuales concentran el 66.5% de los hablantes de lengua indígena.

Cuadro 5. Lenguas indígenas con mayor porcentaje de hablantes en México

LENGUA	%
Náhuatl	24
Maya	13.2
Zapoteca	7.5

Mixteco	7.4
Tzotzil	4.9
Otomí	4.8
Tzeltal	4.7
Resto de las lenguas	33.5

Fuente: INEGI, 2000.

Como consecuencia de la movilidad histórica y actual de la población indígena mexicana, es posible identificarla hoy en cuatro grandes tipos de asentamientos territoriales:

1. Regiones rurales tradicionales (Altos de Chiapas, Huastecas; meseta Purépecha, Mixtecas, Montaña de Guerrero, Sierra Tarahumara, etc.).
2. Ciudades grandes y medianas de México (Cancún, Ciudad Juárez, Distrito Federal, Ensenada, Guadalajara, León, Mérida, Tehuacán, etc.)
3. Áreas agro-industriales y sus periferias (zonas hortícolas y frutícolas de Baja California, Chihuahua, Sonora, Sinaloa, etc.).
4. Campos y ciudades de los Estados Unidos (Arizona, California, Florida, Illinois, Nueva Jersey, Nueva York, Nuevo México, Texas, etc.) y de Canadá.

A pesar de los profundos cambios producidos por la migración, la población indígena sigue siendo predominantemente rural: 65% de los hablantes de lengua indígena habita en localidades rurales; el 19% en zonas semi-urbanas y el 16% en zonas urbanas. (Gigante, 2007)

6.3 LOS PUEBLOS INDÍGENAS DEL ESTADO DE DURANGO

Cuadro 6. Ubicación del Estado de Durango en la República Mexicana

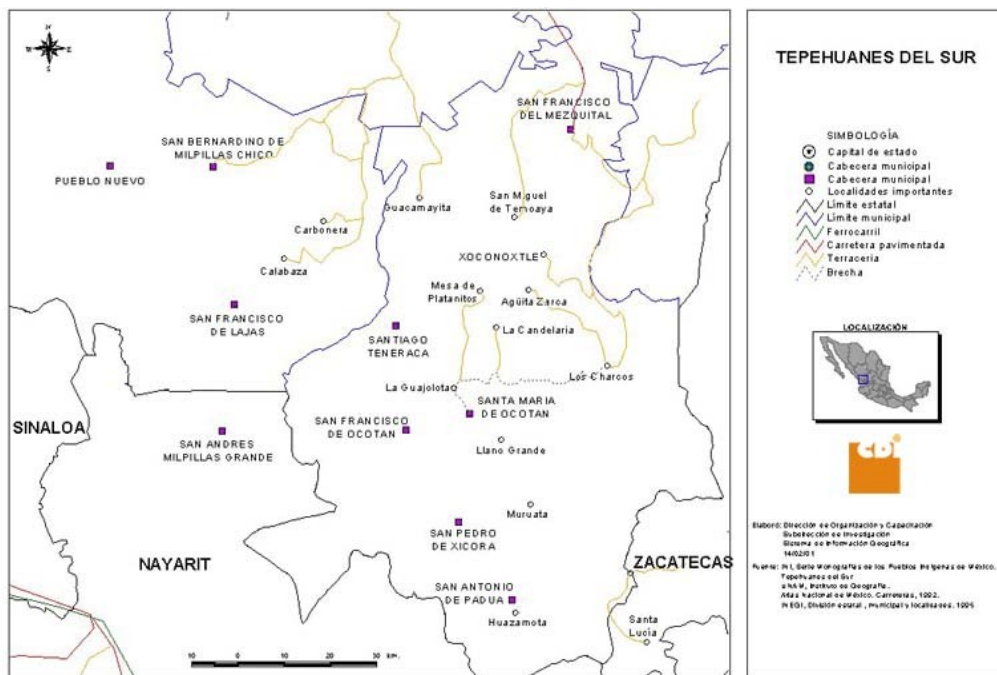


Fuente: INEGI

De acuerdo al Censo 2000, en esta entidad viven 30,546 hablantes de lengua indígena, que representan el 2.1% del total.

Las lenguas indígenas que se hablan en el estado son principalmente: *Tepehuán, Huichol y Náhuatl*.

Cuadro 7. Ubicación geográfica del grupo étnico tepehuán



Fuente: CDI-PNUD, Sistema de indicadores sobre la población indígena de México, 2000.

6.3.1 Tepehuanes del Sur - O'dam

Del nombre

En el estudio realizado por Reyes Valdez (2006), se menciona que el nombre de *tepehuanes*, *tepehuanos* o *tepehuán* es sin duda de origen náhuatl, derivado de *tépetl*, cerro y huan, partícula posesiva; es decir, "dueño de cerros". Otra interpretación señala que el término *tepehuani* significa "conquistador o vencedor en batalla".

Los tepehuanes se llaman a sí mismos *o'dam*, "los que habitan". Se les nombra tepehuanes del sur para distinguirlos de los tepehuanes del norte que viven en el estado de Chihuahua, quienes están más emparentados en muchos sentidos con los tarahumaras.

Localización

Los *o'dam* habitan principalmente en el extremo sur del estado de Durango, región que forma una media luna que alcanza a tocar los estados de Nayarit y Zacatecas. Sus asentamientos se ubican entre los 2000 msnm en la montaña, hasta los 400 m sobre el nivel del mar, en las barrancas; se encuentran dispersos y en número no exceden los mil habitantes. La mayoría de los tepehuanes forman parte de siete comunidades ancestrales que administran la tierra bajo el régimen de propiedad comunal: San Bernardino Milpillas Chico y San Francisco de Lajas en Pueblo Nuevo, Durango, María Magdalena Taxicaringa, Santiago Teneraca, San Francisco Ocotán y Santa María Ocotán en Mezquital, Durango, San Andrés Milpillas Grande en Huajícori, Nayarit.

Infraestructura

El acceso terrestre a la zona es muy difícil ya que se ubica en las inmediaciones de la Sierra Madre Occidental. Hay tres entradas principales para vehículos: la de Fresnillo, Zacatecas, para llegar a Canoas y San Antonio de Padua; la de Vicente Guerrero, Durango, para entrar a Santa María y San Francisco Ocotán y la de la ciudad de Durango que se une a esta última y continúa hacia Taxicaringa, Milpillas Chico y Lajas. Los primeros tramos son asfaltados, después de terracería y en territorio indígena se convierten en brechas transitables sólo para vehículos de alta suspensión.

Varias comunidades cuentan con pistas aéreas que se han instalado para edificar los albergues escolares, pero no hay vuelos regulares. Tampoco hay servicio de ferrocarril. Las rutas de autobuses sólo van a Milpillas Chico, por lo que el medio de transporte más usual es pedir "aventones"¹ a particulares o a trabajadores de instituciones oficiales que transitan en vehículos. Otra alternativa es transportarse a pie o en animal, para lo cual se utiliza una vasta red de veredas que comunican a pueblos y rancherías.

En cuanto a las telecomunicaciones, en 1990 se inició un programa de telefonía rural por vía satélite que se abastece con energía solar, además se instalaron casetas en las poblaciones de Charcos, Charco Grande, Guajolota, Santa María Ocotán y Huazamota. El servicio de radiogramas sólo existe en los campamentos de las industrias forestales, clínicas del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y residencias de la Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), antes Instituto Nacional Indigenista (INI). La televisión llega a pocos lugares que están a gran altitud, pero no tiene buena señal. No hay telégrafo. No hay canales de riego ni mucho menos redes de agua potable.

La atención médica institucional se ha incrementado y cubre gran parte del territorio. La demanda que tienen es aceptable ya que no se contrapone a los modos tradicionales de curación, además de que la atención es gratuita, sólo se les pide a cambio que colaboren en actividades sociales.

Existen albergues escolares atendidos por la CDI; por su parte, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) organiza un programa de alfabetización y regularización. La enseñanza que se

¹ Dar un "aventón" significa recoger a una persona y llevarla a un lugar cercano de su destino.

imparte trata de ser bilingüe, pero aún no ha sido posible cubrir todos los puestos con hablantes de la lengua. Por medio de la SEP se instalaron cinco Centros de Educación y Capacitación de la Mujer, dedicados al diseño de ropa y trabajos manuales.

Antecedentes históricos

Según los estudios realizados por Reyes Valdez (1999), se sabe muy poco del pasado prehispánico de los *tepehuanes*. Y aunque en las inmediaciones del territorio que históricamente se ha reconocido como *tepehuán* hay un muchos sitios arqueológicos, no se cuenta con evidencia que vincule dichos sitios con los *tepehuanes* históricos y contemporáneos.

De acuerdo a este mismo autor, desde la segunda mitad del siglo XVI, pero con mayor claridad en los inicios del XVII, los españoles indetificaron población hablante de alguna variante del *tepehuán*, desde el sur del actual Estado de Chihuahua (donde actualmente viven los *tepehuanes* del norte), hasta el norte del actual Estado de Jalisco (donde habitaban los *tepecanos*, también hablantes de *tepehuán*), por un corredor que atravesaba de norte a sur el actual Estado de Durango. Los *tepehuanes* estaban asentados, sobre todo, en la Sierra Madre Occidental y los valles ubicados al oriente de esa cadena montañosa.

Lengua

El idioma de los o'dam pertenece al tronco *yuto-azteca* en su rama primaria. Dentro de la misma lengua tepehuana hay diferencias dialectales (de fonética y léxico) entre los que viven en el Mezquital y Pueblo Nuevo, lo que no impide la mutua inteligibilidad. Es frecuente encontrar casos de trilingüismo, sobre todo en las zonas interétnicas donde algunos aprenden otra lengua indígena, ya sea por el trato

frecuente o por la unión matrimonial de hablantes de diferentes lenguas.

Vivienda

Los tepehuanes llegan a tener dos o más casas. La principal se construye en una ranchería cercana a la familia del hombre. La misma familia puede tener también una casa en la comunidad para asistir a fiestas o asambleas. Otro tipo de residencia es la que instala una pareja junto con sus hijos en el lugar donde trabajan la milpa. Alternan, pues, la convivencia de varias familias con el aislamiento en sus rancherías dispersas; esto obedece a sus necesidades productivas y de participación ritual.

Los materiales de construcción son diversos. Predominan las casas de madera (tablas o troncos); siguen las de adobe, las de piedra con lodo y, en los pueblos, las construcciones de concreto. Los techos de lámina y cartón son más comunes que los cada vez más escasos de bajareque y paja. Los techos son de dos aguas. Como característica particular puede observarse que las habitaciones se levantan a medio metro del piso y se limpia su contorno para impedir la entrada de alacranes y otros animales.

Territorio, ecología y reproducción social

El territorio de las siete comunidades tepehuanas abarca oficialmente 9 379 km². Se ubica en las inmediaciones de la Sierra Madre Occidental, en una zona templada subhúmeda de superficie abrupta. Los suelos son de diversos tipos, predominan los arcilloso-arenosos. El clima va de templado a frío en las partes más altas (caen heladas y nevadas en invierno) y es cálido a todo lo largo de la barranca del río San Pedro. La

estación de lluvias dura de junio a octubre con una precipitación promedio de 500 mm. La fauna es muy variada; hay tigrillo, venado, puma, armadillo, zorrillo y jabalí; guajolote silvestre, codorniz, urraca, perico y guacamaya; coralillo, cascabel, chirrionera, tilcuate, alicante, tortuga y según algunos, caimanes en el río San Pedro. De éste se obtiene camarón de río, acamayaz y huachinango para autoconsumo. La flora predominante en las barrancas son los huisaches, guamúchiles, capomos, y los árboles frutales como el guayabo, el mango, el ciruelo, el plátano, el limón, el naranjo, el arrayán, el aguacate y el zapote. En época de lluvias abundan las enredaderas y los pastos. En la montaña, los recursos principales son los bosques de coníferas y los pastizales. Se estima que más del 75% de la región está cubierta de árboles perennes y que la mitad de ellos son pinos y cedros maderables. La explotación de este producto es la mayor fuente de riqueza y el vínculo indiscutible con la vida nacional. Las compañías madereras iniciaron la explotación mediante concesiones, a cambio de dinero por millar de árbol talado. Con el paso del tiempo se instalaron aserraderos que hacen más eficaz la explotación del bosque y de los comuneros, que a veces trabajan como peones para las compañías taladoras; sin embargo, es frecuente que suspendan la jornada por fallas mecánicas o por falta de diesel.

La actividad ganadera es la más relevante, pues participan en ella todos los comuneros, crían de preferencia el ganado vacuno, caprino y en menor escala el ovino y porcino. No existen buenos pastizales, por lo que se practica la ganadería extensiva.

Si bien desde hace años los tepehuanes bajan a la costa de Nayarit para contratarse en las plantaciones de tabaco y plátano, con el recrudecimiento de las condiciones económicas, la migración ha aumentado al grado de que todos los años van a trabajar al valle de Culiacán y a Canatlán, Durango. La migración a Estados Unidos es

mínima. El dinero que obtienen se utiliza para patrocinar fiestas o comprar maíz y pagar créditos agrícolas.

Organización social

La incorporación de las comunidades tepehuanas a la sociedad nacional ha creado una compleja red en donde coexisten:

- 1) La autoridad moral representada por los ancianos, consejeros y el notaste, o jefe del patio comunal del mitote, que resuelven los conflictos familiares y políticos más relevantes de la comunidad.
- 2) El gobierno tradicional, formado por el gobernador o *ixcai*, un alcalde mayor, un capitán y varios alguaciles, que se eligen por consenso cada dos o tres años.
- 3) El comisariado de bienes comunales, encabezado por el comisario y los jefes de cuartel, cuya actividad principal es la explotación del bosque. También existen un secretario, un tesorero y el administrador del aserradero. Los encargados se cambian cada tres años y se eligen por votación.
- 4) La presidencia municipal la ocupan con frecuencia individuos de extracción indígena. Aunque no de manera directa, esta instancia intercede en la tramitación de muchos de los asuntos de la comunidad, pero casi siempre con fines partidistas.

Cosmogonía y religión

Si bien la influencia de la religión católica agregó un ciclo festivo con su santoral, el sentido religioso del tepehuán es dominado por su pasado

mesoamericano. En la mitología *o'dam* los personajes bíblicos y santos están integrados a sus historias. Su culto no difiere de cualquier otra divinidad nativa; se les ofrenda sangre, comida, plantas y dinero, igual que al sol. El complejo religioso más importante gira alrededor del *mitote* o *xibtal*, ritual que consiste en una danza que se realiza alrededor del fuego durante la noche, al son de un arco musical. Hay dos clases de mitote: el familiar, al que asisten los parientes con apellido patrilíneo, y el comunal al que van, hipotéticamente, todos los miembros de la comunidad. Por lo regular celebran dos de cada uno de ellos: para pedir lluvias en mayo y para bendecir los elotes en octubre. Ante un problema grave, se organizan mitotes extraordinarios.

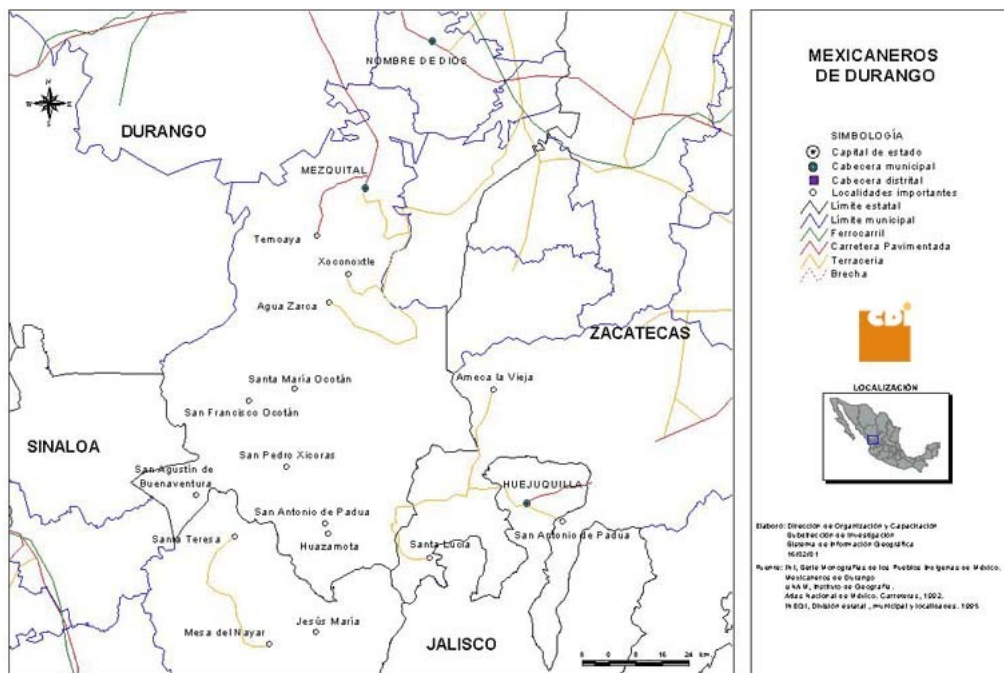
La muerte y los muertos para los *o'dam* tienen un significado relevante, por lo que llevan a cabo diversas actividades para mantenerlos contentos y alejados de los vivos.

Fiestas

Cada comunidad cuenta con un ciclo distinto de fiestas, introducidas a raíz de la evangelización colonial, que son patrocinadas por los mayordomos, elegidos con un año de anticipación, para que reúnan los fondos necesarios para pagar los adornos y la res que se sacrifica en ofrenda al santo conmemorado. La ceremonia se inicia en la víspera con la colocación de velas y con el rezo, mientras los músicos tocan varias canciones con guitarra y violín. Al día siguiente, las autoridades entregan sus varas y ceden el poder al santo. Los mayordomos encabezan la procesión para llevar al santo a una capilla cercana. Allí se le entregan las ofrendas, se presenta la Danza de matachines y se reparte comida a los asistentes. Se hace el cambio de mayordomos y se lleva de nuevo el santo a la iglesia. A veces la ofrenda dura otros cuatro fines de semana.

Las fiestas de mayor importancia son las de Semana Santa, ligadas a los tiempos de sequía y la de San Miguel y San Francisco, relacionadas con los elotes. Comparada con el mitote, la fiesta es un evento más profano.

Cuadro 8. Ubicación geográfica del grupo étnico mexicanero



Fuente: CDI-PNUD, Sistema de indicadores sobre la población indígena de México, 2000.

6.3.2 Mexicaneros

Del nombre

Siguiendo el trabajo de investigación realizado por Neyra Patricia Alvarado Solís (2007), los mexicaneros son una población de habla *náhuatl*; y se llaman a sí mismos mexicaneros.

Localización

Este grupo está asentado en una región interétnica, que abarca los estados de Durango, Nayarit, Jalisco y Zacatecas; conviven con grupos huicholes, tepehuanos y coras. Algunas de las principales comunidades mexicaneras son Santa Cruz, en Nayarit, San Agustín de Buenaventura y San Pedro Jícoras en Durango. Esta última será nuestro punto de referencia para ilustrar la vida del grupo al que nos referiremos en esta monografía.

Pertenece al municipio del Mezquital, Durango, y colinda al norte con los municipios de Durango y Nombre de Dios; al noreste con Suchil; al noroeste con Pueblo Nuevo, todos éstos en el estado de Durango; al sur con el estado de Nayarit y al sureste con Jalisco. En el municipio del Mezquital conviven tepehuanos, huicholes y mexicaneros, siendo los tepehuanos mayoría. La población mestiza se asienta en la cabecera municipal, en los aserraderos y en los centros comerciales de la zona.

Infraestructura

En la región no existen carreteras y las comunidades se encuentran vinculadas por brechas; las líneas telefónicas, escuelas, albergues indígenas y clínicas de salud se concentran en los centros comerciales más importantes del área que son Llano Grande (en la sierra) y Huazamota (en la zona semidesértica); en este último existe una pista de aterrizaje para aviones pequeños. Estos dos centros son los puntos de donde se parte para adentrarse en la región o para salir a Durango, Nayarit o Jalisco.

En San Pedro Jícoras no se cuenta con agua potable entubada, pero la comunidad se abastece del río San Pedro que la atraviesa, y de dos ojos de agua formados por escurrimientos de los cerros. Carecen de energía eléctrica y el combustible más utilizado es la leña, la cual es

trasladada por medio de animales de carga, que son el principal medio de transporte.

Existen aproximadamente diez escuelas primarias en la zona mexicana, de las cuales tres se encuentran en San Pedro Jícoras; en estas escuelas-albergues, dependientes de la Secretaría de Educación Pública y de LA comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), antes Instituto Nacional Indigenista (INI), se imparte educación bilingüe, ya sea español-tepehuano o español-mexicanero. El profesorado en su mayoría pertenece a la misma zona, aunque también imparten maestros de otros estados de la República.

Demografía

La interacción con los *tepehuanos* se inició en los años cuarenta cuando éstos pidieron permiso para radicar en territorio *mexicano* para trabajar la tierra. La población se encuentra dispersa en 21 rancherías alrededor del centro político-religioso San Pedro Jícoras; los *mexicaneros* se ubican al sur, sureste y suroeste de la comunidad, en tanto que los asentamientos *tepehuanos* están al norte de la misma.

Lengua

En la región se hablan tres lenguas indígenas: *tepehuano*, *huichol* y *mexicano* (o *náhuatl*). Estas tres lenguas pertenecen a la familia lingüística *yutoazteca*, la cual integra a un número considerable de lenguas en dos grupos: el sonoreense y el aztecaño.

Dentro del grupo sonoreense, el *tepehuano* junto con otras lenguas, integra el subgrupo *pimano* y el *huichol* el subgrupo *cora-huichol*. El grupo *aztecaño* está formado por una sola lengua: el *náhuatl*, al cual pertenece el *mexicano*.

La mayoría de la población de la comunidad es bilingüe (hablan su lengua materna y el español), aunque por la variedad étnica se dan casos de trilingüismo y cuatrilingüismo.

Vivienda

La población se asienta bajo un patrón de residencia patrilocal y en grupos domésticos: los nuevos matrimonios buscan un terreno cercano al del padre del esposo y ahí, previa autorización de las autoridades de la comunidad, construyen su hogar ayudados por su familia y vecinos. Existen dos tipos de vivienda: una para la temporada "de secas", en un lugar cercano a las siembras; otra para el tiempo "de aguas" (lluvias), que generalmente se construye en los cerros. Con estas viviendas para la temporada de aguas se les facilita subir a los animales a pastar sin exponer las milpas.

Las casas se conforman generalmente por tres secciones: un dormitorio, una cocina y un carretón, donde se almacenan granos; las construcciones son rectangulares con paredes de adobe y techos de paja de dos aguas sostenidos por una estructura de madera. Las viviendas no cuentan con ningún servicio.

Territorio, ecología y reproducción social

La región se caracteriza por tener un clima seco estepario, el terreno es abrupto y pedregoso, abundan los cactus y algunos árboles frutales sobre la ribera del río San Pedro. La fauna está constituida por ardillas, conejos, coyotes, zorras, tejones, mapaches, gatos de monte, tigres, águilas, urracas, zopilotes, iguanas, escorpiones y alacranes.

Del río San Pedro se pueden extraer varias especies de peces como mojarra, bagre, trucha, matalote, xalmich (pez de arena), aguja y camarón; la pesca es una actividad exclusiva de hombres y niños.

La agricultura se realiza en pendientes pedregosas con el método de roza. Por el tipo de suelo, un mismo terreno sólo es utilizado dos veces, pues los terrenos no serían productivos para una tercera cosecha. El promedio de siembra de maíz, único cultivo, es de cinco a diez medidas (medida = 4.35 kg) por familia. Las herramientas de trabajo son: machete, hacha y piedra de afilar, estacas, pizcadores, chiquihuites y costales. En el trabajo agrícola participa toda la familia.

No practican la explotación forestal, ya que no se cuenta con áreas madereras. Existe una incipiente producción ganadera que le permite a los mexicaneros tener algunos ingresos económicos.

En cuanto a la migración, la escasez de recursos económicos originó el desplazamiento de población a la costa de Nayarit. La migración es estacional y la gente se contrata como jornaleros agrícolas en el ensarte de tabaco y el corte de caña. El fenómeno referido ocurre en temporada de secas, para regresar a su comunidad a iniciar las labores agrícolas y a las ceremonias ligadas a ellas. La población migrante generalmente está formada por jóvenes solteros o matrimonios jóvenes. La migración a Estados Unidos por parte de la población indígena es escasa en comparación con la de los grupos mestizos de la región.

Organización social

Un pilar fundamental de la organización social mexicanera es la familia nuclear y extensa, en ella se delimita una serie de papeles con los que se organiza el desarrollo productivo del grupo: actividades específicas para hombres, mujeres y niños.

Las autoridades tradicionales fungen al mismo tiempo como autoridades constitucionales en la comunidad; existe un gobernador, un suplente, un capitán y tres alguaciles. El cargo para estas autoridades dura un año y se hace por elección en asamblea el 1 y 2 de noviembre, para tomar el cargo el 2 de enero.

Hay también un comisariado de bienes comunales, un secretario y un tesorero, con un suplente cada uno. Hay un consejo de vigilancia integrado por presidente, secretario y tesorero, también con su respectivo suplente.

En San Pedro Jícoras existe un sistema de cargos que está constituido por el mayordomo mayor, mayordomo segundo, tenanche y pasionero. Las personas que tienen estos cargos organizan la fiesta del santo patrón y ellos deben sufragar todos los gastos. Las fiestas más importantes son: el día de la Candelaria (2 de febrero), el de San Pedro (29 de junio), Santiago (25 de julio) y Semana Santa (fecha movable).

Los mayordomos pueden ser designados por las autoridades o ser propuestos por la misma gente del pueblo el 14 de enero en el Cabildo. El cargo dura un año.

Fiestas

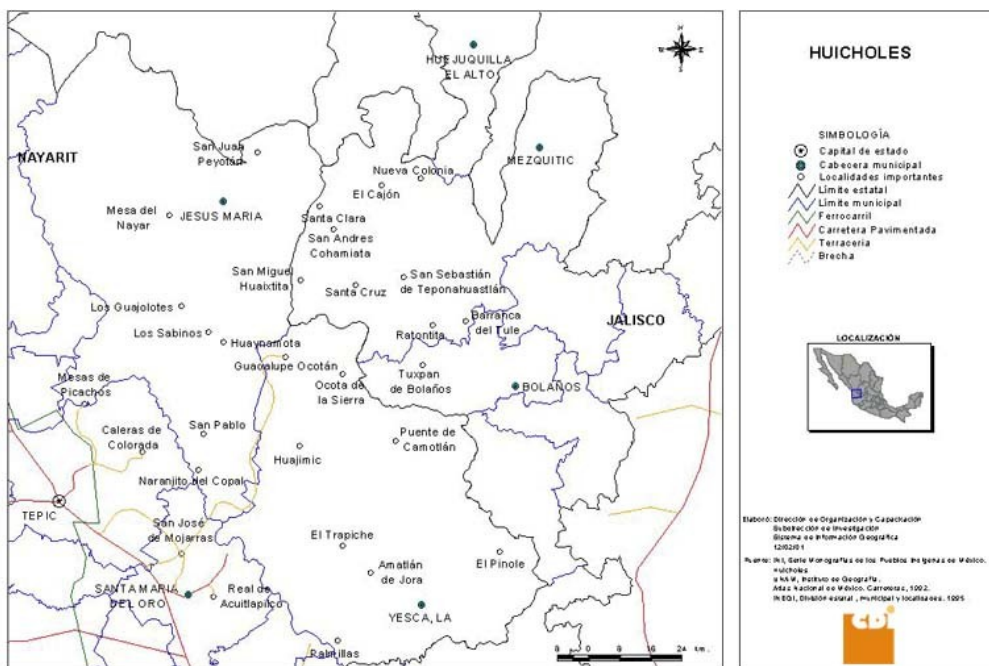
Las fiestas celebradas en la comunidad a lo largo del año se pueden dividir en dos: las patronales y las agrícolas o *xuravét*.

Las fiestas de carácter cristiano forman parte también de la visión del mundo de los *mexicaneros*. Éstas pueden ser consideradas dentro del sistema de mayordomías por ser fiestas patronales, de las que ya hemos hecho mención.

Cabe señalar que las fiestas *mexicaneras* no son exclusivas del grupo, en ellas participan también *tepehuanes*, *huicholes* y *coras*, además de

mestizos, quienes generalmente son músicos traídos de otros lados para la ocasión. En las celebraciones participa y colabora toda la comunidad.

Cuadro 9. Ubicación geográfica del grupo étnico huichol



Fuente: CDI-PNUD, Sistema de indicadores sobre la población indígena de México, 2000.

6.3.3 Huicholes - Wírraritari o Wírrárika

Del nombre

Johannes Neurath (2003), en el estudio que realizó sobre este pueblo, menciona que el pueblo huichol se llama a sí mismo *Wírrárika* o *Wírraritari* (en plural). Se desconoce hasta el momento si la palabra huicholes proviene de una deformación del término *Wírrárika*.

Localización

Los huicholes habitan en los municipios de Mezquitic y Bolaños, al norte del estado de Jalisco, así como en La Yesca y el Nayar, en el estado de Nayarit, y hay grupos minoritarios en los estados de Zacatecas y Durango.

Son cinco los centros ceremoniales en donde se instalan los gobiernos tradicionales: San Andrés Cohamiata (Tateikie), Santa Catarina Cuexcomatitlán (Tuapurie), San Sebastián Teponahuatlán (Wautia) y Tuxpan de Bolaños (Tutsipa) en el estado de Jalisco, y Guadalupe Ocotán (Xatsitsarie) en Nayarit.

La población huichola se asienta de manera dispersa en el territorio. Mientras que en Jalisco los huicholes han logrado impedir el asentamiento de mestizos al interior de sus comunidades, en Nayarit es frecuente la convivencia en el mismo territorio con coras o con mestizos.

Infraestructura

Las condiciones orográficas de la región han limitado la construcción de caminos en esa zona. Esto ha originado problemas en la comercialización de productos locales, al encarecer las mercancías del exterior y abaratar la producción local. El difícil acceso por tierra ha generado la construcción de pistas de aterrizaje en distintas comunidades.

La Secretaría de Salud y Bienestar Social del estado de Jalisco instaló los servicios de radiotelefonía y radio. San Andrés Cohamiata, Tuxpan de Bolaños y Guadalupe Ocotán cuentan con plantas eléctricas alimentadas con gasolina. Su uso es, principalmente, para el alumbrado público.

El agua potable se extrae de los pozos; la leña sigue siendo el principal combustible.

En 12 comunidades de la región existen albergues escolares (nivel primaria) que están a cargo de la Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), antes Instituto Nacional Indigenista (INI), y de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En las comunidades de Guadalupe Ocotán y Santa Clara hay escuelas de las misiones franciscanas y, en algunas rancherías, la educación es impartida por las escuelas unitarias de la SEP, en donde sólo un maestro imparte los primeros tres años. En Tuxpan de Bolaños hay telesecundaria y en Mezquitic, Jalisco, una preparatoria. Sin embargo, el nivel de escolaridad en la sierra es muy bajo.

Las difíciles condiciones de vida en la sierra explican la escasa presencia de personal médico en las clínicas de salud.

Lengua

El *huichol* está emparentado con el *náhuatl*, así como con el *pima*, el *yaqui*, el *pueblo*, el *cora* y el *tepehuano*, que forman parte de la familia *yuto-azteca*. Tanto el *cora* como el *huichol* forman un subgrupo dentro del grupo sonorense de la rama meridional. Los *huicholes* utilizan la expresión *tewi niukiyari*, que significa "palabras de la gente", para designar a su propia lengua. El *huichol* contiene préstamos importantes del *náhuatl* y del español.

La destreza en la expresión es muy importante para su vida en colectividad. La lengua tiene también una dimensión sagrada, la cual se manifiesta en los cantos de *Tsaurirrika* (el cantador) y en las expresiones cifradas que ahí aparecen.

Vivienda

Gran parte de las casas están construidas con adobe, otras con piedras recubiertas de lodo y techos de paja. Hay viviendas de una sola habitación, la cual sirve de dormitorio y de cocina a la vez. En algunos lugares las casas tienen varias habitaciones.

En tiempo de calor, los huicholes tienden a dormir al aire libre o en las construcciones donde almacenan el grano. Junto a la vivienda se levantan pequeñas construcciones llamadas ririki, "casas de Dios", que son pequeños templos de adobe dedicados a deidades y ancestros. Las viviendas se encuentran agrupadas en ranchos, que pueden ser habitados por una familia nuclear o extensa. Es frecuente que las jóvenes parejas vayan a vivir con la familia del hombre, aunque no se trata de una norma general.

Territorio, ecología y reproducción social

El territorio huichol ha sido clasificado en tres zonas macroecológicas. La primera es la franja costera que se extiende desde el norte de la laguna de aguas bravas hasta la zona de Varas, donde los huicholes van a trabajar como peones; la segunda comprende los valles y cerros cercanos a la región de Ruiz y Acaponeta, en Nayarit, y la tercera región corresponde al río Chapalagana, considerada como la más importante, pues en ella se concentra la mayoría de la población. La mayor parte de esta zona se localiza en el estado de Jalisco y en el este de Nayarit, abarcando las localidades de San Andrés Cohamiata, Guadalupe Ocotán, Santa Catarina Cuexcomatitlán, San Sebastián Teponahuaxtlán y Tuxpan de Bolaños.

Debido a la accidentada topografía, la región posee una amplia variedad de climas. Las superficies cultivables son escasas debido a la inclinación del terreno. Las áreas boscosas de la región son, en su mayoría, explotadas por compañías del estado de Jalisco. La

explotación forestal ha dado beneficios mínimos a la población local y ha incrementado la erosión de los suelos.

Las actividades productivas son básicamente para el autoconsumo: agricultura, pesca y caza. Los cultivos principales son el maíz, la calabaza, el amaranto, el frijol y el chile. Para labrar la tierra se sigue utilizando el sistema de estacas y cuando el terreno lo permite se trabaja con yunta de bueyes. Todas las tierras de labor son comunales.

Entre los huicholes hay una importante migración temporal: su vida religiosa, política y económica está organizada de tal modo que pueden trasladarse de un lugar a otro y regresar tiempo después. Hay asentamientos huicholes en Tepic, Calvillo, Fresnillo y Guadalajara, aunque no se puede precisar si son asentamientos permanentes o estacionales.

Organización social

El actual sistema de autoridades tradicionales de los huicholes es una mezcla de la organización prehispánica del grupo y de la impuesta por los misioneros.

Dentro de estas autoridades se encuentran los kawiteros (ancianos), quienes han cumplido con las obligaciones civiles y religiosas de la localidad, además de ser conocedores de la tradición del grupo, por lo que son las personas más respetadas de la comunidad.

Al kawitero le corresponde elegir a los funcionarios del gobierno tradicional, el cual se renueva cada año en una ceremonia de cambio de varas o bastones de mando que se realiza en enero.

Los gobiernos tradicionales se encuentran en San Andrés Cohamiata, San Sebastián Teponahuaxtlán, Tuxpan de Bolaños, Guadalupe

Ocotán y Santa Catarina Cuexcomatitlán; aunque no en todas ellas se manifiesten con la misma fuerza las instituciones tradicionales.

El sistema de cargos está integrado por una serie de funcionarios encabezados por el tatoani o gobernador, cuya función principal es de carácter judicial, además de cumplir también un papel primordial en la toma de todo tipo de decisiones. Otros funcionarios son el juez o alcalde, los comisarios y los topiles, quienes cumplen funciones de mensajeros y policías, y son dirigidos por un capitán. Existe, además, otra serie de cargos religiosos asignados a cada templo o tukipa.

En relación con la familia, los hijos se reconocen como descendientes de ambos progenitores, aunque destaca el lado paterno.

Fiestas

Las ceremonias más importantes de los huicholes están estrechamente relacionadas con el ciclo agrícola (maíz o peyote), con la vida política o con el ciclo cristiano. Una de ellas es la fiesta del maíz tostado, que es paralela al desmonte y quema de los terrenos. En este ritual se manifiesta la unión de los tres elementos centrales de su religión: el maíz, el venado y el peyote.

Otras fiestas que se llevan a cabo en la región son las que preceden a las lluvias, que están dedicadas a las diosas de la tierra, del maíz y del crecimiento. El *mara'akame* canta durante varias horas los mitos correspondientes.

Las fiestas de las primeras mazorcas tienen una gran importancia para la permanencia cultural de los huicholes, pues en ellas el *mara'akame* relata un viaje a la tierra de *Wirikuta*; de esta forma los niños, presentes en el ritual, interiorizan la geografía religiosa del grupo.

Durante la temporada de sequía se realiza la peregrinación a *Wirikuta*, la tierra del peyote, considerada como un lugar sagrado donde moran los dioses. El objetivo de la peregrinación es doble: recolectar peyote para las ceremonias y hallar a los dioses para "encontrar la vida".

Las otras fiestas que celebran son las ceremonias sincréticas (ciclo cristiano) y las que están relacionadas con la organización política, principalmente con el cambio de varas.

6.4 Datos históricos de la educación en la región indígena del estado de Durango

De acuerdo a Guerrero Durán (2006), entre los años 1939 y 1940 se realizó el primer intento de introducir servicios educativos en la zona indígena del Estado de Durango, se construyeron dos internados en los que se impartió educación primaria durante aproximadamente un año. Uno estaba localizado en Santa María Ocotán y el otro en Xoconoxtle. El servicio educativo quedó interrumpido por conflictos derivados de la llamada guerra cristera; la escuela fue incendiada y los maestros huyeron. Transcurrieron casi veinte años para que se reanudara la labor educativa en la región indígena.

Por iniciativa del Gobernador del estado, Francisco González de la Vega, quien desde su campaña había expresado interés por las comunidades indígenas, en 1957 se construye una escuela en la comunidad de Los Charcos; ésta fue la primera escuela de la región indígena, daba atención sólo a los hijos de los trabajadores del aserradero.

La primera escuela primaria pública de la zona indígena se construyó en Xoconoxtle en 1963. En 1970 se implementó el denominado Plan Huicot, para promover el desarrollo de los grupos indígenas y mestizos de los estados de la región. Para 1977, se habían construido veintiséis aulas escolares, diez escuelas-albergues, que funcionaban mediante el otorgamiento de becas a niños tepehuanos y huicholes,

preporcionándoles alimentación, hospedaje, atención médica y educación.

Este autor menciona que en 1979 se lanzó un programa de capacitación para treinta jóvenes indígenas que apoyarían las tareas de castellanización, por medio de métodos bilingües y biculturales, con la finalidad de afirmar sus valores, su lengua y sus tradiciones.

En 1982 inició actividades la primera escuela secundaria de la región, en el Poblado Charcos, del municipio de Mezquital. Durante la década de 1980 se dio inicio al servicio de educación para adultos, esta atención se brindaba desde el municipio de Durango, hasta que en 1990 se abrió una coordinación de zona en el municipio de Mezquital.

Para 1992, el sector educativo contaba con veintitrés centros de educación inicial; cincuenta y siete centros de educación preescolar y ciento veintiséis centros de educación primaria, estos últimos con una población de más de cuatro mil alumnos. En 1995 se editaron los primeros libros de texto en lengua tepehuana.

CAPÍTULO 7

POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA INTERCULTURALIDAD EN MÉXICO

7.1 Marcos jurídico y normativo

Durante los últimos años se han producido en México importantes modificaciones en el marco jurídico y en las políticas educativas vinculadas con el reconocimiento y tratamiento educativo de la diversidad sociocultural y lingüística.

Los avances en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y las políticas educativas implantadas constituyen un ambiente más propicio para el desarrollo de programas de formación docente que incluyan la atención pedagógica de la diversidad.

7.1.1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

México se define como país pluricultural en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el Artículo 2º señala:

Artículo 2º. La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitan en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.

El mismo artículo, señala que las autoridades federales, estatales y municipales tienen la obligación, entre otras cosas de:

Apartado B. Fracción II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

Además en el Artículo 3º Constitucional se aboga por una mejor convivencia humana y postula que los educandos sustenten “los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos”

7.1.2 Ley General de Educación

El marco jurídico referido a la educación, contempla la promulgación de la Ley General de Educación en 1993 y modificada posteriormente, donde se señala lo siguiente:

Artículo 7°. La educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en segundo párrafo del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:

III. Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país.

IV. Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.

En el Artículo 8° se plantea que “El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan –así como toda la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica [...] –se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios”. Además: “Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio por la dignidad de la persona y la

integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos”

En el Artículo 38, del capítulo referido al Proceso Educativo, se establece: La educación básica en sus tres niveles tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de los diversos grupos indígenas, población rural dispersa y grupos migratorios.

7.1.3 Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003)

En el año 2003 se emite la Ley de Derechos Lingüísticos. La ley establece que “tanto las lenguas indígenas como el español son lenguas nacionales y válidas, y que el Sistema Educativo en especial, deben emprender acciones para asegurar su desarrollo y revitalización en los ámbitos comunitario, municipal, estatal y nacional. Esta ley otorga el derecho a los estudiantes de educación básica de recibir educación en su propia lengua, independientemente del lugar donde estén cursando dicha educación.

Artículo 11°. Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

El Artículo 13º esta ley establece obligaciones que corresponden al Estado en sus distintos órdenes de gobierno, entre otros destaca: “Incluir en los programas de estudio de la educación básica y normal, el origen y evolución de las lenguas indígenas nacionales, así como de sus aportaciones a la cultura nacional”.

7.1.4 Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2003)

Esta ley, expedida el 30 de abril de 2003, establece, en el Capítulo I que se refiere a la naturaleza, objeto y funciones de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas:

Artículo 3. La Comisión regirá sus acciones por los siguientes principios:

- I. Observar el carácter multiétnico y pluricultural de la Nación.
- II. Promover la no discriminación o exclusión social y la construcción de una sociedad incluyente, plural, tolerante y respetuosa de la diferencia y el diálogo intercultural.
- V. Incluir el enfoque de género en las políticas, programas y acciones de la Administración Pública Federal para la promoción de la participación, respeto, equidad y oportunidades plenas para las mujeres indígenas y
- VI. Consultar a pueblos y comunidades indígenas cada vez que el Ejecutivo Federal promueva reformas jurídicas y actos administrativos, programas de desarrollo o proyectos que impacten significativamente sus condiciones de vida y su entorno.

7.1.5 Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación (2003)

Esta ley, expedida el 10 de junio de 2003, establece lo siguiente:

Artículo 4.- Para los efectos de esta Ley se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de todas las personas. También se entenderá como discriminación la xenofobia y el antisemitismo en cualquiera de sus manifestaciones.

Esta ley además considera las medidas para prevenir la discriminación, medidas positivas y compensatorias a favor de la igualdad de oportunidades y el establecimiento del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

7.1.6 Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012

Como parte de las políticas implementadas en el actual sexenio (2006-2012), está este Programa, que parte de afirmar que en México existe una fuerte disminución de en el uso de las lenguas originarias, esto sustenta la necesidad de trabajar en políticas públicas que logren que en las instituciones se atienda la revitalización, el fortalecimiento y el desarrollo de las lenguas indígenas nacionales. (INALI, 2008)

Se reconoce en este documento que México es una nación pluricultural y multilingüe; los pueblos indígenas aportan a la nación, entre otros patrimonios, la diversidad de sus culturas y de sus

lenguas. Se afirma que México ocupa, en el continente americano, el segundo lugar en número de lenguas maternas vivas habladas dentro de un país.

La diversidad lingüística de México (INALI, 2008), está representada por las siguientes cifras: 11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones lingüísticas, que desde la perspectiva de la atención gubernamental, son motivo de atención a través de programas educativos, de salud, de acceso a la justicia y de desarrollo social, entre otros.

En la actualidad, las comunidades lingüísticas se enfrentan a procesos de globalización económica que apuntan hacia la homogeneización lingüística y cultural, así como a una creciente marginación socio-económica y al incremento de la migración, lo que provoca que la diversidad cultural y lingüística sea subvalorada por la sociedad no hablante de lengua indígena. Esa situación ubica a los indígenas para acceder a las ofertas de servicios y desarrollo que ofrecen las instituciones y es una de las causas que contribuyen a la desaparición de una lengua y obligan a los hablantes de lenguas indígenas a utilizar el castellano. (INALI, 2008, p.17)

Este proceso de desplazamiento de las lenguas indígenas por el castellano es un fenómeno multidimensional, ya que, involucra, entre otros factores, la disminución de sus territorios tradicionales, el incremento de la migración y sus nuevas residencias en las ciudades, la pérdida de la valoración social de las lenguas indígenas y la ruptura de la transmisión intergeneracional de estos idiomas.

Se reconoce que los servicios educativos y los métodos de enseñanza proporcionados a la población indígena, han respondido por lo general a una visión occidental –no a una indígena- y los materiales correspondientes se encuentran redactados mayoritariamente en castellano.

Desde esta problemática, se insiste en la necesidad de fortalecer la intervención pública para disminuir –hasta erradicar-, las violaciones e incumplimientos es materia de derechos de los pueblos indígenas. Este Programa tiene como ejes rectores y objetivos los siguientes:

I. La diversidad cultural de México, en particular la de los pueblos indígenas y a sus lenguas

Se propone contribuir mediante la investigación básica al conocimiento de la diversidad lingüística mexicana. Promover el respeto y la valoración de la diversidad lingüística y cultural de México, fomentando su reconocimiento en todos los niveles educativos y en todos los ámbitos socioculturales.

II. El enfoque del multilingüismo, complementado con el enfoque intercultural

Se destaca aquí, promover entre la población indígena y la hablante de las lenguas indígenas nacionales, el conocimiento y ejercicio de los derechos lingüísticos; revertir la tendencia al desplazamiento de las lenguas indígenas nacionales y desarrollar el estudio planificado de la diversidad lingüística mexicana.

III. La igualdad de oportunidades en un marco nacional multicultural-multilingüe

Se trata de promover que el gobierno mexicano, en todos los servicios que brinda, atienda a la población indígena, en particular a los hablantes de las lenguas indígenas nacionales, con pertinencia lingüística y cultural, aplicando los enfoques intercultural y del multilingüismo, prioritariamente en los sectores responsables de la educación, la salud y la procuración e impartición de justicia.

Un elemento importante también es el que se pretende fomentar el uso funcional de las lenguas indígenas nacionales en las instituciones públicas mexicanas.

Como diseño de política pública, resulta impecable, desafortunadamente los fallos están en la implementación.

7.1.7 Programa para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2009-2012)

Transcurrida la primera mitad del actual sexenio, se diseña el Programa para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (PDPI). Entre los datos e información del diagnóstico se destaca lo siguiente:

- La población indígena alcanza los 10 millones de habitantes y representa el 9.8% de la población nacional.
- Debido a importantes procesos migratorios, aproximadamente uno de cada tres indígenas vive en ciudades y localidades.
- La discriminación es la causa esencial de los profundos rezagos socioeconómicos que hoy viven los pueblos y comunidades indígenas.

México es un país históricamente afectado por la discriminación étnico-racial y las personas indígenas conforman uno de los sectores de la población que la han padecido con mayor intensidad. En una encuesta (...) se ubicó que la principal causa que provoca desigualdad entre las personas es que unas son indígenas y otras no. El 42% de las personas encuestadas señalaron que los indígenas tendrán siempre una limitación social por sus características raciales. De la población indígena encuestada, 90.8% señaló que hay discriminación contra ese grupo. (PDPI, 2010, p.22)

- Los pueblos y comunidades indígenas viven los mayores rezagos en materia de bienestar y acceso a servicios básicos y enfrentan una profunda desigualdad.

Estos rezagos tienen su origen en factores históricos y estructurales, y son determinantes sociales que se reproducen de una generación a otra, abarcando todos los ámbitos de la vida de las personas; por ejemplo, se hacen presentes en el ejercicio de sus derechos y acceso a la justicia del Estado, en la relación entre hombres y mujeres, en el acceso a los servicios de educación y de salud, en la carencia de infraestructura social y de comunicaciones, en las posibilidades de desarrollar la lengua y la cultura propia, así como en la oportunidad de decidir sobre el aprovechamiento de sus recursos naturales. (PDPI, 2010, p. 23)

- En México hay 1.97 millones de niños y niñas indígenas entre 5 y 12 años, de los cuales 1.81 (91.7%) asisten a la escuela. Los indicadores de rezago educativo se manifiestan de manera más grave en la población indígena.
- Para 2005, el porcentaje de población analfabeta a nivel nacional asciende a 8.3%, en tanto que entre la población indígena llega a 25.5%.

Este programa, en el marco del reconocimiento a la pluriculturalidad de México, establece como fin el desarrollo con identidad de los pueblos y comunidades indígenas, y define cinco ejes de política:

Eje 1. Derechos indígenas

El objetivo es impulsar la armonización del marco jurídico nacional en materia de derechos indígenas y generar condiciones para el respeto y el ejercicio pleno de estos derechos.

Eje 2. Superación de los rezagos y desarrollo con identidad

Se propone superar los rezagos sociales que afectan a la población indígena a través del reforzamiento presupuestal, de la ampliación de la cobertura y la adecuación cultural de los programas y acciones sectoriales.

También se pretende promover el desarrollo con identidad en las regiones, mediante la articulación de las políticas públicas de los tres órdenes de gobierno (federal, estatal y municipal), así como mejorar la calidad de vida de los hombres y mujeres indígenas que viven y trabajan en las diferentes ciudades del país o que se emplean como jornaleros agrícolas.

Eje 3. Reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística

Se tiene como objetivo avanzar en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística del país y contribuir al fortalecimiento, rescate y difusión de las expresiones y manifestaciones de los pueblos y comunidades indígenas.

Eje 4. Participación y consulta para una democracia efectiva

Se menciona la intención de incrementar la participación de los pueblos y comunidades indígenas en la planeación de su desarrollo y para el reconocimiento y ejercicio de sus derechos.

Eje 5. Gestión institucional para un país cultural y lingüísticamente diverso

Se propone mejorar, en términos de las disposiciones aplicables, la gestión de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y promover que las dependencias y entidades federales atiendan con prioridad, eficiencia, eficacia y pertinencia cultural a la población indígena, en el ámbito de sus competencias.

Es necesario reconocer que este programa tiene como punto de partida, una diagnóstico realista de las condiciones y situación real de los pueblos indígenas de México; las propuestas de acción son pertinentes y necesarias, muchas de ellas de urgente implementación, sin embargo, a punto de concluir este sexenio, ¿cuáles han sido los resultados de estas políticas? Desafortunadamente, una vez más, muy pocos.

7.2 Antecedentes de la educación indígena en México

Desde la conquista, la educación indígena que se imparte en las escuelas mexicanas es un proceso asimilacionista que reproduce la discriminación, la explotación económica y la manipulación política. Al término de la revolución mexicana de 1910, emergen dos tendencias fundamentales acerca del pensamiento que habría de regir el modelo de nación del siglo XX. Una de estas corrientes estuvo representada por la antropología mexicana a través de Manuel Gamio, quien en su obra *Forjando Patria*, reivindica el pasado indígena y postula que el nuevo proyecto de nación debe considerar el conocimiento de la realidad indígena, ya que se desconoce el alma, la cultura, y los ideales indígenas.

La otra corriente, con una tendencia claramente europeizante, estuvo representada por Justo Sierra. En 1902, en su calidad de Ministro de Educación, Sierra cita la poliglosia o pluralidad lingüística del país, como obstáculo en la formación plena de la patria. Pide la unificación del habla nacional, estableciendo el castellano como única lengua escolar para así garantizar la unificación social.

El indigenismo como ideología nacional surge durante el período revolucionario y cobra fuerza como política de Estado a partir de la presidencia de Lázaro Cárdenas (1934-1940). Como corriente intelectual y práctica política plantea el reconocimiento de más o menos la mitad de la población del país estaba constituida por miembros de diversos grupos indígenas, que hablaban una lengua indígena de origen prehispánico y que se encontraban económica y culturalmente marginados del resto de la población nacional.

La política indigenista planteó desde su inicio como meta nacional, integrar a los indígenas a la nacionalidad mexicana. Entendido de esta manera, el indigenismo se transformó en piedra de toque de la política nacionalista en lo educativo y lo cultural. La escuela fue considerada como el principal instrumento.

Durante su gestión, Cárdenas creó el Departamento de Asuntos Indígenas que, entre otras actividades, promovió en 1939 la realización de la Asamblea de Filólogos y Lingüistas. Destacados especialistas en antropología y lingüística tomaron parte en los trabajos de la Asamblea, entre cuyas resoluciones destacan:

- Capacitación de maestros nativos para el trabajo educativo en las comunidades indígenas.
- Preparación de textos en lenguas indígenas
- Utilización de alfabetos prácticos para la escritura de las lenguas indígenas.

Otra acción del gobierno de Cárdenas fue la realización en 1940 del I Congreso Indigenista Interamericano, que condujo directamente a la Creación del Instituto Indigenista Interamericano, que tiene su sede en México. Los planteamientos del Congreso fundamentaron la idea del

enfoque indigenista integral. En su formulación intervinieron pedagogos, lingüistas, antropólogos y otros especialistas de las ciencias sociales, participación que ha caracterizado al indigenismo mexicano.

Este enfoque antropológico quiso dar fundamento teórico a la política de asimilación de los indígenas a los moldes dominantes de la Nación. En la práctica, el enfoque integral fue aplicado por los centros coordinadores indigenistas del Instituto Nacional Indigenista (INI), creado en 1948, establecidos en diversas regiones del país. Ya no se trataba solamente de promover la educación, sino de fomentar el cambio cultural mediante la acción integral en lo educativo, lo económico, la infraestructura, los modos de vida, los hábitos de consumo, la organización social y política.

Sin embargo, las discusiones que se dieron entre los indigenistas no cuestionaron las metas finales de la acción indigenista: la asimilación e integración nacional, sino más bien las estrategias que habrían de seguirse. A mediados de los años cincuenta se debatió acerca de los méritos de la castellanización directa y de la alfabetización en lengua indígena como paso preliminar a la castellanización. Unos afirmaban que era más eficaz proceder directamente a la enseñanza del español y que no debía perderse el tiempo en enseñar las lenguas indígenas que al final no tendrían ninguna utilidad para los indios; otros sostenían que el niño responde mejor a la enseñanza en su propia lengua materna, por lo que había que alfabetizar en lengua indígenas pero aún entre los defensores de esta última postura, la enseñanza de la lengua indígena era considerada sólo un instrumento para la castellanización y no constituía una finalidad en sí misma. Durante mucho tiempo no se cuestionó la justificación filosófica de la política

indigenista de corte integrista. Actualmente esta postura es calificada como etnocida.

Otra etapa en la educación indígena se refiere a la educación bilingüe bicultural que proponía el desarrollo equilibrado de las dos lenguas y el conocimiento de la cultura indígena a la par de la cultura nacional, propuesta que emerge a partir del movimiento indígena de los años setentas y de la toma de conciencia de los propios maestros bilingües y que la Secretaría de Educación Pública incorpora dentro de su programa educativo (1980-1990), finalmente, la etapa actual (última década del siglo XX) en la que se propone la educación intercultural bilingüe que se caracteriza por el reconocimiento de la diversidad como riqueza cultural y la necesidad de propiciar, desde la escuela, el diálogo de saberes, de lenguas, de valores y de las distintas visiones del mundo, para el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva de los pueblos indígenas, así como de la sociedad nacional en su conjunto con miras a construir un Estado-Nación multiétnico, pluricultural, multilingüe y democrático, esta última tesis de la educación intercultural para todos marca un giro paradigmático importante pues se asume que la interculturalidad no es sólo para los pueblos indígenas sino para todos los habitantes del país. (Gallardo, 2004)

Cuadro 10. Etapas de la educación indígena en México

Periodo aproximado	Tipo de política	Diagnóstico básico	Tratamiento propuesto	Política lingüística
1870-1910	Asimilación racial	Las razas y culturas indígenas son inferiores y deben ser sustituidas por la cultura hispana.	Desaparición de los pueblos indígenas por medio de la asimilación racial y cultural.	Supresión de las lenguas indígenas y castellanización compulsiva.
	Incorpora	La ignorancia y el atraso cultural son	Educación castellanizadora pública y gratuita para las	Exclusión de las lenguas indígenas de los ámbitos públicos y

1921-1940	-ción cultu-ral.	causa de la marginación.	comunidades indígenas.	castellanización directa en la educación escolarizada.
1950-1970	Integración social y económica	La situación de pobreza de los pueblos indígenas se debe a la marginación social y económica resultante de relaciones de dominación excluyentes del proceso de modernización nacional.	Integrar a los pueblos indígenas a los procesos de desarrollo social y económico. Para ello deben adaptarse mediante un proceso gradual de cambio cultural dirigido hacia la cultura nacional.	Tolerancia de las lenguas indígenas en los ámbitos comunitarios y familiares. Castellанизación indirecta (transicional) con el apoyo de intermediarios culturales.
1975-1990	Descolonización cultural	La condición de los indígenas es consecuencia de una integración subordinada a valores y objetivos externos, en la forma de un colonialismo interno.	El desarrollo de los indígenas debe darse dentro de su marco cultural: debe satisfacer lo que ellos consideren sus necesidades, con medios de organización y distribución adecuados a su organización social e insituacional.	Mantenimiento de las lenguas como construcción histórica y cultural colectiva de los pueblos indígenas, la cual debería ser la base para un desarrollo autónomo (descolonizado) y propio. Se propone una política de bilingüismo con el español como lengua nacional y la lengua indígena a nivel comunitario para garantizar su reproducción cultural. Política de educación bilingüe y bicultural.
1992 en adelante	Pluralismo nacional	Los derechos y beneficios sociales no se pueden ejercer sin derechos políticos que los aseguren.	Ampliación de derechos culturales y políticos.	Política de pluralismo lingüístico. Ampliación de funciones comunicativas públicas. Derechos lingüísticos explícitos. Regulación explícita de la posición legal y social de las lenguas en ámbitos institucionales y circunscripciones geográficas específicas. Política educativa intercultural

Fuente: Atlas sociolingüístico de América Latina p. 611

7.3 La educación intercultural en México

La educación intercultural cobra fuerza porque se reconoce el importante papel de la educación formal en la formación para convivir entre diferentes más allá de la coexistencia. La educación intercultural pretende trascender la noción de multiculturalidad, concepto descriptivo que se refiere a la coexistencia de personas y/o grupos culturalmente diferentes en espacios o territorios determinados; no se refiere a la relación entre estas personas y grupos. La interculturalidad sí se refiere a ella y la califica como una relación basada en el respeto y desde posiciones de igualdad. El enfoque intercultural se convierte indispensable para toda la actividad educativa de un país que quiere ser democrático en el cual existen diferencias culturales (Schmelkes, 2004).

En México, la multiculturalidad es parte de nuestra historia y las diferencias culturales entre el grupo dominante y las culturas originarias han motivado desde intentos de exterminio hasta esfuerzos concertados a nivel nacional de asimilación. Las relaciones entre la cultura dominante y las minoritarias, nativas, se fundamentan en un gran prejuicio, claramente discriminatorio, de origen histórico, el que conduce a creer que la diferencia cultural y la pobreza constituyen un mismo fenómeno. Ello es causa de enormes desigualdades de todo tipo, pero también de alcance y logro educativo, que existen entre las poblaciones indígenas y no indígenas del país. Hablar de educación intercultural implica, necesariamente, combatir de manera directa dicho prejuicio y construir nuevas bases de interrelación entre mexicanos diferentes.

En relación con los esfuerzos para la implementación de la educación intercultural en México, las acciones más importantes de los últimos años son:

- En 1992 se reforma la Constitución para incluir en su artículo 4º, la definición del país como multicultural y plurilingüe. Se trata de un reconocimiento trascendental en un país que durante años procuró lograr la unidad nacional mediante la homogeneidad cultural.

- En 1997 la educación primaria destinada a poblaciones indígenas cambia su denominación, de educación bilingüe bicultural, a educación intercultural bilingüe.

- En el Programa Nacional de Educación (2001-2006), se señala que “se impulsará el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, en las escuelas de educación básica”.

Uno de los objetivos del subprograma de educación básica plantea:

“Desarrollar en todos los niños y jóvenes mexicanos el conocimiento de nuestra realidad multicultural, impulsar el reconocimiento y fomentar la valoración de que lo diverso sustenta nuestra riqueza como nación”.

- En 2001, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, que por primera vez plantea la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos. Entre sus atribuciones están el promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de: a) desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad;

b) la formación del personal docente, técnico y directivo; c) el desarrollo y difusión de las lenguas indígenas; d) la producción regular de materiales en lenguas indígenas y e) la realización de investigaciones educativas.

7.4 Programa de Educación Intercultural Bilingüe

El Programa de Educación Intercultural es una estructura especializada para atender adecuadamente la enseñanza de los grupos indígenas. Se ha adoptado como estrategia general la construcción gradual de un “Modelo de Educación Inicial y Básica Intercultural Bilingüe para Menores Indígenas”, parte de la adecuación de la currícula nacional de educación inicial y básica. Busca atender la necesidad de que los alumnos alcancen los objetivos de la educación básica nacional, logren un bilingüismo oral y escrito efectivo y conozcan y valoren su propia cultura. Cuenta con libros de texto gratuitos y cuadernos de trabajo en lenguas indígenas.

La institución encargada de la educación intercultural bilingüe es la Dirección General de Educación Indígena, que forma parte de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, y le corresponden como atribuciones, entre otras:

“Proponer normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación indígena, cuidando que tenga una orientación intercultural bilingüe que asegure la formación integral de los alumnos pertenecientes a los diferentes grupos étnicos, así como también que protejan y promuevan el desarrollo de sus lenguas, costumbres, recursos y formas específicas de organización, y difundir los aprobados”.

Los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural, establecen 42 ideas que orientarán la educación que se ofrezca a niñas y niños, las primeras son:

- Estará centrada en los fines y propósitos de educativos expresados en el marco filosófico nacional.
- Fortalecerá su desarrollo integral y armónico como individuo y miembro de la sociedad.
- Considerará la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas y se adaptará a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo.
- Será intercultural bilingüe.
- Se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos.
- Desde esta posición se entenderá la educación bilingüe como aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español y elimina la imposición de una lengua sobre otra.

- La educación intercultural bilingüe promoverá la generación de condiciones sociales, administrativas y pedagógicas, que garanticen su acceso, permanencia y logro educativo, considerando las características, condiciones y capacidades reales del contexto educativo nacional, de cada centro educativo y del contexto social y cultural en que éste está inmerso.

- Procurará garantizar la articulación entre los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria y consecuentemente, la continuidad y progresión del proceso educativo.

- Impulsará la innovación pedagógica, así como la flexibilización de los planes y programas de estudio, del uso de los materiales educativos y de las formas organizativas, atendiendo a las características de la cultura comunitaria y sin menoscabo de los niveles de logro educativos establecidos nacionalmente.

- Promoverá el uso y la enseñanza de la lengua indígena y del español en las diferentes actividades del proceso educativo, por lo que ambas lenguas serán tanto objeto de estudio, como medio de comunicación.

- Impulsará la formación de docentes, directivos y personal técnico como un proceso integrador, sistemático y permanente que garantice la continuidad y progresión de las acciones de formación inicial, de actualización, y de nivelación académica y superación profesional.

- Impulsará el trabajo colegiado de docentes, directivos y personal técnico, procurando las condiciones académicas y administrativas adecuadas para su desarrollo.

7.4.1 Cobertura educativa

De acuerdo a los datos del ciclo escolar 2003-2004, se atendió a 1,215,115 niñas, niños y jóvenes indígenas en los niveles de educación inicial (4.7%), preescolar (26.1%) y primaria indígena (69.2%), con la participación de 54,245 profesoras y profesores que prestaron su servicio en 20,804 centros educativos. Se señala un crecimiento de 1.7% de alumnos atendidos con relación al ciclo escolar anterior.

Son 25 entidades federativas las que cuentan con servicios de educación indígena.

Cuadro 11. Datos estadísticos de la educación indígena en México

NIVEL	CENTROS	ALUMNOS	DOCENTES
Educación Inicial	2,192	56,541	2,399
Educación Preescolar	8,992	317,664	15,341
Educación Primaria	9,620	840,910	36,505
Multigrado	7,503	383,751	16,603
Completas	6,166	348,213	14,909
Incompletas	1,337	35,538	1,694
Completas	2,117	457,159	19,902
TOTAL	20,804	1,215,115	54,245

Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2006.

Como parte de las acciones emprendidas en México en materia de política educativa para generalizar la educación intercultural a toda la población, destaca la reforma curricular de la educación preescolar. El Programa de Educación Preescolar 2004, vigente a partir del ciclo escolar 2004-2005, considera entre sus principios pedagógicos, fundamentos y características, un enfoque intercultural para que los

alumnos de tercer grado de este nivel escolar reciban educación que contenga y enseñe la diversidad cultural, lingüística y étnica del país.

De esta manera se promueve desde los primeros años escolares -el segundo entrará en vigor en 2005 y el primero en 2008- el reconocimiento, respeto, identificación y aprecio de la riqueza y diversidad de las culturas y grupos étnicos, presentes y pasados, que hoy nos dan identidad como nación.

Este programa promueve el reconocimiento y respeto a las diversas culturas, lenguas y cosmovisiones de los pueblos originales de México; que la educación intercultural no es sólo para los indígenas, sino para todos los alumnos del sistema educativo nacional.

Sin embargo, los esfuerzos realizados todavía no han logrado avances sustanciales en los indicadores del desempeño de los alumnos del subsistema; los índices de deserción, reprobación, ausentismo y de eficiencia terminal son poco satisfactorios. Para el ciclo escolar 2002-2003 en educación primaria indígena el índice de deserción fue del 3%, el de reprobación alcanzó el 11,2% y la eficiencia terminal fue del orden del 78%, de acuerdo a datos de la Dirección General de Educación Indígena.

Es necesario destacar que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), coloca a los estudiantes indígenas de sexto grado en el más bajo nivel de competencia en lectura y matemática (INEE, 2004). El análisis de la evaluación de este Instituto se realiza desde una perspectiva de equidad centrada en el combate a la pobreza y la marginalidad. No se encuentra en esta evaluación consideración alguna sobre los efectos del tratamiento de lenguas y culturas en la

educación primaria, aunque los niños son evaluados en cuanto indígenas.

7.4.2 Perfil profesional de los docentes

El perfil profesional de los docentes que prestan su servicio en el Subsistema de Educación Indígena muestra los efectos de diversos programas de formación de profesionales indígenas que se han desarrollado a nivel de licenciatura y posgrado durante las últimas décadas. Se nota también un mayor acercamiento con el Sistema de Escuelas Normales, ya que aproximadamente un tercio de los docentes han estudiado en esas escuelas. (Gigante, 2007)

Con relación a los profesores que trabajan en el programa de educación intercultural bilingüe, el siguiente cuadro muestra los datos, según el género:

Cuadro 12. Datos estadísticos de los docentes del medio indígena en México

NIVEL EDUCATIVO	PROFESORES	PROFESORAS	TOTAL
Educación Inicial	104	2,295	2,399
Educación Preescolar	2,661	12,680	15, 341
Educación Primaria	24,202	12,303	36,505
TOTAL	26,967	27,278	54,245

Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2006.

El siguiente cuadro muestra los datos relacionados con el nivel de escolaridad de los profesores de educación intercultural bilingüe que trabajan en los niveles de preescolar y primaria. De los 2,399 docentes que prestan sus servicios en educación inicial, las fuentes

consultadas no proporcionan información sobre su nivel de escolaridad.

Cuadro 13. Perfil profesional de los docentes del medio indígena en México

Nivel de escolaridad	Preescolar	Primaria
Primaria incompleta	3	3
Primaria terminada	16	34
Secundaria incompleta	19	48
Secundaria terminada	458	977
Profesional técnico	19	33
Bachillerato incompleto	386	648
Bachillerato terminado	2,919	5,937
Normal Preescolar incompleta	122	40
Normal Preescolar terminada	1,196	192
Normal Primaria incompleta	96	558
Normal Primaria terminada	506	5,254
Normal Superior incompleta	206	803
Normal Superior pasante	289	973
Normal Superior titulado	248	1,028
Licenciatura incompleta	3,311	7,973
Licenciatura pasante	4,192	9,226
Licenciatura titulado	1,192	2,282
Maestría incompleta	105	254
Maestría graduado	43	164
Doctorado incompleto	1	9
Doctorado graduado	0	4
Otros	17	65
TOTAL	15,341	36,505

Se estima que el 53.75% del personal docente de educación indígena carece de la formación profesional para el desempeño de su trabajo cotidiano, y los programas de formación y capacitación destinados a ellos son poco pertinentes para las características y condiciones de su trabajo en las comunidades indígenas.

La escolaridad con la que se han contratado los maestros bilingües , inicialmente era de primaria o secundaria, a partir de 1989 se pide el nivel de bachillerato para ingresar a trabajar como maestro en estas comunidades.

Además de la ausencia de una preparación previa, se encuentran, entre otros factores, las características lingüísticas de quienes ingresan al magisterio bilingüe, que es en el mejor de los casos, comprender y hablar las dos lenguas, pero no así en el nivel escrito, porque leen y escriben con limitaciones el español, producto de su precaria escolarización. Muchos maestros desconocen la lengua escrita del idioma indígena.

Datos del estado de Durango

El 39.4% del personal docente de los servicios de educación indígena del estado presentan estudios de educación superior incompleta, y el 26.9% cuentan con nivel medio superior terminado, lo que manifiesta un bajo perfil educativo de los docentes.

Los datos estadísticos correspondientes a los docentes que atienden los niveles de inicial, preescolar y primaria son:

Cuadro 14. Perfil profesional de los docentes del medio indígena en Durango

Nivel académico	Porcentaje
Básico	1.7
Medio superior incompleto	6.4

Medio superior terminado	26.9
Normal básica incompleta	0.4
Normal básica terminada	0.2
Normal superior incompleta	1.5
Normal superior terminada	4.7
Superior incompleta	39.4
Superior terminada	18.6
Posgrado o Especialización	0.2

Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2006.

CAPÍTULO 8

PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO

8.1 El educador intercultural bilingüe: propuestas de formación

Para Ipiña Melgar (1997), las mejores condiciones de un educador intercultural deberán estar en sus actitudes habituales, antes que en sus aptitudes. Señala tres, que considera auténticas virtudes: su compromiso con las causas del pueblo, la tolerancia activa y la apertura al mundo.

Propone también tres aptitudes esenciales: la competencia profesional con capacitación constante, la capacidad de investigación y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada, y el dominio de la lengua materna de sus educandos y de la segunda lengua que es la lengua común a todos los ciudadanos.

López (1997), a partir del análisis de diversas propuestas curriculares para formación de maestros para educación intercultural bilingüe, estructura un conjunto de saberes y conocimientos específicos. Incorpora algunos que considera esenciales como el saber mirar un mismo fenómeno o proceso desde diferentes perspectivas: el del

propio grupo cultural y lingüístico y el del grupo lingüístico cultural dominante.

Estas competencias las ha organizado en tres grandes dominios: Conocimientos y teorías, saberes pedagógicos y prácticas, y políticas.

Cuadro 15. Competencias para la formación docente en EIB

DOMINIOS	SABERES Y CONOCIMIENTOS RELACIONADOS CON:
<p>Conocimientos y teorías</p>	<ul style="list-style-type: none"> - los aspectos cognoscitivos y psicológicos del aprendizaje en general y del aprendizaje bilingüe, en particular. - los aprendizajes culturalmente determinados. - la interacción entre las culturas subordinada y hegemónica: conflicto linguocultural y consenso posible. - la cosmovisión y epistemología indígenas. - las sociedades indígenas y los procesos de socialización. - la lengua, la historia y la cultura del grupo etnolingüística cuyo idioma ha de ser utilizado como idioma de educación. - la historia, la cultura y la geografía "oficiales" analizadas desde la perspectiva indígena. - la naturaleza, funcionamiento y uso de las lenguas concernidas. - el proceso de comunicación en un contexto bilingüe y diglósico. - moralidad y escritura y la construcción social de una sociedad letrada; la escuela como ámbito que privilegia la lengua escrita. - los aspectos psicosociales, sociolingüísticos y sociopolíticos del uso de las lenguas y del funcionamiento social en sociedades multilingües..los aspectos cognoscitivos, psicolingüísticos y sociolingüísticos de la adquisición de la lengua materna y de una segunda lengua y del proceso de bilingüización. - la etnoeducación, la transmisión y construcción del conocimiento en las sociedades indígenas. - la interculturalidad y la pedagogía. - la normalización idiomática y la unificación escrita de los idiomas indígenas.

<p>Saberes y prácticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - la investigación como ámbito esencial de aprendizaje permanente, tanto desde una perspectiva de investigación-acción como de la investigación etnográfica. - el cambio de mira, observar y analizar procesos desde perspectivas diferentes: como miembro del mismo grupo etnolingüística y como miembro de otro grupo, incluido el sector dominante, -la relativización de la verdad y del conocimiento y el abandono del prejuicio. - la construcción de una nueva relación con la lengua escrita y con la Lm, de manera de hacer de estas herramientas de uso cotidiano que apoyen también el crecimiento del docente como intelectual y como profesional. - la búsqueda, selección, procesamiento y aprovechamiento pedagógico de información diversa. - la escritura de las vernáculos y el desarrollo de un código escrito capaz de responder a las necesidades de diversos ámbitos de la vida social. - el uso y la práctica intensiva, oral y escrita, de los dos idiomas involucrados. - el diseño e implantación de modelos y estrategias de educación bilingüe. - la construcción de una pedagogía bilingüe, en lo que atañe al uso de los idiomas concernidos como vehículos de educación (la alternancia y distribución de los idiomas). - la comunicación intercultural (inter sociedades indígenas e intersocietal en general) - la construcción de una pedagogía intercultural (la complementariedad de miradas y puntos de vista). - la resolución de conflictos. - las prácticas pedagógicas con educandos indígenas. - las didácticas de lenguas: su uso y enseñanza como objetos de estudio. - la enseñanza integrada de las ciencias. - la enseñanza de la matemática y la etnomatemática. - la preparación y uso de materiales y medios educativos diversos. - la medición e identificación de grados y tipos de bilingüismo. - la evaluación de los procesos en general, y de los de lenguas, en particular. - el raciocinamiento e interacción permanentes con la comunidad. - la cogestión educativa con la comunidad/barrio y con las autoridades comunales.
<p>Políticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - las leyes y políticas lingüístico-culturales. - las leyes, decretos y reglamentos de EB. - los otros antecedentes legales de respaldo de la EB. - la visión y acciones de política idiomática y cultural de las organizaciones indígenas. - las políticas idiomática y cultural de las familias y comunidades étnicas. - la política en cuanto al uso de lenguas en los medios de comunicación masiva y en la administración pública

Fuente: López, L. E., 1997.

Serrano (1998), señala actitudes que considera necesarias para todos los maestros en la óptica de una educación intercultural:

- Curiosidad y capacidad crítica. Sin esta postura frente al medio cultural que no le es propio, el maestro no podrá aprender de él ni cumplir una función específica en cuanto a los procesos de reflexión y apropiación cultural.

- Con respecto a su propio pueblo, el maestro de Educación Intercultural Bilingüe debe ser a la vez ejemplo, sujeto activo y conciencia crítica.

Señala que el maestro debe ser un “abridor de mundo”, desde sus propias raíces y para la comprensión de la situación de sus alumnos; debe ser capaz de dialogar con los padres de familia y con otros miembros de los grupos locales y convencerlos de las bondades de la modalidad educativa en que trabaja. Para lograrlo requiere, además de actitud, conocimiento de los dos campos culturales y un saber pedagógico.

Para Schmelkes (2005b), entre los múltiples requisitos del docente para la interculturalidad están:

1) Los docentes tienen que comprender lo que es cultura. Tienen que reconocer la cultura como un elemento definitorio de los grupos humanos que transforman su entorno y sobreviven en él, y construyen su explicación del mundo y el sentido de su vida. Es necesario que transiten por los tres niveles y los dos saltos epistemológicos de la educación intercultural para grupos mayoritarios (de conocer los aportes de otras culturas a valorarlos y respetarlos; de respetar la diferencia a comprenderla como fuente privilegiada para el enriquecimiento humano incluyendo el personal). Lo que los alumnos traen consigo en conocimientos y saberes, experiencias, valores -las experiencias de su cultura-, ha de ser reconocido y aprovechado en el aula tanto para asumirlo como punto de partida de aprendizajes posteriores, como para enriquecer a los demás.

2) Los docentes tienen que estar formados en la pedagogía del desarrollo del juicio moral. Tienen que saber crear y aprovechar oportunidades para que sus alumnos entiendan a los otros diferentes; para que pongan en juego su juicio al enfrentar conflictos morales que son propios de realidades multiculturales; para que aprendan a

reflexionar y a dialogar con otros iguales y diferentes. Tienen que reconocer el racismo encubierto para convertirlo en objeto de reflexión y análisis grupal. Tienen que ser capaces de crear situaciones de convivencia respetuosa en el aula.

3) Los docentes tienen que estar formados para trabajar en equipo, de forma que puedan hacer de la escuela en la que trabajan una microsociedad parecida a la que se desea crear: una sociedad en la que se escuche y respete la voz de las minorías; una sociedad en la que se viva la libertad de expresión y el respeto a la diferencia; una sociedad en la que se aprovechen las diferencias para el enriquecimiento mutuo.

4) Los docentes tienen que reconocer la importancia de la participación comunitaria en la actividad educativa. Una educación para la interculturalidad tiene que poder desarrollar la demanda por parte de las comunidades que la escuela contribuya a reproducir, fortalecer y enriquecer la cultura comunitaria. Sin el acercamiento de la escuela a la comunidad, sin el desarrollo de un proceso de apropiación de la escuela por parte de la misma, difícilmente podrá avanzarse, mediante procedimientos unidireccionales, en este propósito.

Las anteriores aportaciones constituyen una muestra de cómo se está discutiendo la formación de los docentes para la interculturalidad, y cuál tendría que ser el perfil ideal de estos educadores. Con estos referentes se pretende revisar la situación actual de México, a partir de las propuestas de formación de la Licenciatura en Educación Primaria y las Licenciaturas para el Medio Indígena.

8.2 La formación inicial del profesorado para la interculturalidad en México

La atención educativa de las niñas y niños indígenas en México ha sido, y sigue siendo, motivo de dilemas éticos y pedagógicos que se expresan en las políticas y concepciones sostenidas por el Estado a lo largo de la historia; especialmente en el siglo XX y lo que va del presente. (Gigante, 2007)

Las instituciones y los agentes educativos que se generaron para atender esa población no fueron pensados ni considerados como maestros hasta mediados de la década de los sesenta del siglo pasado. En 1964, se crea en la Secretaría de Educación Pública el Servicio Nacional de Promotores Bilingües, que en sus inicios incorporó algunos cientos de promotores que prestaban servicios en los Centros Regionales del Instituto Nacional Indigenista.

Es a partir de la creación de la Dirección General de Educación Indígena en 1978, que se pueden reconstruir las sucesivas propuestas que se han desarrollado para atender a los niños y formar a los docentes.

A medida que el reconocimiento de la diversidad cultural ha ido penetrando en los distintos ámbitos de gobierno y que se han intensificado las recomendaciones de organismos internacionales sobre la pertinencia de atender las características lingüísticas y culturales en los procesos educativos, se ha ido comprendiendo mejor la necesidad de que los docentes reciban una formación pedagógica más adecuada.

Al definir los rasgos de la política nacional de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica en México se establece que es una política que promueve la equidad y tiene un enfoque intercultural (SEP, 2003).

Esto constituye una novedad en lo que se refiere a la formación permanente; se afirma que se busca poner especial atención al reconocimiento de la diversidad personal, sociocultural y lingüística de los niños que asisten a las escuelas de educación básica, ofrecer un trato igualitario y respetuoso a las niñas y a los niños, y una atención de calidad a niños y jóvenes indígenas, a los hijos de familias emigrantes, a quienes viven en zonas rurales y urbanas marginadas y a los que presentan necesidades educativas especiales, vinculadas o no a alguna discapacidad.

Se señala que la actual política educativa asume que la educación intercultural es para todos los mexicanos, que el sistema educativo tendrá un enfoque intercultural, lo cual implica que durante la formación inicial y su desarrollo profesional los docentes adquieran los conocimientos, las habilidades y las competencias que les permitan asumir la diversidad sociocultural y lingüística como una riqueza constitutiva de nuestra identidad como mexicanos y, por tanto, como una ventaja pedagógica.

Se asume como un propósito a lograr que el enfoque intercultural en la formación y el desarrollo profesional de los maestros propiciará en ellos las competencias necesarias para contribuir a lograr los propósitos de la educación intercultural para todos, de tal manera que los educandos del país logren los propósitos educativos; desarrollen la capacidad de comprender la realidad desde ópticas culturales diversas, que faciliten la comprensión de las prácticas culturales

propias y ajenas de manera crítica y contextualizada; fortalezcan el conocimiento y el orgullo por la cultura propia como elemento para afianzar la identidad; conozcan la realidad multicultural y multilingüe del país y valoren los aportes de los pueblos que lo habitan como riqueza de la nación mexicana. Asimismo, mediante el impulso y fortalecimiento de la formación específica de docentes bilingües, se asegurará que los niños y jóvenes indígenas desarrollen competencias comunicativas en lo oral y en lo escrito, tanto en su lengua materna como en una segunda lengua, garantizando el logro de un bilingüismo oral y escrito efectivo.

8.2.1 Curso-Taller de Inducción a la Docencia

La formación que actualmente ofrece la Dirección General de Educación Indígena a los jóvenes que aspiran a incorporarse en ese servicio, está constituida por un curso de doscientos días de duración, denominado de Inducción a la Docencia. Este curso sustituye a la formación inicial y ocurre antes de ingresar al servicio.

Entre los requisitos que deben cumplir los aspirantes están:

- Hablen y escriban la lengua indígena de la comunidad en la que se abrirá o ampliará el servicio educativo.
- Hablen y escriban el español con fluidez.
- Tengan entre 18 y 25 años de edad.
- Hayan concluido estudios de bachillerato, con promedio de ocho.

En el curso se desarrollan contenidos referidos a: Educación Indígena en México, Desarrollo del niño e Intervención Pedagógica en la Educación Inicial, Preescolar o Primaria Indígena, Técnicas, Instrumentos y recursos para el Aprendizaje, Administración y

Organización Escolares, Competencias Comunicativas en Lengua Indígena y Español y Actividades Culturales principalmente.

Algunas evaluaciones sobre la formación de los maestros que ejercen en el medio indígena revelan que estos cursos de inducción a la docencia han sido insuficientes para favorecer una atención educativa pertinente y no representan una instancia de formación inicial; principalmente por el tiempo de duración del curso, el cual se encuentra limitado para abordar los contenidos mínimos requeridos para la formación docente. (Gigante, 2007)

8.2.2 Licenciatura en Educación Indígena

En 1982 se inició la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional como resultado de una solicitud de la Dirección General de Educación Indígena para profesionalizar a su personal docente en ejercicio, a través de una formación específica para la educación intercultural, dada la baja escolaridad de la mayoría de los docentes y las exigencias de profesionalización del magisterio promovida por la Secretaría de Educación Pública. El plan de estudios ha sufrido dos modificaciones, una en 1985 y la otra en 1990.

Perfil de ingreso

Entre las condiciones requeridas en el plan de estudios 1990 destacan:

1. Pertenecer a un grupo étnico.
2. Ser bilingüe (lengua indígena-español).
3. Ser docente y/o administrador de cualquier nivel del subsistema de educación indígena de la Secretaría de Educación Pública.

Perfil de egreso

Los puntos más relevantes para el campo de la educación intercultural son:

1. Contribuir y participar académicamente en la planificación educativa del subsistema de educación indígena.
2. Incidir en las diversas problemáticas que hoy en día presenta el campo de la educación indígena en el plano de la capacitación, actualización y formación de profesores, elaboración de planes de estudio, propuestas pedagógicas y en todas aquellas cuestiones que se dan en la práctica docente.
3. Vincular la docencia con la investigación para planificar, desarrollar y evaluar la acción educativa en todos los niveles y modalidades de la educación indígena y particularmente en el ejercicio docente.

Plan de estudios reformulado en 1990

El plan de estudios se organiza a través de tres fases: 1) fase de formación inicial, 2) fase de formación de campo profesional y 3) fase de concentración en campo y/o servicio.

Cuadro 16. Cursos de la fase Formación de Campo Profesional de la Licenciatura en Educación Indígena

Tendencias de investigación educativa
Origen y desarrollo de las teorías educativas en situaciones interculturales
Problemática étnico-nacional
Debate contemporáneo de la pedagogía
Origen y desarrollo del campo del currículo
Cultura e identidad

Psicolingüística
Métodos de lecto-escritura
Informática aplicada a la investigación educativa intercultural
Didáctica en situaciones interculturales
Economía política de la educación
Socialización y endoculturación
Taller de lecto-escritura en lengua materna
Investigación etnográfica
Evaluación educativa en la problemática de la educación intercultural
Formación de profesores para el programa de educación intercultural
Problemas de aprendizaje en situaciones interculturales
Tradición oral

Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2004.

El mapa curricular de la carrera incluye cuarenta asignaturas, de las cuales solamente quince han sido tratadas para buscar la especificidad del currículo. Las demás asignaturas se orientan hacia la formación general que ofrece la Universidad. Una de las ausencias más notables es la definición de contenidos en el campo de la educación intercultural. (Gigante, 2007).

Esta licenciatura se ofrece únicamente en la Unidad Central de la Universidad Pedagógica Nacional, ubicada en la ciudad de México. Para el año 2003, se tenía un total de 287 egresados, de los cuales se habían titulado solamente 54 (21% del total).

8.2.3 Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (Plan 1990)

Las demandas de profesionalización de la Secretaría de Educación Pública, así como la creciente conciencia sobre la necesidad de ofrecer una educación más especializada y de mejor calidad a la población indígena, auspiciaron la creación de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI), en la Universidad Pedagógica Nacional. Esta licenciatura surge dentro del nuevo marco jurídico y normativo generado en la década de los

noventa. En todos estos instrumentos normativos se incorporan disposiciones que reconocen la pluralidad cultural del país, que promueven el desarrollo de sus lenguas y culturas y colocan en lugar prioritario la ampliación y mejora de los servicios educativos para los sectores sociales menos favorecidos, entre los cuales se encuentra la mayor parte de la población indígena. (Gigante, 2007)

Perfil de egreso

Respecto de las expectativas expresadas como perfil de egreso destacan:

- a) Los egresados desarrollen su práctica docente atendiendo las características y necesidades de los niños y del contexto sociocultural en que trabajan.
- b) Consideren su práctica docente como objeto de conocimiento y transformación.
- c) Puedan construir propuestas pedagógicas adecuadas a partir de su formación teórico-metodológica.

Al ofrecer este programa en modalidad semiescolarizada, fue necesario buscar, organizar e integrar en guías y antologías diversos textos sobre el campo de la educación indígena, la práctica docente en contextos culturales diversos y, en los últimos años, sobre multiculturalidad e interculturalidad.

Estas licenciaturas tienen como propósito: “Formar un profesional de la docencia con grado académico de licenciatura, capaz de elaborar propuestas pedagógicas congruentes con la situación de los pueblos indígenas, en un proceso que implica la transformación de su práctica docente y el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y

étnica”. Están dirigidas a docentes de preescolar o primaria que prestan sus servicios en los subsistemas estatales de educación indígena.

La práctica docente es el objeto de estudio y de transformación de estas licenciaturas. El contacto que mantienen los estudiantes con su materia de trabajo permite reorientar su quehacer docente y sustentar así las decisiones que tomen. El programa pone especial interés en que el maestro reconozca sus saberes, los sistematice y fundamente para que sea capaz de tomar las mejores decisiones ante los retos que la práctica pedagógica le plantea cotidianamente.

Las licenciaturas se ofrecen en 23 estados del país, en 34 Unidades sedes y 58 subsedes, con lo cual la amplia cobertura ofrece la posibilidad de acercar la Universidad a las comunidades donde trabajan los maestros indígenas, buscando reducir no sólo las distancias geográficas, cuyo recorrido implica gastos económicos para los maestros. La existencia de esta amplia red de Unidades y subsedes hace posible que la matrícula sea muy amplia, pues se puede considerar que alrededor de 22 000 maestros han cursado, o cursan todavía, estudios de licenciatura en alguna sede de la institución.

Otros datos significativos son: alrededor del 60% de los estudiantes que ingresan permanecen los ocho semestres de la licenciatura, luego de cubrir un curso propedéutico. En 1995 egresó la primera generación y desde entonces, aproximadamente 15,000 alumnos han concluido sus estudios.

Este programa, diseñado y operado por la UPN, ha sido el primero y único de carácter universitario que se dirigió a atender a los

profesores de educación indígena en servicio. En el contexto latinoamericano, México es el único país que cuenta con un programa nacional de esta naturaleza (Castañeda, 2003).

Estructura del Plan de estudios

Incluye un curso propedéutico, un área básica y un área terminal. El curso propedéutico es de carácter obligatorio y pretende compensar las características resultantes de una educación de “poca calidad”.

El área básica está diseñada para propiciar un proceso reflexivo y analítico sobre la práctica docente, desde una perspectiva multidisciplinaria, a través de cuatro líneas de formación y en cinco semestres.

a) Línea psicopedagógica. El objetivo general de esta línea es “que el estudiante diseñe estrategias de enseñanza que propicien en sus alumnos el desarrollo de sus propias estrategias de aprendizaje”.

b) Línea sociohistórica. El nivel de análisis que propone esta línea corresponde a “la dimensión sociohistórica de la práctica docente que se desarrolla en el medio indígena, inmersa en los procesos económicos, políticos y sociales de México”.

Los ejes de los cursos son la educación y la tierra, a través de los cuales se articula el análisis de las políticas educativas dirigidas a la población indígena en cada contexto histórico determinado.

c) Línea antropológico-lingüística. La introducción de esta línea, “responde al reconocimiento de la diversidad cultural de las zonas indígenas del país, a la valoración de la riqueza de estas manifestaciones y a la importancia de su conservación. Sin embargo,

también responde a la problemática que para los maestros de estas zonas representa esta misma diversidad cultural”.

La línea tiene como finalidad aportar elementos que permitan a los alumnos identificar la especificidad de la problemática de la educación indígena y elaborar propuestas pedagógicas que contribuyan a mejorar su práctica docente.

d) Línea metodológica. Se pretende que el estudiante “al término de su carrera realice investigaciones para y en su docencia, a fin de que la comprenda, la recree, revitalice y busque alternativas para transformarla”.

El área terminal se concibe como un “espacio curricular de carácter formativo, donde el estudiante integra teoría y práctica a partir del planteamiento de problemas concretos detectados en su quehacer docente, particularmente los referidos al proceso de transmisión y apropiación del conocimiento; con la finalidad de llegar a ciertas soluciones alternativas que conjuguen y articulen los elementos teórico-metodológicos aportados por los campos del conocimiento escolar y los propios de las líneas de formación del área básica”.

El área se organiza en cuatro campos de conocimiento escolar:

- a) La naturaleza
- b) Lo social
- c) La lengua
- d) Las matemáticas

Los objetivos planteados para este período de tres semestres de trabajo están dirigidos a que el estudiante proponga alternativas de

solución a los problemas de enseñanza-aprendizaje de los campos de conocimiento, considerando como referentes necesario los elementos lingüísticos y culturales y que elabore una propuesta pedagógica en un campo de conocimiento susceptible de ser utilizado con fines de titulación.

Cuadro 17. Mapa Curricular de la LEPEPMI '90

ÁREA BÁSICA

Semestre	LÍNEA PSICOPEDAGÓGICA	LÍNEA SOCIO-HISTÓRICA	LÍNEA ANTROPO LÓGICA	LÍNEA METODOLÓGICA
1°	Análisis de la Práctica Docente	Sociedad y Educación	Cultura y Educación	Metodología de la Investigación I
2°	Grupo Escolar	Historia, Sociedad y Educación I	La Cuestión Étnica Nacional en la Escuela y la Comunidad	Metodología de la Investigación II
3°	Desarrollo del Niño y Aprendizaje Escolar	Historia, Sociedad y Educación II	Lenguas, Grupos Étnicos y Sociedad Nacional	Metodología de la Investigación III
4°	Práctica Docente y Acción Curricular	Historia, Sociedad y Educación I	Relaciones Interétnicas y Educación Indígena	Metodología de la Investigación IV
5°	Criterios para Propiciar Aprendizajes Significativos en el Aula	Organización de Actividades para el Aprendizaje	Identidad Étnica y Educación Indígena	Metodología de la Investigación V

ÁREA TERMINAL

Semestre	CAMPO LA NATURALEZA	CAMPO LO SOCIAL	CAMPO LA LENGUA	CAMPO LA MATEMÁTICA
----------	---------------------	-----------------	-----------------	---------------------

6º	Introducción al Campo de Conocimiento de la Naturaleza	El Campo de lo Social y la Educación Indígena I	Estrategias para el Desarrollo Pluricultural de la Lengua Oral y Escrita I	Matemática y Educación Indígena I
7º	El Desarrollo de Estrategias Didácticas para el Campo de Conocimiento de la Naturaleza	El Campo de lo Social y la Educación Indígena II	Estrategias para el Desarrollo Pluricultural de la Lengua Oral y Escrita II	Matemática y Educación Indígena II

Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2004.

En una investigación sobre la aplicación del Plan 90 se ha encontrado que una de las concepciones que promueven la práctica de formación en la UPN, es el papel central que se da al conocimiento teórico como el instrumento que resolverá los problemas de la práctica. Se presta poca atención a la reflexión de las experiencias y nociones de los estudiantes con respecto al tema que se revisa.

Por otra parte, es necesario señalar que de la misma manera como se ha improvisado la formación de maestros para el medio indígena, ha ocurrido con la formación de asesores que atienden estas licenciaturas. La experiencia de más de diez años ha representado un aprendizaje para todos.

Se ha encontrado que las necesidades básicas de formación para un asesor son: conocer el trabajo docente en general y en el ámbito indígena en particular, así como un acercamiento al enfoque de formación docente que sustentan estas licenciaturas.

No obstante el esfuerzo realizado y los avances en la producción de materiales, la atención a las necesidades pedagógicas que plantea la diversidad lingüística, cultural y étnica es todavía incipiente. Esta experiencia muestra que es necesario desarrollar el campo académico especializado en educación intercultural con la contribución de investigadores y docentes de diversas instituciones académicas de nivel superior y orientar importantes recursos – humanos y financieros- a la generación de conocimiento y experiencias relevantes de educación bilingüe e intercultural en México. (Gigante, 2007)

8.2.4 Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe

La Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997, se implementó a partir de ese año, como parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN).

En este plan de estudios hay una referencia marginal a la interculturalidad como parte de las competencias que los futuros docentes deben adquirir; en los rasgos del perfil de egreso, en lo que corresponde al campo Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela, se señala:

a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.

Este plan de estudios reserva dos espacios curriculares, con temas optativos para las escuelas, que permitan a los estudiantes

introducirse en el estudio de algunas de las cuestiones particulares que el ejercicio de la docencia debe considerar según las características sociales, culturales y étnicas de las comunidades y las modalidades organizativas de las escuelas; estos temas se refieren, por ejemplo, a la atención educativa en zonas rurales aisladas, en comunidades indígenas, en zonas urbanas marginadas y con niños y familias en situación de riesgo.

Como parte del PTFAEN, a partir del ciclo escolar 2004-2005 se inició la aplicación de una nueva propuesta de trabajo encaminada a formar profesionalmente a maestros que brinden atención de calidad con equidad y pertinencia, a la diversidad cultural y lingüística de las niñas y niños que asisten a la educación primaria. Se pretende que los futuros profesores desarrollen y adquieran los rasgos del perfil considerados en el Plan de Estudios 1997 y además, una formación específica para atender los retos del trabajo con poblaciones indígenas.

Se definieron dos propuestas complementarias: la inclusión de la interculturalidad de manera transversal en los programas del Plan 1997, y la constitución de un Campo de Formación Específica para la Atención Educativa a la Diversidad Cultural, Lingüística y Étnica, que tiene como objetivo la atención de las niñas y los niños indígenas que asisten a la educación primaria.

La propuesta de trabajo para la formación de maestros de educación primaria con enfoque intercultural contempla la generación del conocimiento, el reconocimiento, la valoración y el aprecio de la diversidad cultural del país, y una propuesta de atención pedagógica, mediante la reformulación de contenidos de las asignaturas del Plan 1997. Con la incorporación de esta perspectiva se pretende iniciar una

revisión crítica de las diversas maneras como se interpreta y se trata la diversidad desde los distintos ámbitos y sujetos involucrados.

El enfoque intercultural pretende contribuir a la modificación de las formas de abordar y atender la diversidad cultural de las escuelas, a mejorar la relación entre los sujetos, y a fortalecer los planes y programas de estudio, la organización de la enseñanza, las actividades didácticas en el aula y la gestión institucional. Al mismo tiempo, fomenta procesos pedagógicos participativos, dinámicos e interdisciplinarios que ayudan a vincular la realidad sociocultural y lingüística de los educandos con la escuela y a la escuela con la comunidad.

Con esta propuesta se espera que los futuros maestros tengan la capacidad de incluir y articular como un recurso pedagógico la diversidad presente en las aulas, por lo que se propiciará desde la escuela normal la vivencia y recreación de los principios de la interculturalidad, tales como: el conocimiento de la diversidad, el respeto a las diferencias, el reconocimiento y aprecio de otras identidades y la disposición para la convivencia con otros estilos culturales.

La línea específica que se incorpora al Plan de Estudios, está estructurada de la siguiente manera:

Cuadro 18. Línea de Formación Específica de la LEPEPMI '90

SEMESTRE	ASIGNATURA
1º	Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe
2º	Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje I
3º	Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje II
4º	Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje III

5º	Procesos Bilingües en la Escuela Primaria
6º	Taller de Diseño de Propuestas Didácticas para Contextos de Diversidad Cultural y Lingüística
7º	Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas I
8º	Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas II

Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2004.

Esta propuesta se aplica en ocho entidades federativas del país: Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca, San Luis Potosí, Sinaloa y Sonora.

II PARTE

EL RETO DE FORMAR DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL CONTEXTO INDÍGENA DEL ESTADO DE DURANGO, MÉXICO

CAPÍTULO 9 MARCO METODOLÓGICO

9.1 Consideraciones previas acerca del tipo de investigación

La historia, tanto de la investigación como de la metodología de la investigación ha oscilado entre la legitimidad de la metodología cualitativa en unas épocas y el uso y la metodología de la cuantitativa en otras. Más allá de esta alternancia, hoy se buscan nuevos espacios de relación y combinación desde los que se pueda observar la realidad, una realidad que es tanto cualitativa como cuantitativa. (Toro Jaramillo y Parra Ramírez (2010)

La metodología cuantitativa suele asociarse al positivismo subyacente a la concepción durkheimiana de la sociología según la cual esta disciplina tiene por objeto el estudio de los hechos analizados en tanto cosas, es decir, objetivamente.

La metodología cualitativa recoge la información que considera pertinente en ambientes naturales. Lo esencial de esta metodología consiste en tratar de contestar a preguntas como: ¿para qué? y ¿con qué fin se lleva a cabo el estudio?, así como intentar responder a los diferentes niveles de análisis y abstracción que se efectúan. (Pérez Serrano, 2001)

Con la finalidad de analizar los aspectos relacionados con las necesidades de formación docente para la educación intercultural bilingüe en el estado de Durango, México, se plantea una estrategia metodológica convergente, desde una perspectiva mixta o multimétodo, es decir, aprovechando las ventajas tanto del paradigma cuantitativo como cualitativo, aplicando las técnicas de investigación que permitieran obtener información pertinente en función del objetivo buscado.

Siguiendo a Toro Jaramillo y Parra Ramírez (2010), quienes diferencian tres estrategias posibles al momento de integrar dos orientaciones diferentes: complementación, combinación y triangulación, que es el modelo elegido en el presente estudio. La estrategia de complementación parte del hecho que se tienen dos miradas distintas de la realidad social en la que está interesado el investigador; la estrategia de combinación se basa en la idea de que el resultado obtenido en una investigación que aplica el método A puede perfeccionar la implementación de algún componente o fase de la investigación realizada con el método B, logrando así incrementar la calidad de los resultados a obtener por este último. La estrategia de triangulación, que es la adoptada en este trabajo, consiste, de acuerdo a los autores:

La tercera estrategia, la de triangulación, se distingue de las anteriores porque, en este caso, los dos métodos, A y B, se orientan *al cumplimiento de un mismo propósito de investigación* o, dicho de otro modo, ambos se organizan para la captura de un mismo objeto de la realidad social. (p. 60)

Con esta estructura se pretende, ante todo, reforzar la validez de los resultados. Cuando con dos métodos se obtiene una idéntica o similar imagen de la realidad social, la confianza en la veracidad de esa imagen se incrementa. En este caso, el componente integrados se basa en la posible convergencia o divergencia de los resultados que se obtienen de cada método y no, como en la estrategia de combinación, en su enlace metodológico. Para los autores, ésta sería la mejor de las estrategias para la investigación.

Sostienen estos autores que es necesario que las investigaciones sean tanto cuantitativas como cualitativas. La razón de seguir la estrategia de triangulación, es la de llenar vacíos o limitaciones que todos los métodos, considerados individualmente, siempre tienen. En algunos casos concretos el planteamiento concreto de las investigaciones hace necesaria e insustituible la relación, bien sea porque es preciso acceder a áreas o aspectos de la realidad inaccesible por un método, bien porque debemos considerar varios niveles de la realidad, o bien porque tengamos que captar diferentes tipos de unidades de análisis.

9. 2 Estudio descriptivo

En la clasificación de los tipos de investigación, se consideran, según algunos autores exploratoria, descriptiva, explicativa y predictiva. Otros autores las han clasificado en exploratorias, descriptivas, correlacionales. La clasificación es importante, debido a que según el tipo de estudio de que se trate varía la estrategia de investigación. El diseño, los datos que se recolectan, la manera de obtenerlos, el muestreo y otros componentes del proceso de investigación son distintos en cada uno de los tipos de estudio.

El tipo de estudio que corresponde a este trabajo es el descriptivo; el propósito es describir situaciones o eventos, se trata de decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno.

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades/características importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos por investigar. Desde el punto de vista de las ciencias naturales, describir es medir. Esto significa que en un estudio descriptivo se seleccionan una serie de asuntos y se mide cada uno independientemente, para así describir lo que se investiga. (Toro Jaramillo y Parra Ramírez, 2010, p. 246)

Los estudios descriptivos pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a los que se refieren. Claro que pueden integrar las mediciones o información de cada una de dichas variables o conceptos para decir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de interés; su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas.

Desde el enfoque cuantitativo, se aplicarán cuestionarios y entrevistas, que permitan, a través del análisis estadístico, conocer las perspectivas, actitudes, puntos de vista de los estudiantes y profesores acerca de los procesos de formación en educación intercultural, así como de las limitaciones y posibilidades de mejora.

A través del análisis cualitativo, con la aplicación de grupos de discusión, se pretende recuperar el significado que los propios actores dan a estos procesos de formación, así como sus propuestas de solución.

9.3 Instrumento de investigación: Cuestionario

Es una técnica estructurada que permite la recogida rápida y abundante de información mediante una serie de preguntas orales o escritas que debe responder un entrevistado con respecto a una o más variables a medir.

El cuestionario es el instrumento más utilizado para recolectar información. Es un documento necesario que se administra a un determinado colectivo que se denomina muestra, con el fin de que la información obtenida esté estructurada y sea homogénea. Verdugo Lucero et al (2006) sugieren tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. La naturaleza de la información buscada (tema específico y objetivo)
2. Características de las personas a quienes va dirigido el cuestionario y disposición a brindar esa información.
3. Las posibilidades y limitaciones del método de encuesta que se desee utilizar.

El orden de las preguntas es un tema clave en el diseño del cuestionario. Los aspectos generales a tomar en cuenta son:

1. Facilitar a la persona información sobre el motivo de la encuesta y la colaboración que se le pide. Confirmar el uso confidencial de la información.
2. Agrupar las preguntas o cuestiones afines, de modo que el sujeto se concentre por completo en un solo tema a la vez.
3. Las preguntas clasificatorias (edad, ingresos, profesión, etc.) se pueden colocar en la parte inicial o final del cuestionario.
4. Al finalizar la encuesta, agradecer la colaboración de la persona que contestó el cuestionario.

9.3.1 Proceso de elaboración del cuestionario

En la opinión de Toro Jaramillo y Parra Ramírez (2010), el cuestionario estandariza la redacción y la secuencia de las preguntas, lo que garantiza que cada encuestado esté expuesto a las mismas opciones de respuesta, lo que a su vez da como resultado una uniformidad en el proceso de recolección de datos; esto convierte al cuestionario en una excelente herramienta y un buen dispositivo de control del proceso de recolección de datos.

Para el diseño del cuestionario se elaboró una matriz de congruencia, que se presenta a continuación:

Tabla 1. Matriz para el diseño del cuestionario

OBJETIVO	CATEGORÍA	INDICADOR-SUBCATEGORÍA
Conocer las concepciones que los maestros-alumnos de la LEPEPMI-90 tienen acerca de la educación intercultural bilingüe.	Concepciones de educación intercultural	Conceptos de educación intercultural Bilingüismo Cultura indígena Importancia de la lengua indígena Práctica docente intercultural
Analizar las opiniones y experiencias de formación docente en la Universidad Pedagógica de Durango.	Opiniones y experiencias de formación en la licenciatura (LEPEPMI-90)	Plan de estudios de la Licenciatura Cursos de la Licenciatura Experiencias como estudiante Aplicación en la práctica docente
Identificar las		

<p>opciones de formación y actualización docente que tienen los maestros del medio indígena.</p> <p>Describir las perspectivas que los maestros-alumnos de la Licenciatura tienen acerca de la educación indígena en el estado de Durango.</p>	<p>Opciones de formación y actualización docente</p> <p>Educación indígena en Durango</p>	<p>Características de los cursos</p> <p>Pertinencia</p> <p>Situación actual</p> <p>Principales problemas</p> <p>Relación cultura indígena / cultura hegemónica</p> <p>La cultura indígena en el currículum</p> <p>Logros</p> <p>Retos</p>
--	---	---

Fuente: elaboración propia.

De los indicadores se derivaron las preguntas del cuestionario.

El propósito del cuestionario es conocer su experiencia como estudiantes, lo que la Licenciatura les ha aportado para el ejercicio de su práctica docente, los aspectos que consideran la Licenciatura no les proporciona en torno a la educación intercultural bilingüe.

En el caso de los profesores, interesa conocer su experiencia en los cursos, los enfoques, y sus propuestas para mejorar los procesos de formación de los alumnos.

9.3.2 Jueceo del instrumento de investigación

Una vez diseñado el cuestionario, era importante su validación, para ello se recurrió al método de jueceo, ya que:

Quando el cuestionario ya está redactado por el investigador, se somete a un control por otros especialistas, para que hagan las consideraciones que se estimen oportunas. Esta situación también se le conoce como jueceo del instrumento. El especialista en un área del

conocimiento, da su observación y opinión en el contenido de las preguntas, así como en el estilo de redacción de las mismas. Con este criterio, queda el instrumento listo para ser aplicado en su versión final. (Verdugo Lucero et al, 2006, p.44)

Con relación al jueceo del cuestionario aplicado en esta investigación, es necesario reconocer el apoyo obtenido por parte de los cinco profesores que de manera generosa lo revisaron y dieron sus puntos de vista y sugerencias. Cuatro de los profesores son catedráticos de la Facultad de Educación y de la Universidad Complutense de Madrid; se atendieron las recomendaciones de los doctores y se procedió a dar formato definitivo al cuestionario para su aplicación. (Anexo 1)

9.3.3 Población y muestra

Se recomienda primeramente delimitar la población. “Una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Hernández Samperi, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2007, p. 158). Las poblaciones deben situarse claramente en torno a sus características de contenido, de lugar y en el tiempo.

La muestra es, en esencia, un subgrupo de la población, es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características denominado población. En este estudio, dada la conformación de la población de maestros-alumnos de la LEPEPMI’90, no hubo necesidad de seleccionar una muestra. La población estuvo constituida de la siguiente manera:

Tabla 2. Datos estadísticos de los alumnos de la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 1990

Primer semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Sexto semestre	Ocatvo semestre
31	73	47	57	49

La suma total de la población es de 257 alumnos.

El cuestionario se aplicó a la totalidad de los maestros-alumnos que cursan la LEPEPMI'90 en la Universidad Pedagógica de Durango. Por razones de inasistencia de los maestros-alumnos los días de aplicación del cuestionario, finalmente se aplicaron un total de 248 cuestionarios, que representan el 96.5% de la población estudiantil de la mencionada licenciatura, lo que refuerza la significatividad de los datos así obtenidos.

9.3.4 Análisis de los datos del cuestionario

Para el procesamiento de los datos, se utilizó el programa estadístico denominado, por sus siglas en inglés, SPSS.

Siguiendo a Valderrey Sanz (2010, p. 13), a propósito del uso de estas herramientas:

La disponibilidad de grandes volúmenes de información y el uso generalizado de herramientas informáticas ha transformado el tratamiento de datos estableciendo un orden en las técnicas especializadas que se aplican y englobándolas en el proceso de extracción del conocimiento. Estas técnicas persiguen el descubrimiento automático del conocimiento contenido en la información almacenada de modo ordenado en bases de datos utilizando metodologías avanzadas de análisis de datos.

9.3.5 Ventajas y desventajas de los cuestionarios

Entre las ventajas, Toro Jaramillo y Parra Ramírez (2010), mencionan las siguientes:

- Puede ser administrada simultáneamente a un gran número de personas, lo que hace que el tiempo de aplicación de este instrumento sea menor.

- Cubre un área más extensa, logrando obtener así información de muchas más personas.
- El uso del cuestionario también facilita la confidencialidad.
- La utilización del mismo vocabulario, el mismo orden de preguntas, respuestas estandarizadas, etc., facilita la obtención de una cierta uniformidad entre las distintas mediciones, aumentando así la fiabilidad de la información recogida.

Respecto a las desventajas, los autores mencionan, entre otras, las siguientes:

- En algunos casos puede existir pérdida de información importante para el análisis del problema de investigación, ya que por la rigidez del cuestionario se aporta únicamente la recolección del dato al que se refiere la pregunta.
- Es demasiado formal y puede ocasionar resistencia en el informante a contestar determinadas preguntas.
- La información obtenida está condicionada por la formulación de las preguntas y por la veracidad de las respuestas de los encuestados, razón por la cual es conveniente complementar los datos de encuesta con información obtenida mediante otras estrategias de investigación.
- Pueden causar reacciones negativas en los participantes por su semejanza con los exámenes.
- En la medida que las preguntas deben ser hechas a todos los informantes, tal como están escritas, hay mayor posibilidad, de obtener demasiadas no respuestas o respuestas erróneas, sobre todo cuando el informante no comprende el correcto sentido de la pregunta.

9.4 Grupo de discusión

Es una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos durante un espacio de tiempo limitado a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador. (Flores, citado por Suárez Ortega, 2005)

De acuerdo a Suárez, (2005, p. 24) cuando se habla de grupo de discusión se refiere a:

- Un conjunto de personas
- Que se reúnen con un fin determinado (atienden a propósitos y objetivos de investigación)
- Cuyo número puede variar, según características de los procesos
- Que poseen ciertas características comunes (atendiendo a los criterios de homogeneidad y heterogeneidad)
- Ofrecen datos (internos, desde su perspectiva)
- En un tiempo y espacio propios (determinados por el investigador)
- De naturaleza cualitativa (producen un material tras la situación discursiva)
- En una conversación guiada
- Por una persona, cuyo rol es de moderador

El tamaño del grupo puede variar, desde tres o cuatro hasta un máximo de doce o trece. Las personas seleccionadas han de ser buenos informantes y poseer el perfil (tipo social) que se quiere someter a análisis.

Los roles que adoptan participantes y moderador son diferentes. El moderador no participa en el grupo; éste lanza preguntas y desarrolla, en gran medida, procesos de escucha, de observación y de reflexión interiorizada. Por su parte, los participantes adquieren roles de entrevistados con respecto a los otros participantes. Desarrollan la escucha activa y ofrecen respuestas a las cuestiones que se les plantean desde la reflexión y el análisis crítico compartido. Se produce, por tanto, la necesidad de control del grupo para que éste llegue a cumplir sus objetivos, siempre desde la no directividad de la

persona que actúa como moderador. De aquí la relevancia que adquiere su rol en el proceso de desarrollo de la estrategia.

Entre los propósitos y objetivos a los que puede responder el grupo de discusión, la autora menciona los siguientes:

- No se buscan explicaciones causales descontextualizadas del fenómeno o de la situación que estudiemos.
- Se quiere reflejar la experiencia (social, educativa, profesional, vital) tal cual la perciben o la entienden, la construyen y la organizan, y la analizan o la evalúan, dándoles un determinado sentido dentro del contexto en que tiene lugar.
- Conocer y comprender diferentes realidades socioculturales en torno a una temática.
- Analizar y comprender situaciones educativas, procesos de enseñanza-aprendizaje, desarrollo profesional docente, resolución de conflictos, etc.

La conformación del grupo de discusión obedece a que se considera importante, primero confrontar los puntos de vista que quienes son alumnos de la licenciatura, que pueden tener opiniones divergentes, pero complementarias en torno a la interculturalidad y a la formación docente con relación a la educación intercultural bilingüe.

Con esto, se espera conocer la situación de la formación docente para la educación intercultural en el estado de Durango, sobre todo a través de las opiniones y percepciones de los propios actores de estos procesos, es decir, los alumnos de la Universidad Pedagógica de Durango.

Para llevar a cabo el grupo de discusión, se hizo la invitación a ocho maestros-alumnos de la Licenciatura, de los semestres sexto y octavo (dos de sexto y ocho de octavo), bajo el criterio que, al ser los alumnos de los semestres superiores, tendrían mayores elementos, y más experiencia, sobre todo en lo referido a su proceso de formación docente.

9.4.1 Transcripción del grupo de discusión

Durante el desarrollo del grupo de discusión es necesario realizar una grabación en audio (de ser posible en videograbar la sesión, y posteriormente, para su análisis, hacer la transcripción.

...resulta crucial la mediación de la transcripción de todas y cada una de las sesiones. Esta transcripción, debemos subrayarlo, ha de ser *literal*, de manera que en cada una de las transcripciones haremos constar todas las marcas lingüísticas (como los signos de puntuación) y paralingüísticas (identificando quién interviene y registrando entonaciones, rasas, gestos, silencios, pausas, intenciones, etc.) que fueran necesarias para dar cuenta de ese desplazamiento de lo oral a lo escrito. (Sánchez Pinilla y Davila Legerén, 2009, pp. 109-110)

Algunas sugerencias (Callejo, 2001), para una buena transcripción:

- Identificar a los hablantes y mantener esa identificación en cada una de sus intervenciones. Es la única vía para identificar hilos discursivos de una manera clara.
- Recoger todas las expresiones, pues son los indicadores de entonación.

Una vez realizada la sesión del grupo de discusión, tal y como lo sugieren los autores revisados, se procedió a su transcripción; esto facilitó el posterior proceso de análisis, en donde se identificaron los aspectos más importantes señalados por los maestros alumnos, en torno a su proceso de formación en la

Universidad Pedagógica de Durango, así como sus experiencias de trabajo en la región indígena, sus concepciones sobre la educación intercultural bilingüe y su aplicación en la práctica que realizan en las comunidades indígenas.

9.4.2 Ventajas y limitaciones del grupo de discusión

Desde la perspectiva de Suárez Ortega (2005), el grupo de discusión como técnica de recogida de información presenta muchas ventajas, aunque también algunos inconvenientes. Algunas de ellas se derivan de la propia estrategia y de su proceso de planificación o de aplicación, y otras las comparte con las demás técnicas de investigación cualitativa.

Como ventajas destaca que es una estrategia centrada en procesos grupales, que permite el acceso al terreno de las actitudes y de las experiencias propias de los protagonistas. La interacción grupal es la ventaja más importante que posee el grupo de discusión, ya que a partir de ella el propio grupo genera, crea y construye un material cualitativo de enorme sentido y utilidad para el propósito de estudio.

Por otra parte, algunas de las limitaciones que afectan a la calidad de los resultados son el menor grado de control que tiene el moderador en los procesos grupales. Este aspecto puede provocar desviaciones en el discurso producido en la reunión de grupo, dando la posibilidad de que aparezcan temas irrelevantes para el objeto de estudio. En opinión de la autora, la experiencia y el bagaje en esta práctica del moderador minimiza esta dificultad.

La selección del lugar, así como otros preparativos para la celebración del grupo, son elementos muy importantes de cara a contar con un entorno que facilite el proceso comunicativo entre los participantes.

Esto que puede parecer obvio es realmente importante para ganarnos la confianza de las personas que participan en el grupo.

9.5 Triangulación de datos

De acuerdo a Vallejo y Finol (2009), la incorporación de la triangulación como estrategia de análisis permite utilizar diferentes puntos de vista, garantizando mayor precisión en la observación, incrementando la validez de los resultados al obtener datos de diferentes fuentes, ofreciendo de esta manera la complementariedad requerida para el estudio.

Cowan, citado por Vallejo y Finol, define la triangulación como la combinación de múltiples métodos en un estudio del mismo objeto o evento para abordar mejor el fenómeno que se investiga.

Morse, citado por las mismas autoras, define la triangulación metodológica como el uso de al menos dos métodos, usualmente cualitativo y cuantitativo, para diseccionar el problema de investigación. Cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, datos e investigadores empleados en el análisis de un problema específico, mayor será la fiabilidad de los resultados finales.

De esta forma, se puede afirmar que la triangulación en la investigación social, en este caso de carácter educativo, presenta muchas ventajas porque el utilizar diferentes métodos, éstos actúan como filtros a través de los cuales se capta la realidad de modo selectivo.

Por las consideraciones anteriores, en este estudio fue importante el uso de la triangulación para fortalecer la validez de los resultados obtenidos. Este procedimiento se realizó a través de los datos obtenidos de diferentes fuentes (documental, empírica), así como de

los enfoques metodológico cuantitativo (cuestionario aplicado a los alumnos de la licenciatura), y cualitativo (grupo de discusión).

CAPÍTULO 10

ANÁLISIS DE RESULTADOS

“Pero hasta ahí ha llegado, no ha tenido ningún impacto, o sea no ha trascendido pues, o sea sí está bien, traemos lo que hacemos allá hacia acá, pero como una historia nada más, como contar un cuento a lo mejor...” (Maestro participante en el grupo de discusión)

10. 1 RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

10.1.1 ¿Quiénes son los maestros-alumnos de la LEPEPMI'90?

Un primer aspecto a considerar es la distribución de los maestros alumnos en la licenciatura es como se presenta a continuación:

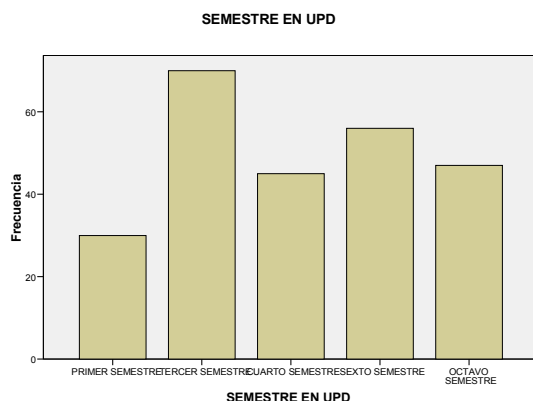
Tabla 3. Distribución de los alumnos por semestre

SEMESTRE EN UPD					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	PRIMER SEMESTRE	30	12,1	12,1	12,1
	TERCER SEMESTRE	70	28,2	28,2	40,3
	CUARTO SEMESTRE	45	18,1	18,1	58,5
	SEXTO SEMESTRE	56	22,6	22,6	81,0
	OCTAVO SEMESTRE	47	19,0	19,0	100,0
	Total	248	100,0	100,0	

Por las características de la Licenciatura y la modalidad en que se cursa (intensiva)², al momento de aplicar el cuestionario, los maestros-alumnos se encuentran ubicados en los semestres que se señalan.

Gráfica 1. Semestre que cursa en la Universidad Pedagógica de Durango

² Los maestros –alumnos asisten a la Universidad Pedagógica de Durango tres periodos durante el año: cinco semanas en verano, una semana en vacaciones de invierno y una semana en vacaciones de primavera.



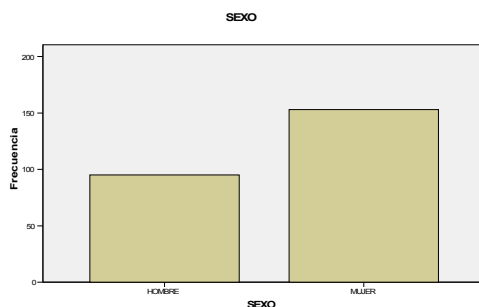
Con relación al género, es importante destacar que la mayoría de los maestros que cursan esta licenciatura son mujeres, lo que significa que ingresar al magisterio es una buena oportunidad para la obtención de recursos económicos.

Tabla 4. Distribución de los alumnos por género

SEXO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	HOMBRE	95	38,3	38,3	38,3
	MUJER	153	61,7	61,7	100,0
	Total	248	100,0	100,0	

Gráfica 2. Género de los alumnos de la licenciatura



Otro aspecto importante es el de la edad, en este sentido, cabe destacar que la gran mayoría son jóvenes, pues si se toma el intervalo de 18 a 29 años, aquí se encuentran el 65.7% de los estudiantes; ello es así porque todos ingresan al servicio docente al egresar de los estudios de bachillerato. Por tal motivo se encuentran jóvenes desde los 18 años.

Tabla 5. Edad de los alumnos de la LEPEPMI '90

AÑOS CUMPLIDOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	18 a 20 años	28	11,3	11,3	11,3
	21 a 23 años	58	23,4	23,4	34,7
	24 a 26 años	50	20,2	20,2	54,8
	27 a 29 años	27	10,9	10,9	65,7
	30 a 32 años	27	10,9	10,9	76,6
	33 a 35 años	21	8,5	8,5	85,1
	36 a 38 años	11	4,4	4,4	89,5
	39 a 41 años	9	3,6	3,6	93,1
	42 a 44 años	6	2,4	2,4	95,6
	45 años y más	4	1,6	1,6	97,2
	No contestó	7	2,8	2,8	100,0
	Total	248	100,0	100,0	

Gráfica 3. Edad de los alumnos de la licenciatura

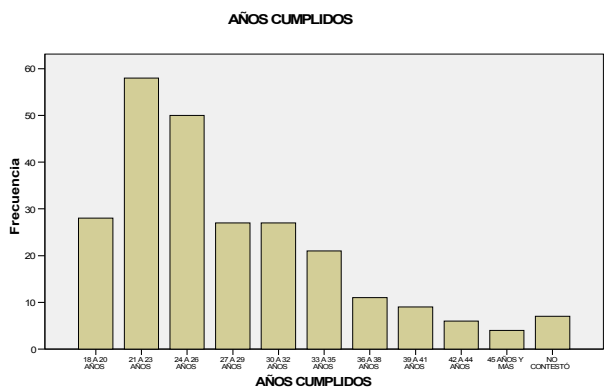


Tabla 6. Relación edad y género de los alumnos de la LEPEPMI '90

		SEXO	
		HOMBRE	MUJER
		Recuento	Recuento
AÑOS CUMPLIDOS	18 A 20 AÑOS	11	17
	21 A 23 AÑOS	12	46
	24 A 26 AÑOS	19	31
	27 A 29 AÑOS	13	14
	30 A 32 AÑOS	12	15
	33 A 35 AÑOS	10	11
	36 A 38 AÑOS	7	4
	39 A 41 AÑOS	3	6
	42 A 44 AÑOS	4	2
	45 AÑOS Y MÁS	2	2
	NO CONTESTÓ	2	5

Al cruzar los datos de edad y género, se encuentra que el dato de mayor frecuencia en el caso de las mujeres, corresponde al intervalo

de 21 a 23 años, que corresponde al 30% del total de mujeres que cursan la licenciatura. Si se juntan los datos de 18 a 26 años, el porcentaje asciende a 61.4%, estos datos dan cuenta de la juventud de la gran mayoría de las alumnas; otro dato significativo es que en casi todos los tramos es superior el número de mujeres al de hombres.

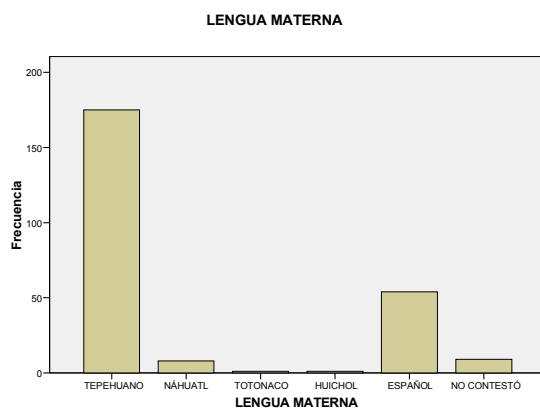
En el caso de los hombres, el tramo de mayor frecuencia es de 24 a 26 años, que representa un 20% del total. Si se reúnen los datos también de los 18 a los 26 años, el porcentaje es de 44.2%, menor que el porcentaje de mujeres en este intervalo, pero también significativo con relación a la juventud de los maestros-alumnos.

En relación a la lengua materna, aproximadamente el 75% de los maestros alumnos manifiesta que su lengua materna es una lengua indígena (un 70.6% corresponde a la lengua tepehuana y el resto se distribuye entre el náhuatl, el huichol y el totonaco). Este dato resulta muy significativo si se considera que uno de los requisitos para ingresar a trabajar como maestro en el medio indígena, es justamente ser hablante de una lengua indígena. El que una cuarta parte de los maestros solamente hablen el español, representa una dificultad seria en el logro de los propósitos de la educación intercultural bilingüe.

Tabla 7. Lengua materna de los alumnos de la LEPEPMI '90

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	TEPEHUANO	175	70,6	70,6	70,6
	NÁHUATL	8	3,2	3,2	73,8
	TOTONACO	1	,4	,4	74,2
	HUICHOL	1	,4	,4	74,6
	ESPAÑOL	54	21,8	21,8	96,4
	NO CONTESTÓ	9	3,6	3,6	100,0
	Total	248	100,0	100,0	

Gráfica 4. Lengua materna de los alumnos de la licenciatura

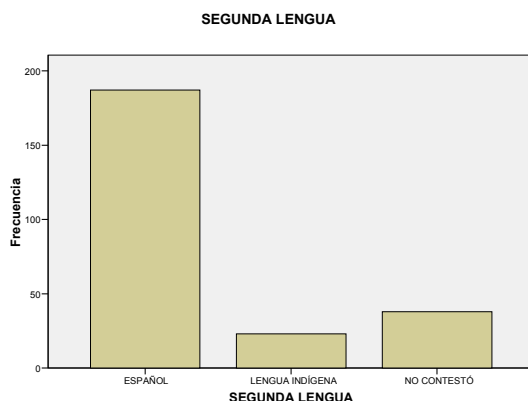


En cuanto al dominio de una segunda lengua, el 75% de los estudiantes manifiesta que ésta es el español, mientras que solamente el 9% expresa que su segunda lengua es una lengua indígena. Esto significa que del 25% de los profesores tienen como lengua materna el español, solamente el 9% han logrado algún dominio de la lengua indígena, como lo comentan los maestros en el grupo de discusión; que al enfrentarse a que no dominan la lengua materna de sus alumnos, se ven en la necesidad de aprender de manera autodidacta la lengua indígena, a través de la misma convivencia cotidiana con los niños o estudiando los materiales de que disponen.

Tabla 8. Segunda lengua de los alumnos de la LEPEPMI '90

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ESPAÑOL	187	75,4	75,4	75,4
	LENGUA INDÍGENA	23	9,3	9,3	84,7
	NO CONTESTÓ	38	15,3	15,3	100,0
	Total	248	100,0	100,0	

Gráfica 5. Segunda lengua de los alumnos de la licenciatura



Con relación al nivel en que trabaja, el porcentaje más alto corresponde al nivel de primaria, con un poco más de la mitad de los profesores (52.8%), esto se explica porque es el nivel educativo que tiene mayor cobertura en la región indígena, que según datos de la CDI (2010), es del 91.7 %, aunque este dato es nacional, se puede considerar como un baremo de los datos a nivel del estado de Durango. El porcentaje de profesores que no contestó (5.6%), se puede inferir que se debe a que en ese momento no se encuentran desempeñando funciones docentes.

Tabla 9. Nivel en que se desempeñan como docentes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	INICIAL	35	14,1	14,1	14,1
	PREESCOLAR	67	27,0	27,0	41,1
	PRIMARIA	131	52,8	52,8	94,0
	NO CONTESTÓ	14	5,6	5,6	99,6
	9	1	,4	,4	100,0
	Total	248	100,0	100,0	

Gráfica 6. Nivel educativo en que se desempeñan como docentes

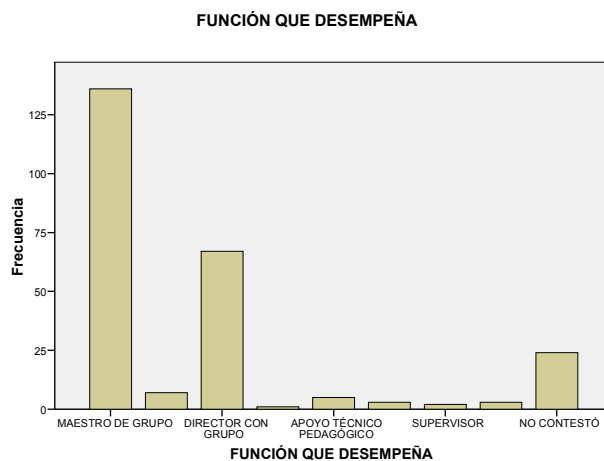


Resalta, en el aspecto de la función que se desempeña en el sistema educativo, que la mayoría, (54.8%) sean maestros frente a grupo, aunque un 27% se desempeñan como maestros frente a grupo y directores, es decir, trabajan en escuelas unitarias: de tal manera que si se suman ambos porcentajes, se tiene un total de 81.8% de profesores en funciones de docente con grupo.

Tabla 10. Función que realizan

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MAESTRO DE GRUPO	136	54,8	54,8	54,8
	INSTRUCTOR COMUNITARIO	7	2,8	2,8	57,7
	DIRECTOR CON GRUPO	67	27,0	27,0	84,7
	DIRECTOR	1	,4	,4	85,1
	APOYO TÉCNICO PEDAGÓGICO	5	2,0	2,0	87,1
	AUXILIAR ADMINISTRATIVO	3	1,2	1,2	88,3
	SUPERVISOR	2	,8	,8	89,1
	EDUCADOR DE ADULTOS	3	1,2	1,2	90,3
	NO CONTESTÓ	24	9,7	9,7	100,0
	Total	248	100,0	100,0	

Gráfica 7. Función que realizan



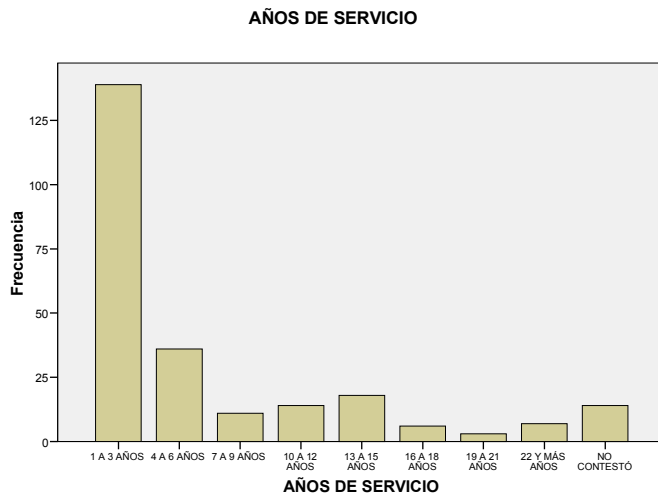
Por lo que se señalaba anteriormente, dada la juventud de los profesores del medio indígena, los datos correspondientes a los años

de servicio, en un porcentaje alto (56%), están los maestros con 1 a 3 años de servicio. Si se suman los primeros intervalos (de 1 a 6 años), el porcentaje se eleva a 70.5%. solamente un 7.3% se ubica entre los 13 y años de servicio.

Tabla 11. Años de servicio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 A 3 AÑOS	139	56,0	56,0	56,0
	4 A 6 AÑOS	36	14,5	14,5	70,6
	7 A 9 AÑOS	11	4,4	4,4	75,0
	10 A 12 AÑOS	14	5,6	5,6	80,6
	13 A 15 AÑOS	18	7,3	7,3	87,9
	16 A 18 AÑOS	6	2,4	2,4	90,3
	19 A 21 AÑOS	3	1,2	1,2	91,5
	22 Y MÁS AÑOS	7	2,8	2,8	94,4
	NO CONTESTÓ	14	5,6	5,6	100,0
	Total	248	100,0	100,0	

Gráfica 8. Años de servicio

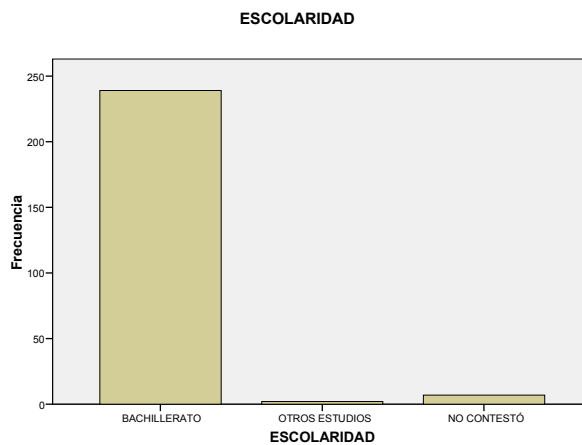


Un dato importante es el que se refiere a la escolaridad, pues como ya se ha mencionado, los profesores ingresan al servicio docente en el medio indígena, con un nivel de bachillerato, por eso el resultado del cuestionario: 96.4% tiene este antecedente académico al incorporarse como estudiante a la Universidad Pedagógica de Durango.

Tabla 12. Escolaridad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	BACHILLERATO	239	96,4	96,4	96,4
	OTROS ESTUDIOS	2	,8	,8	97,2
	NO CONTESTÓ	7	2,8	2,8	100,0
	Total	248	100,0	100,0	

Gráfica 9. Escolaridad



Con relación a las instituciones en las que realizaron los estudios de bachillerato, del total de 34 que se mencionan, destacan tres, que son las que aparecen con mayor número de frecuencias:

Tabla 13. Institución donde cursaron el bachillerato

Institución	Frecuencia
Colegio de Bachilleres, Plantel 09 Lomas	91
Colegio de Bachilleres, Plantel 17 Mezquital	35
Escuela Media Superior a Distancia San Bernardino (EMSAD 06)	11

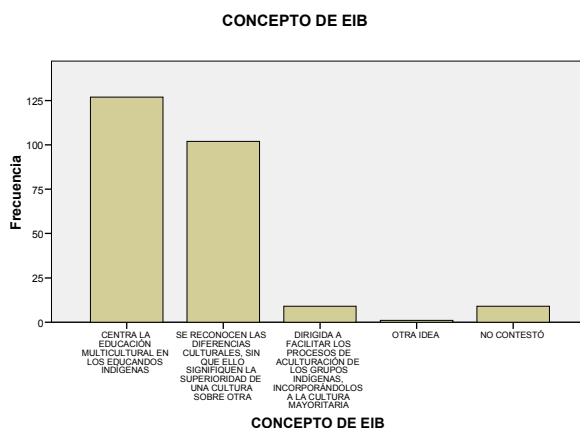
Estos datos son relevantes, ya que en estas instituciones se tiene la opción de estudiar el bachillerato en cursos intensivos, de tal manera que los estudiantes acuden solamente en los periodos vacacionales. Más de la mitad (55.2%), de los maestros que actualmente cursan la licenciatura, realizaron sus estudios de educación media superior en esta modalidad.

10.1.2 CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Tabla 14. Concepto de EIB

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
CENTRA LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL EN LOS EDUCANDOS INDÍGENAS	127	51,2	51,2	51,2
SE RECONOCEN LAS DIFERENCIAS CULTURALES, SIN QUE ELLO SIGNIFIQUEN LA SUPERIORIDAD DE UNA CULTURA SOBRE OTRA	102	41,1	41,1	92,3
DIRIGIDA A FACILITAR LOS PROCESOS DE ACULTURACIÓN DE LOS GRUPOS INDÍGENAS, INCORPORÁNDOLOS A LA CULTURA MAYORITARIA	9	3,6	3,6	96,0
OTRA IDEA	1	,4	,4	96,4
NO CONTESTÓ	9	3,6	3,6	100,0
Total	248	100,0	100,0	

Gráfica 10. Concepto de EIB



Entre otras ideas que se mencionan están las siguientes:

- *“Conocerse entre las distintas culturas y respetarse”.*

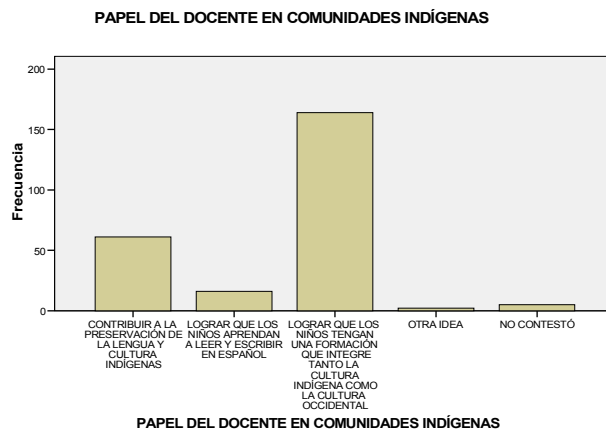
- *“Mejorar la enseñanza de los niños utilizando diversas estrategias de conocimiento en su lengua o en castellano, utilizando diferentes investigaciones interculturales”.*
- *“Donde se atienden niños hablantes de varias lenguas y costumbres y tradiciones diferentes”.*
- *Fomenta la adquisición del castellano en las comunidades indígenas, y el mantenimiento de la lengua materna”.*
- *“Es un factor fundamental para los indígenas de las comunidades más marginadas para que sigan defendiendo lo que es el idioma tepehuán, para que no se pierda a sus culturas”.*
- *“Es un enfoque que pretende desarrollar, favorecer la lengua materna en los educandos, iniciando con la alfabetización en ambas lenguas, pero dándole prioridad a la materna”*
- *“Que se respete las tradiciones y costumbres, que seamos reconocidos a nivel nacional”.*
- *“Es un enfoque que pretende contribuir a la construcción de una sociedad con la igualdad de derechos”.*
- *“Orientar que la cultura no se olvide, que la lengua materna no se niegue, porque es lo importante conservar”.*
- *“Es una mejor opción para que no haya tanta discriminación”.*

Tabla 15. Opinión sobre el papel del docente en las comunidades indígenas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	------------	------------	-------------------	----------------------

Válidos	CONTRIBUIR A LA PRESERVACIÓN DE LA LENGUA Y CULTURA INDÍGENAS	61	24,6	24,6	24,6
	LOGRAR QUE LOS NIÑOS APRENDAN A LEER Y ESCRIBIR EN ESPAÑOL	16	6,5	6,5	31,0
	LOGRAR QUE LOS NIÑOS TENGAN UNA FORMACIÓN QUE INTEGRE TANTO LA CULTURA INDÍGENA COMO LA CULTURA OCCIDENTAL	164	66,1	66,1	97,2
	OTRA IDEA	2	,8	,8	98,0
	NO CONTESTÓ	5	2,0	2,0	100,0
	Total	248	100,0	100,0	

Gráfica 11. Opinión sobre el papel del docente en las comunidades indígenas



Entre las ideas que se mencionan están:

- *“Rescatar las costumbres y tradiciones, sobre todo la lengua materna que se está perdiendo poco, en los niños y adolescentes”.*

- *“ Tener una educación que le permita desenvolverse tanto en su lengua materna como en español, para poder ayudar a los demás”.*

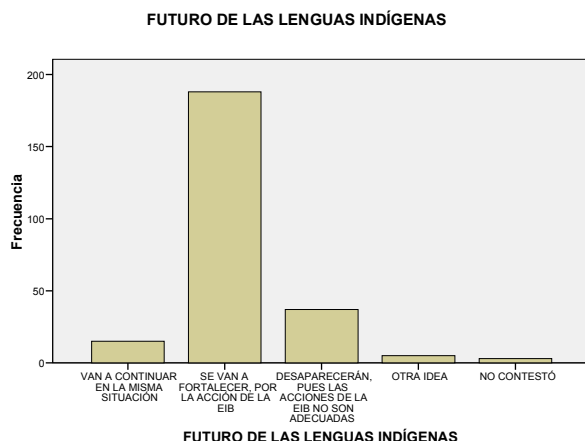
- *“Que los alumnos se reconozcan su cultura y valoren de ser indígenas”.*

- *“Lograr que los alumnos aprendan a leer y escribir en lengua materna y español, para el futuro de ellos y la comunidad”.*

Tabla 16. Opinión sobre el futuro de las lenguas indígenas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	VAN A CONTINUAR EN LA MISMA SITUACIÓN	15	6,0	6,0	6,0
	SE VAN A FORTALECER, POR LA ACCIÓN DE LA EIB	188	75,8	75,8	81,9
	DESAPARECERÁN, PUES LAS ACCIONES DE LA EIB NO SON ADECUADAS	37	14,9	14,9	96,8
	OTRA IDEA	5	2,0	2,0	98,8
	NO CONTESTÓ	3	1,2	1,2	100,0
	Total	248	100,0	100,0	

Gráfica 12. Opinión sobre el futuro de las lenguas indígenas



-“También depende el seguimiento de la educación intercultural bilingüe, porque hasta ahora no se ha tomado en cuenta la lengua indígena por completo”.

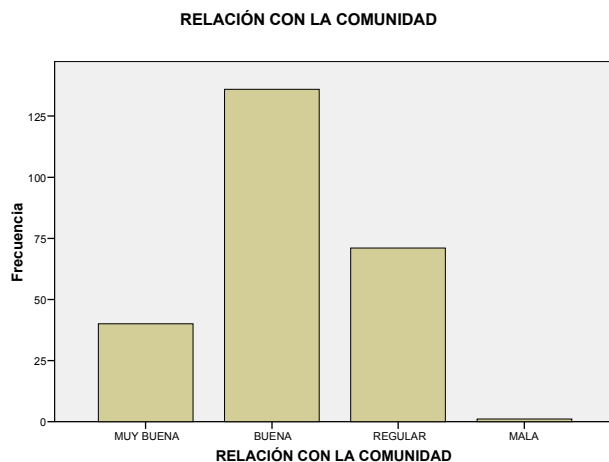
- “Porque algunos indígenas ya no hablan su lengua materna no más el español, pues sus hijos ya no les enseñan su lengua materna”.

- “Porque en zona indígenas existen muchos maestros que no hablan el idioma de los niños, ni siquiera lo entienden y ese es un grave problema que afecta a la comunidad y a los niños”.

Tabla 17. Opinión sobre la relación con la comunidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MUY BUENA	40	16,1	16,1	16,1
	BUENA	136	54,8	54,8	71,0
	REGULAR	71	28,6	28,6	99,6
	MALA	1	,4	,4	100,0
	Total	248	100,0	100,0	

Gráfica 13. Opinión sobre la relación con la comunidad



Quienes contestaron muy bien:

- *“Es muy importante compartir con la gente de la comunidad para obtener confianza y adquirir mejores conocimientos con todas las personas”.*
- *“Porque a la gente les interesa la educación y participan pues en lo que pueden mandando a sus hijos a la escuela”.*
- *“Porque la interacción con los habitantes se basa en el respeto mutuo”.*

Quienes contestaron Bien:

- *“Porque los habitantes tienen confianza en mí para preguntar qué problemas hay, cómo poder resolverlos, convivimos, participan en la educación de sus hijos”.*
- *“Porque todos hablan es a lengua y la mayoría son mis familiares”.*

Quienes contestaron Regular:

- *“Porque no con todos los habitantes tengo buena comunicación, porque hay algunos que son muy cerrados y no platican”.*

- *“Porque la gente de ahí no les gusta ir a las reuniones, no les gusta trabajar en las actividades escolares”.*
- *“Hay muchos desacuerdos en la educación del niño porque unos quieren que les enseñe más de lo que pueden lograr”.*
- *“Porque el lugar donde trabajo hablan huichol y yo hablo tepehuán”.*

Este tipo de respuesta da cuenta de una situación que no constituye ninguna excepción, sino por el contrario, se presenta con frecuencia, el hecho de que el maestro hable una lengua indígena diferente a la de sus alumnos. Parece una dificultad añadida a la educación intercultural bilingüe, pero que está en manos de quienes dirigen y planifican la educación indígena en el estado.

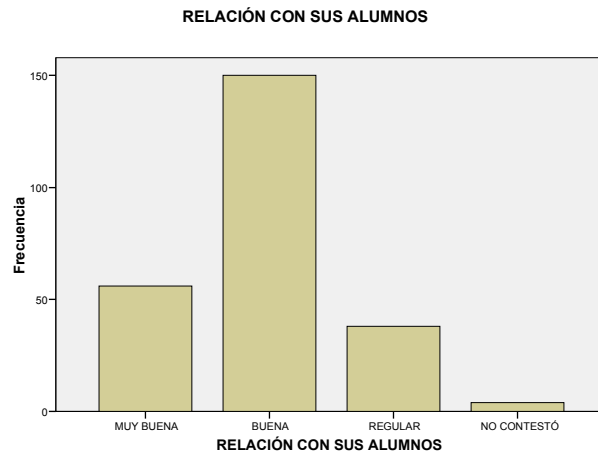
Quienes contestaron Mala:

- *“Porque cuando se trata de una actividad con los padres nunca asisten nomás unos dos padres”.*

Tabla 18. Opinión sobre la relación con sus alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MUY BUENA	56	22,6	22,6	22,6
	BUENA	150	60,5	60,5	83,1
	REGULAR	38	15,3	15,3	98,4
	NO CONTESTÓ	4	1,6	1,6	100,0
	Total	248	100,0	100,0	

Gráfica 14. Opinión sobre la relación con sus alumnos



Quienes contestaron Muy Buena

- *“Porque todos los niños son muy alegres y participativos, también le dan agilidad al trabajo y compartimos nuestros alimentos”.*

- *“Al realizar diversas actividades, los alumnos manifiestan su interés, así como también se involucran en todo y hay una buena socialización”.*

Quienes contestaron Buena

- *“Porque los alumnos todos hablan la lengua bilingüe y me entienden bien todo lo que les digo”.*

- *“Porque las clases que imparto a veces cuando es en español lo traduzco en la lengua materna y así me entienden más los alumnos”.*

- *“Porque respeto las decisiones, sus conocimientos y valores, lo que ellos tienen y lo que son como alumnos”.*

- *“Porque hablo la misma lengua que hablan ellos”.*

- *“Porque con ellos he comprendido a jugar, reír, descubrir la felicidad de los niños, juntos pasamos los días, convivimos en todo, porque los niños son muy lindos cuando estás con ellos”.*

Quienes contestaron Regular:

- *“A veces se me dificulta ser más explícita, expresarme bien lo que me refiero.*

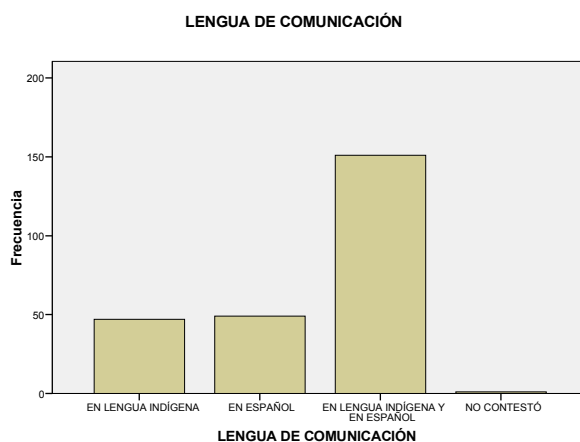
- *“Mayoría del grupo no entiende el español y no lo hablan a la perfección y no puedo relacionarme con ellos porque no hablo la lengua de la comunidad”.*

- *“Porque me falta estrategias para poder desarrollar las actividades porque no soy dinámica, en cuanto a los juegos de niños de cero a cuatro años”.*

Tabla 19. Lengua de comunicación con sus alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	EN LENGUA INDÍGENA	47	19,0	19,0	19,0
	EN ESPAÑOL	49	19,8	19,8	38,7
	EN LENGUA INDÍGENA Y EN ESPAÑOL	151	60,9	60,9	99,6
	NO CONTESTÓ	1	,4	,4	100,0
	Total	248	100,0	100,0	

Gráfica 15. Lengua de comunicación con sus alumnos



10.1.3 OPINIONES Y EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN LA LICENCIATURA (LEPEPMI-90)

Una pregunta que se considera relevante para este estudio, es la que se refiere a la vinculación que le encuentran los docentes del medio indígena, entre los estudios que están cursando en la licenciatura y las necesidades de su práctica docente. Es muy significativo que solamente un poco más de la mitad (51.6%), haya contestado que definitivamente sí, la otra mitad se ubicó en respuestas que representan dudas acerca de esta relación. Para la Universidad Pedagógica de Durango, este dato representa una llamada de atención para que se analicen los procesos de formación que se están llevando a cabo y la pertinencia y relevancia de los contenidos que se revisan en los diferentes cursos.

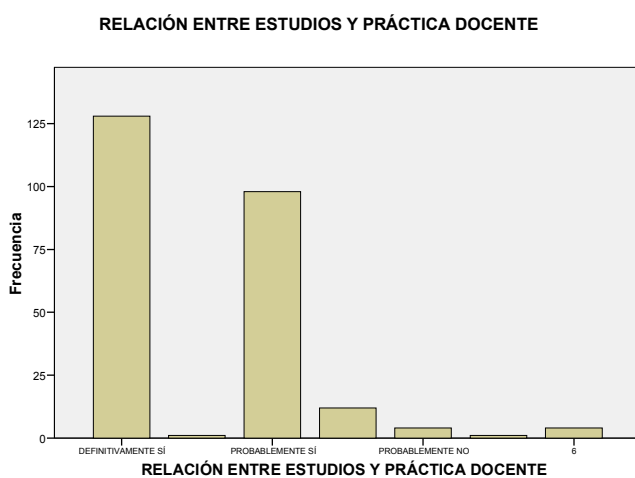
Estos datos coinciden con lo expresado por los docentes en el grupo de discusión, al señalar que los cursos no reflejan la realidad que ellos

viven en el medio indígena, y en donde sus experiencias solamente son consideradas como “una historia más”.

Tabla 20. Opinión sobre la relación de los estudios en la licenciatura y la práctica docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DEFINITIVAMENTE SÍ	128	51,6	51,6	51,6
	11	1	,4	,4	52,0
	PROBABLEMENTE SÍ	98	39,5	39,5	91,5
	INDECISO	12	4,8	4,8	96,4
	PROBABLEMENTE NO	4	1,6	1,6	98,0
	DEFINITIVAMENTE NO	1	,4	,4	98,4
	6	4	1,6	1,6	100,0
	Total	248	100,0	100,0	

Gráfica 16. Opinión sobre la relación entre los estudios de licenciatura y la práctica docente



Con relación a los cursos que más les han ayudado en su práctica docente, los de mayor frecuencia son:

Tabla 21. Cursos de la licenciatura que les han apoyado en su práctica docente

Curso	Frecuencia
Metodología de la Investigación ³	249
Desarrollo del Niño y Aprendizaje Escolar	81
Análisis de la Práctica Docente	76
Grupo Escolar	54
Práctica Docente y Acción Curricular	47

Los contenidos o cursos que consideran faltan en el la Licenciatura son, de acuerdo a la frecuencia con que fueron señalados:

- Estrategias para la enseñanza del tepehuán
- Cursos sobre educación intercultural bilingüe más específicos
- Manejo de computadoras
- Educación artística (danza, música)
- Lectura y redacción

Además de señalar los cursos que consideran deben ser parte de su formación en la Licenciatura, hacen una serie de señalamientos sobre las formas en que se trabaja en la Universidad:

- *“Los maestros sean más motivantes y creativos y que tengan una planeación de trabajo”*
- *“Que los contenidos estén de acuerdo a la realidad del medio indígena”*
- *“Que los contenidos que vienen en el libro sean más prácticos, no teóricos”-*
- *“Libros traducidos en tepehuano”.*
- *“Cursos de lengua indígena, ya que esta licenciatura es para lenguas indígenas y no se lleva a cabo”.*
- *“Que se tomara en cuenta la lengua indígena como parte de nuestra cultura y cómo aplicar las estrategias”.*
- *“Actualizar los contenidos”*

³ El Curso de Metodología de la Investigación se lleva durante los primeros cinco semestres, la frecuencia corresponde al total acumulado de menciones de los cinco cursos.

- “Que se estimule en la UPD a traer el traje, o hablar la lengua o enseñarlo a los docentes que ya no lo hablan que la universidad se involucre más”.

- “Que haya asesores que dominen una lengua indígena para que se expliquen los contenidos de las líneas diferentes para un mejor desarrollo y comprensión de los temas que se abordan y para elaborar un trabajo recepcional por parte del estudiante maestro.

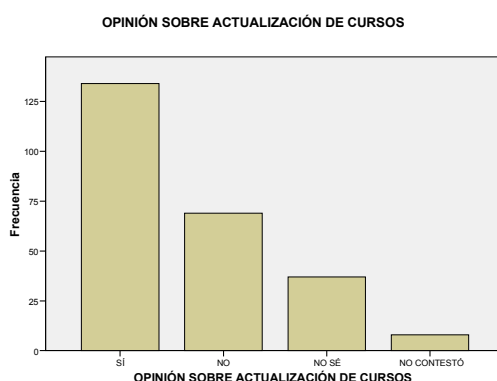
- “La enseñanza en lengua, que los maestros sean bilingües, que conozcan el medio o contexto del medio indígena, que lo vivan, como es, no más estar en la mesa, sin hacer la práctica, porque es muy diferente al trabajar estar en el campo.

- “Que los libros que se lleven a cabo estén en nuestra lengua y que nos den clases maestros de nuestras mismas comunidades.

Tabla 22. Opinión sobre actualización de los cursos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SÍ	134	54,0	54,0	54,0
	NO	69	27,8	27,8	81,9
	NO SÉ	37	14,9	14,9	96,8
	NO CONTESTÓ	8	3,2	3,2	100,0
	Total	248	100,0	100,0	

Gráfica 17. Opinión sobre la actualización de los cursos de la licenciatura



Quienes contestaron que sí, afirman:

- *“Porque me sirven en mi práctica docente”.*
- *“Habla de cómo se trabaja en el medio indígena”.*
- *“Porque se están utilizando las tecnologías como son: enciclomedias, videos, diapositivas, etcétera.”*

Quienes contestaron No:

- *“Han cambiado en algunos contenidos pero muy poco”.*
- *“Porque son de 1990”.*
- *“Estamos en otros tiempos de nuevas reformas educativas”*
- *“Creo que merecemos cambiar en este mundo globalizado”.*

Quienes contestaron No sé:

- *“Depende mucho de los asesores, cada quien tiene su estrategia para aplicar el contenido de las antologías.”*
- *“No tengo conocimiento a fondo qué se ha venido viendo desde el principio”.*

Varios maestros alumnos coincidieron en hacer comentarios como el siguiente:

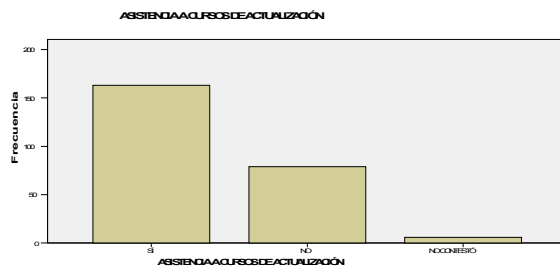
- *“Es necesario que se analicen los contextos culturales de cada región indígena, ya que los cursos son de culturas ajenas a la nuestra y su forma de vida varía en mucho a la que los autores toman como punto de referencia”.*

10.1.4 OPCIONES DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE

Tabla 23. Asistencia a cursos de actualización

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SÍ	163	65,7	65,7	65,7
	NO	79	31,9	31,9	97,6
	NO CONTESTÓ	6	2,4	2,4	100,0
	Total	248	100,0	100,0	

Gráfica 18. Asistencia a cursos de actualización



Las respuestas más significativas fueron:

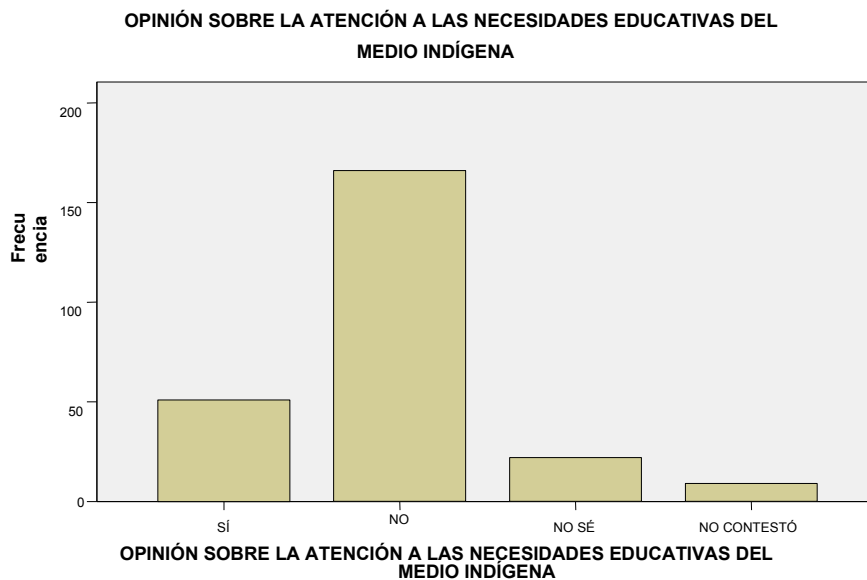
- *Estrategias de enseñanza-aprendizaje.*
- *Sobre las planeaciones*
- *Estrategias para trabajar en las comunidades*
- *Cómo promover la lengua materna*
- *Reforma educativa 2009*

10.1.5 CONDICIONES Y CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN DURANGO

Tabla 24. Opinión sobre la atención a las necesidades educativas del medio indígena

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SÍ	51	20,6	20,6	20,6
	NO	166	66,9	66,9	87,5
	NO SÉ	22	8,9	8,9	96,4
	NO CONTESTÓ	9	3,6	3,6	100,0
	Total	248	100,0	100,0	

Gráfica 19. Opinión sobre la atención a las necesidades educativas del medio indígena



Quienes contestaron sí:

- *Porque toman en cuenta la cultura indígena*
- *Porque los planes son nacionales.*
- *Porque los niños han aprendido a leer y escribir en ambas lenguas.*

Quienes contestaron no:

- *El programa es nacional, y por lo tanto, no toma en cuenta la forma de vida de las comunidades indígenas, es decir, la cultura, para la elaboración de los planes y programas.*
- *Porque hay mucha marginación en las escuelas indígenas, no se tienen las condiciones adecuadas para el desarrollo del trabajo docente.*
- *Porque se quiere trabajar en el medio indígena como se hace en la ciudad, en contextos muy diferentes.*

- *Porque los libros de texto no están de acuerdo al contexto de los niños.*

Algunas de las reflexiones que los maestros hacen al respecto:

- *A pesar de que se han asignado maestros bilingües a las comunidades, existe mucho rezago educativo, además no buscan alternativas nuevas.*
- *Hace falta apoyo en las comunidades indígenas, en mi caso, donde trabajo, no hay aula de concreto, ni sillas, mesas, ni material didáctico.*
- *Porque carece todavía de muchas cosas como: infraestructura, material didáctico, la tecnología y recursos humanos con mayor preparación académica.*

Estas reflexiones permiten dar cuenta de las condiciones precarias en las que los profesores del medio indígena desarrollan su trabajo, y la poca atención que la Secretaría de Educación Pública presta a este nivel educativo.

- *Porque muchas de las veces ya casi no se da importancia a la lengua indígena y falta que se trabaje más con los temas de lengua indígena como la segunda lengua y que los maestros hablen las dos lenguas perfectamente.*
- *Porque no se toma en cuenta la lengua indígena tepehuano en todos los ámbitos, los planes y programas de estudio, los cursos talleres, los exámenes de ENLACE.*
- *Ya que no se toma mucho en cuenta la educación indígena porque toda evaluación se lleva a cabo en español, y no en la lengua, que acá se habla o se instruye.*
- *No toman en cuenta las carencias que tiene una comunidad, el sistema piensa que todos somos iguales, quiere los mismos*

resultados de la ciudad y del medio indígena, porque los niños carecen de comida, de material, el sistema no se centra que hay hablantes de lengua indígena, es como si fuera al revés, que yo le hablara en tepehuán, no me comprendería, no habría buenos resultados en el aprendizaje.

- *Faltan muchos cursos de actualización tanto en educación indígena y los cursos de español.*
- *Hace falta que todos los maestros de educación indígena tengan vocación para poder lograr el aprendizaje de los alumnos en cuanto a la enseñanza de los temas con los niños.*
- *Hay muchos maestros trabajando en comunidades tepehuanas o mestizas y viceversa, tampoco hay mucho material en lengua y mucho personal del medio indígena no está lo suficientemente preparado, aparte hay mucha corrupción con las claves de maestros, supervisores y mala ubicación del personal docente.*

En el Informe Mundial de la UNESCO (2009, p. 112), se propone:

Para alcanzar las metas de la EPT en lo relativo a la educación indígena será necesario abordar y resolver varias cuestiones al elaborar los planes de estudios. Además de dar la prioridad al aprendizaje por los alumnos de la cultura y los valores indígenas, el plan de estudios deberá dotarles de las competencias prácticas que necesitarán para participar plenamente en la sociedad nacional. Para conseguirlo, el plan de estudios deberá:

- . reforzar las prácticas comunitarias de cuidado de la primera infancia;
- . emplear las lenguas locales en la alfabetización inicial;
- . crear programas de educación bilingüe o plurilingüe de niños y adultos que sean receptivos culturalmente;
- . aumentar el número de docentes de grupos indígenas que podrían servir de modelos de rol.
- . enseñar competencias específicas de las culturas indígenas... además de competencias, conocimientos, actitudes, valores y creencias de carácter más general.
- . establecer igualdad de oportunidades en lo relativo al aprendizaje ulterior;

- . desarrollar la autoestima y el aprecio por la cultura propia;
- . concebir materiales de aprendizaje apropiados;

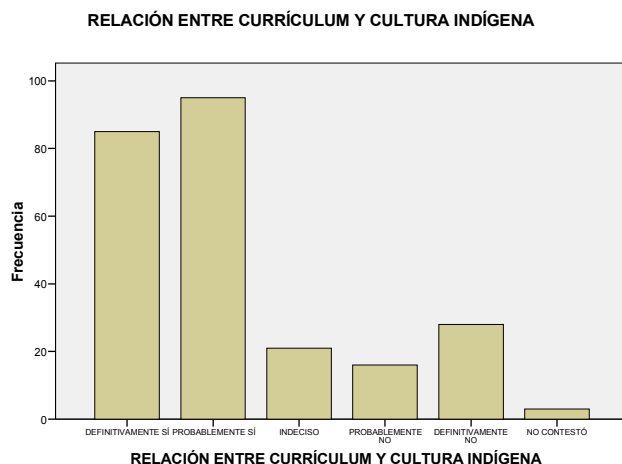
Rodolfo Stavenhagen (2008), como uno de los principales estudiosos del tema de la educación para los pueblos indígenas, señala:

Otro problema es la falta de materiales didácticos adecuados para la educación intercultural y las metodologías pedagógicas. La educación intercultural bilingüe sólo puede tener éxito si las escuelas disponen de libros de texto, material auxiliar didáctico, elementos audiovisuales, etc. en las propias lenguas indígenas adecuados al contexto cultural indígena. La preparación de estos materiales no se puede improvisar, es tarea de equipos multidisciplinares durante varios años.... Los problemas pedagógicos son múltiples y no han sido aún resueltos. Cada vez más, las comunidades indígenas asumen la responsabilidad de generar sus propias pedagogías y manejar sus propias escuelas. El derecho a la educación sólo podrá alcanzarse plenamente si se logran superar estos escollos. (p.105)

Tabla 25. Opinión sobre la relación entre currículum y cultura indígena

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DEFINITIVAMENTE SÍ	85	34,3	34,3	34,3
	PROBABLEMENTE SÍ	95	38,3	38,3	72,6
	INDECISO	21	8,5	8,5	81,0
	PROBABLEMENTE NO	16	6,5	6,5	87,5
	DEFINITIVAMENTE NO	28	11,3	11,3	98,8
	NO CONTESTÓ	3	1,2	1,2	100,0
	Total	248	100,0	100,0	

Gráfica 20. Opinión sobre la relación entre currículum y cultura indígena



Principales problemas de la educación en el medio indígena, desde la perspectiva de los maestros-alumnos

- *Falta de material didáctico y bibliográfico*
- *Actualización de los maestros*
- *Falta de programas específicos*
- *Falta de equipamiento y mobiliario en las escuelas*
- *Falta de interés en los maestros indígenas.*
- *Las condiciones de pobreza extrema en que se encuentran las comunidades indígenas.*

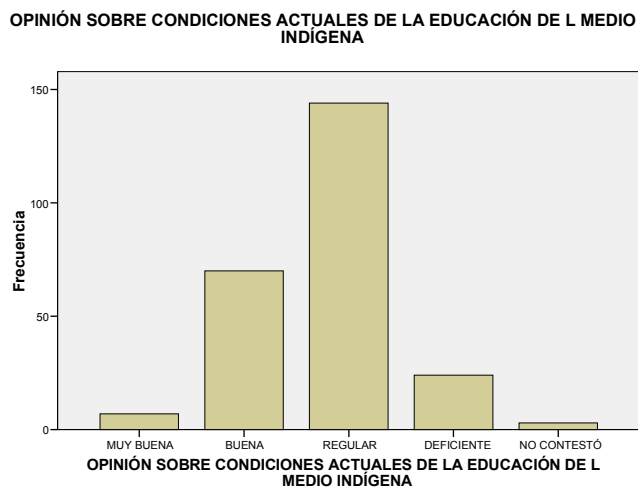
Resulta abrumadora la manera en que califican las condiciones actuales de la educación del medio indígena, un 58.1% opina que es regular. Si se suman los porcentajes de regular y deficiente, el porcentaje resultante es de 67.8%. Solamente un 28.2% la ve como

buena. Estos datos son congruentes con los presentados con anterioridad y coinciden también con los comentarios expresados por los docentes en el grupo de discusión.

Tabla 26. Opinión sobre las condiciones actuales de la educación del medio indígena

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MUY BUENA	7	2,8	2,8	2,8
	BUENA	70	28,2	28,2	31,0
	REGULAR	144	58,1	58,1	89,1
	DEFICIENTE	24	9,7	9,7	98,8
	NO CONTESTÓ	3	1,2	1,2	100,0
	Total	248	100,0	100,0	

Gráfica 21. Opinión sobre las condiciones actuales de la educación del medio indígena

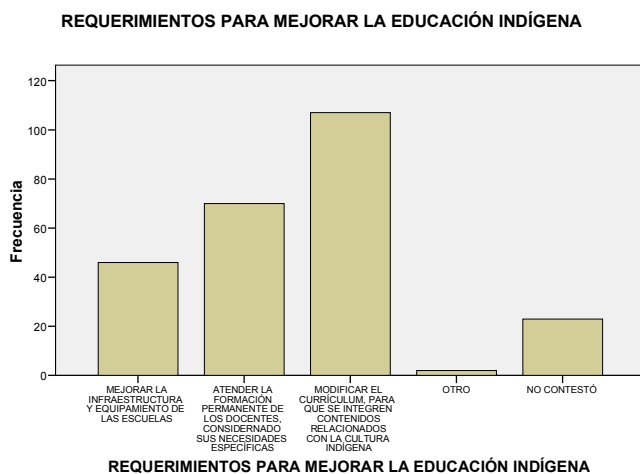


Entre los requerimientos para mejorar la educación indígena, se señala, de manera significativa la modificación de los elementos curriculares de la educación indígena (43.1%) y atender las necesidades de formación permanente de los docentes (28.2%). Estos datos están por arriba del porcentaje que se refiere a las necesidades de infraestructura. Un currículum pertinente y un docente bien preparado, son desde la perspectiva de los estudiantes de la licenciatura, los factores que incidirán en el mejoramiento de la calidad de la educación indígena en Durango.

Tabla 27. Opinión sobre los requerimientos para mejorar la educación indígena

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Mejorar la infraestructura y equipamiento de las escuelas	46	18,5	18,5	18,5
Atender la formación permanente de los docentes, considerando sus necesidades específicas	70	28,2	28,2	46,8
Modificar el currículum, para que se integren contenidos relacionados con la cultura indígena	107	43,1	43,1	89,9
Otro	2	,8	,8	90,7
No contestó	23	9,3	9,3	100,0
Total	248	100,0	100,0	

Gráfica 22. Opinión sobre los requerimientos para mejorar la educación indígena



En el cruce de información relacionada con el concepto de EIB, y el semestre que cursan los docentes, se encuentra que de manera general, a excepción de los docentes del primer semestre, la frecuencia más alta en los semestre se ubica en la idea de que la educación multicultural se centra en los educandos indígenas.

Tabla 28. Relación entre semestre que cursa y concepto de EIB

		SEMESTRE EN UPD				
		PRIMER SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
		Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento
CONCEPTO DE EIB	Centra la educación multicultural en los educandos indígenas	11	43	23	27	23
	Se reconocen las diferencias culturales, sin que ello signifique la superioridad de una cultura sobre otra	14	21	19	27	21
	Dirigida a facilitar los procesos de aculturación de los grupos indígenas, incorporándolos a la cultura mayoritaria	3	5	1	0	0
	Otra idea	0	0	0	0	1
	No contestó	2	1	2	2	2

En lo que se refiere a la lengua de comunicación, las frecuencias más altas, en hombres y mujeres, (68.4% en el caso de los hombres y 56.2% en el caso de las mujeres), corresponden a que los docentes se comunican con sus alumnos en ambas lenguas, indígena y español. Sin embargo, resultan significativos los datos de los docentes que solamente se comunican en español.

Tabla 29. Relación entre género y lengua de comunicación con sus alumnos

LENGUA DE COMUNICACIÓN	SEXO	
	HOMBRE	MUJER
	Recuento	Recuento
EN LENGUA INDÍGENA	18	29
EN ESPAÑOL	12	37
EN LENGUA INDÍGENA Y EN ESPAÑOL	65	86
NO CONTESTÓ	0	1

En lo referente a la lengua materna, comparando los datos entre hombres y mujeres, la frecuencia más alta en ambos corresponde a la lengua tepehuana, (un 72.6% en los hombres y un 69.3% en las mujeres. Estos datos se empatan también con lo señalado anteriormente, que el tepehuano es el pueblo indígena con mayor

			SEXO	
			HOMBRE	MUJER
LENGUA	TEPEHUANO	Recuento	69	106
MATERNA	NÁHUATL	Recuento	6	2
	TOTONACO	Recuento	1	0
	HUICHOL	Recuento	0	1
	ESPAÑOL	Recuento	15	39
	NO CONTESTÓ	Recuento	4	5
	Subtotal	Recuento	95	153

presencia en el estado de Durango.

Tabla 30. Relación entre género y lengua materna

La información proporcionada por los profesores que cursan la licenciatura destinada a maestros que laboran en el medio indígena, da cuenta de las condiciones, muchas de las veces, de extrema precariedad en que la desarrollan. Sin embargo, es importante reconocer el nivel de reflexión y propuestas expresadas, en donde se deja ver con claridad que saben cuáles son las problemáticas que requieren de atención urgente. Una de ellas compete a su formación.

10.2 GRUPO DE DISCUSIÓN: VOCES Y EXPERIENCIAS DE LOS MAESTROS INDÍGENAS DE DURANGO

Un dato significativo, con relación al lugar de origen de los maestros participantes en el grupo de discusión, seis provienen del municipio del Mezquital, y dos del municipio de Pueblo Nuevo, que son los municipios con mayor población indígena del estado de Durango.

10.2.1 Capacitación inicial para la docencia

En educación indígena, el alto porcentaje de docentes con bachillerato responde a las medidas para cubrir la demanda de los servicios educativos. En esta modalidad del servicio educativo se recluta a

profesores con nivel de bachillerato, se les capacita para la docencia y, durante el ejercicio de la profesión, estudian la licenciatura correspondiente.

Es importante señalar que si bien el nivel de preparación de los docentes del medio indígena responde a medidas acordadas para satisfacer la demanda del servicio, esta situación no es congruente con los señalamientos en torno a la preparación y calificación requeridos para atender a la población de contextos socioeconómicos desfavorecidos.

De acuerdo con las conclusiones de diversos especialistas en preparación docente, sería deseable que fueran justamente los docentes con mayor preparación y experiencia quienes atendieran a los alumnos de estos contextos. Lo anterior obedece al reconocimiento de que sin docentes calificados en las escuelas que atienden alumnos de contextos socioeconómicos desfavorables es prácticamente imposible obtener los logros esperados y reducir las brechas existentes entre éstos y aquéllos que acuden a otras modalidades de servicio escolar. (INEE, 2010, p. 77)

Los maestros reconocen que en muchos de los casos, se ingresa a la docencia “por necesidad”, sin tener la vocación de maestro; aunque luego se le toma interés y gusto por la actividad docente. Esto también es un reflejo de las condiciones de marginación y de falta de oportunidades de los jóvenes del medio indígena, que ven en ello la posibilidad de tener un empleo relativamente bien remunerado.

Al respecto, expresan:

- *“Yo tengo... siete años trabajando dentro de la región indígena, pues yo creo que a muchos nos ha pasado ¿no?, pues muchas veces entramos por necesidad, quizá sin tener la... pues la vocación de ser maestro, y eso me sucedió a mí, es la realidad...”*

- *“...Yo tengo relativamente pocos años de experiencia, tengo cuatro años trabajando apenas, yo entré aquí al campo de la docencia por*

curiosidad. Sí, es la verdad, ahorita ya me da pena decirlo, pero... es la realidad.”

- “... decíamos que a lo mejor la mayoría estamos frente a este problema, de maestros por necesidad, ¿verdad?, casi nadie está por vocación, que tiene la habilidad de ser maestro, de enseñar...”

Sin embargo, en estas reflexiones, se digno de mencionar lo expresado por uno de los maestros:

- “La mayoría, aunque no estemos por vocación, pero tratamos de ser los mejores.”

Los maestros hacen referencia a la preparación que reciben para incorporarse a la docencia en el medio indígena, que consiste en un curso de inducción, que en el mejor de los casos ha tenido duración de un año, pero que ha sido recortado a solamente seis meses. Esto no es más que el reflejo de la poca importancia que se le da a esta modalidad de educación.

Las situaciones de poca o preparación para la docencia, en muchos de los casos, como los profesores mencionan, lo tienen que resolver de manera autónoma, ya sea a través de la búsqueda de información o por la consulta con profesores de más experiencia.

Un ejemplo de lo anterior es:

“Para esto también en las venidas que hacía aquí a Durango, yo me apoyaba con los materiales que maneja el profesor Zenón Ramos González, originario de acá de la comunidad de Milpillas, y me sirvieron muchísimo, porque era donde me apoyaba, porque era material escrito ya, pero de todos modos yo me dedicaba a investigar, de alguna forma...”

10.2.2 Problemas que enfrentan como docentes

Entre los problemas que mencionan los maestros, están las dificultades de acceso a las comunidades, que pueden llevarles hasta dos días de viaje, esto puede significar también el traslado a pie por varias horas, dadas las características orográficas de la región indígena.

En voz de los maestros:

- *“...también me tocó en un lugar que estaba lejos, se llama Llano de Jacalitos, caminaba a veces entre ocho, diez horas, igual tenía que llevar su alimento hasta allá, porque no había...”*

- *“... tenía que caminar, como una hora y quince minutos....”*

- *“... actualmente estoy trabajando en el nivel preescolar, en la comunidad indígena Tepalcates, Mezquital, Durango, para llegar a esa comunidad se hacen dos días de camino, partiendo de aquí de la capital duranguense...”*

- *“... dentro del Estado de Durango, en región indígena es una de las más lejos, porque yo tenía que entrar allá por el Estado de Nayarit, primeramente, y caminar diez horas, caminando, eran diez horas todavía, para poder llegar. La comunidad donde trabajaba, pues era, la escuela está ubicada en una situación geográfica muy fea, muy quebrada, había que bajar un arroyo muy abajo, muy profundo, y los caminos muy angostitos, muy, o sea corriendo el peligro de rodarse o que algo le pudiera pasar a uno...”*

Por lo mismo, otra situación difícil es la carencia de alimentos en las comunidades, por lo que se ven en la necesidad de ellos mismos llevar sus provisiones, aún con las dificultades de traslado ya mencionadas.

Sierra Soler (2010, p. 381), destaca, coincidiendo con lo anterior:

... en los estados de Oaxaca, Veracruz, Chihuahua, Durango y Michoacán se ubican muchas de las escuelas en condiciones de más difícil acceso y que presentan mayores rezagos educativos, y es precisamente allí

donde se ubican los mayores porcentajes de profesores con menos escolaridad.

Lo anterior no hace más que constatar lo señalado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, (PNUD), “El México indígena vive en un entorno de marcada desigualdad, incluso más grave que en otros países de América Latina que tienen niveles de desarrollo humano notablemente menores.” (PNUD, 2010, p. 30)

La población indígena, generalmente se asienta en localidades rurales que padecen condiciones precarias en materia de educación, vivienda, infraestructura y servicios básicos; se estima que el 35% reside en municipios de alta y muy alta marginación. De acuerdo al Coneval (2009), el 75% de la población hablante de lengua indígena está en pobreza multidimensional y el 32% en pobreza multidimensional extrema. Estas condiciones de vida de los pueblos indígenas en el estado de Durango son las que enfrentan los maestros que trabajan en ellas.

Sin embargo, la situación se agrava cuando los maestros son enviados a comunidades que no corresponden a su lengua originaria, esto trae consecuencias muy serias en términos de la labor que desempeñan, pues se dificultan los procesos de comunicación y de enseñanza, y por lo tanto, el logro de los propósitos de la educación intercultural.

- “... a mí me enviaron con una comunidad donde eran tepehuanos, no eran huicholes, entonces... ahí fue un primer obstáculo, un primer problema al que me tuve que enfrentar, porque yo me había preparado en huichol y no en tepehuán...”

En sentido del dominio de la lengua indígena, los maestros aceptan que no todos la dominan, pues algunos maestros hablan sólo el español.

- *“... pero aquí la primera dificultad: ¿qué lengua habla?, ¿qué lengua indígena habla?, hijole, allí... pues qué hablo... mi lengua materna es el español...”*

- *“Mi primera dificultad fue... sí, trabajar con los niños, porque para empezar, ahí hablan, la lengua materna es el tepehuán, entonces... esa fue una de mis dificultades más grandes. Yo decía, bueno, ¡por Dios!, y ahora cómo voy a trabajar, yo lo único que hablo es el español...”*

- *“Existen muchos factores que se interponen de manera negativa, como la contratación de maestros monolingües, el reacomodo de maestros de una lengua indígena en otra comunidad que son indígenas de otra raza, y viceversa, al igual el medio geográfico de las comunidades no lo permite, la idiosincrasia...”*

También los maestros comentan que existen comunidades en donde solamente las personas adultas hablan la lengua indígena, los niños hablan únicamente el español, lo que hace que su tarea sea compleja. Se llega a la conclusión que la educación intercultural es una simulación.

- *“...para esto mi sorpresa fue que ahí ya definitivamente ya se perdió la lengua, ya nada más las personas mayores hablan el tepehuán, pero lo que son los niños chiquitos, los que se atienden en nivel inicial, ya hablan puro español...”*

Por otra parte, está la cuestión de las evaluaciones que la Secretaría de Educación Pública realiza anualmente a todos los niños de educación básica de todo el país⁴. Sobre estos exámenes, los maestros del medio indígena, expresan que obtienen resultados muy bajos; refieren las incongruencias entre lo que se les pide, que hagan adecuaciones a los contenidos de aprendizaje, considerando el medio

4

indígena; sin embargo, este examen (que es igual para todos los niños de México), se presenta en español, con textos, a decir de los maestros, que aún para ellos resultan difíciles de comprender.

- *“... también ahí nos enfrentábamos a otro gran problema, ¿qué pasa con los exámenes nacionales que se envían?, pues ahí nosotros quedamos muy bajos ¿verdad?”*

- *“Por qué queda muy bajo?, pues es que uno... si a mí se me dificulta comprender un texto, y cuanto menos, o sea ¿cómo vienen los textos de ENLACE?, muy extensos y con miniletra que le ponen...”*

- *“Los significados, cómo vienen...”*

- *“Y dando ejemplos de otro contexto”*

Con frecuencia, los maestros del medio indígena se enfrentan a la poca participación de los padres de familia; esto se refleja en ocasiones en la poca asistencia de los niños a la escuela, o la escasa atención a las necesidades de las instituciones educativas.

Ante estas situaciones, los profesores, para solventar los requerimientos básicos de sus escuelas, deben organizar diversas actividades, tales como venta de alimentos, bailes, etc. Muchas de las veces los fondos económicos que obtienen son para la construcción de la propia escuela, pues aún existen comunidades en donde se improvisan las escuelas en casas de las propias comunidades, o peor aún, en construcciones totalmente inadecuadas para funcionar como aulas.

Es conveniente resaltar lo que se plantea en el informe 2009 del INEE, en el sentido de que tomando en cuenta que la equidad es condición esencial de una educación de calidad y un elemento fundamental del derecho a la educación, una aspiración que debe plantearse el Sistema

Educativo Nacional, es disminuir, al mayor ritmo que sea posible, las distancias entre los grupos con condiciones más favorables y los que tienen condiciones menos favorables.

Esto será alcanzable solamente si se hacen esfuerzos especiales, planeados cuidadosamente y enfocados a las poblaciones más necesitadas, para que la educación impartida a estos grupos sea de tal calidad que compense las diferencias contextuales iniciales y recurrentes de los grupos con condiciones sociales y económicas menos favorables a la educación. Una educación de calidad no termina, pero sí empieza, por dotar a las escuelas de los servicios de educación indígena y rural con condiciones de infraestructura similares a las de otras modalidades. (INEE, 2010, p. 101)

10.2.3 Papel de las autoridades de la educación indígena en el estado de Durango

Se hace referencia a la división que existe, producto de desacuerdos políticos, de dos departamentos encargados de la educación intercultural en el estado. Señalan que el discurso de las autoridades educativas es en el sentido de que se está llevando la educación intercultural, sin embargo, de acuerdo a los maestros, esto dista de ser una realidad, ya que no se preocupan por la cuestión pedagógica, por supervisar y asesorar a los profesores que trabajan en las comunidades.

Al respecto, los maestros expresan:

- “ ... las expectativas de la educación intercultural indígena, la educación bilingüe, no se ha cumplido precisamente por eso, porque los que están al frente de los Departamentos, a las autoridades educativas de ambos Departamentos, a ellos no les interesa el desarrollo de los alumnos, ellos más bien le están tirando a cuestiones políticas...”

- *“Las Jefaturas, ya sea el Departamento o la Dirección, de la dirección les sirve como trampolín, para escalar otros... otras cuestiones...”*

- *“... de que llego a jefe de Departamento, favorezco a dos o tres personas, que son líderes de ciertas comunidades, y ya tengo yo con qué cobrarme después, para yo lograr un puesto político más importante...”*

- *“... muchas personas o muchos compañeros, quizá incluyéndome yo mismo, fingimos la educación intercultural, y eso se da hasta en los niveles más altos, eh... cuando... bueno yo lo veo en los jefes ¿no?, las autoridades, digámoslo así, en su discurso sí, dicen que somos interculturales y que somos esto y que somos aquello y que bla, bla... pero al momento de deveras aterrizar la interculturalidad a la realidad de las escuelas de las comunidades, no ponen nada, o sea, quieren que uno haga todo... y es difícil para nosotros... entonces... este... y eso sucede desde las autoridades más pequeñas, vamos con, este... con los directores de las escuelas que de dos o tres, o cuatro maestros, inclusive de organización completa, ahí empieza el primer escalón que se quebra, digámoslo así, en el director...”*

10.2.4 Formación docente en la Universidad Pedagógica de Durango

Los docentes reconocen, entre las habilidades que han desarrollado en la licenciatura, la de la lectura y la expresión oral, pues el tener que revisar muchos textos y hacer exposiciones orales lo han facilitado.

Entre las expresiones de los maestros al respecto están:

- *“... yo creo que una de las cosas que he aprendido aquí en la Universidad, es que, igual, que si no tienes las soluciones a las manos, tienes que buscarlas donde sea, que tienes que investigar...he*

agarrado mucho esa... actitud... habilidad, de investigar, precisamente eso, y aparte, de reflexionar mucho acerca de mi trabajo...

- "Formas de expresarnos, formas de redactar, formas de investigar, formas de pensar inclusive, porque muchos maestros, bueno, muchos asesores, precisamente, algunos asesores, nos llevan a la reflexión..."

Por otra parte, se percibe un sentimiento de que no son tratados igual que otras licenciaturas que se ofrecen en la UPD, pues comentan que no conocen a las autoridades de la Universidad.

Con relación a los profesores y los cursos de la licenciatura, señalan que ninguno de los profesores de la Universidad habla una lengua indígena, por lo que todas las clases que reciben son en idioma español; lo mismo sucede con los textos que revisan. Mencionan también que el tiempo que acuden a clases es demasiado breve, por lo que es insuficiente para la revisión de las antologías y sienten que se "saturan de información".

En este sentido, los maestros son muy enfáticos al expresar:

- "...es que para empezar aquí los maestros que hay aquí, que nos dan clases a los del Plan '90, es que todos los maestros, ninguno, parece que ninguno habla ninguna lengua indígena, los libros que hay aquí no vienen diseñados en lengua indígena..."

- "... de todos los maestros que hemos tenido, las clases nos las han dado en español únicamente, entonces es uno de los obstáculos que yo veo que hay aquí en la UPD..."

Con relación a los textos de las antologías:

- "Yo en el aspecto, por ejemplo, de las antologías, yo sí veo algo que... vienen lecturas que... algunas no se me hacen muy... muy acordes a nuestro contexto, a nuestro medio... son demasiadas

lecturas también aparte.... A veces nada más transcribimos lo que viene en las lecturas, o sea, nada más tratar de cumplir, y no de desarrollarlas, de entenderlas..."

- "Nos saturamos de información y..."

- "A veces no vemos muy bien, nada más vemos poquito de todo..."

- "Completamente, ¿verdad? O sea como que estuvieran plasmadas lecturas más relacionadas a la región..."

- "Al medio Indígena..."

- "Y al medio indígena, al indígena..."

Se resalta el hecho que los textos que revisan no hacen referencia la cultura y la realidad educativa del medio indígena, pues en su mayoría corresponden a autores de otros países. Una propuesta que de manera recurrente se hace es que debiera haber profesores indígenas en la Universidad, o por lo menos se invitaran a profesores que hablen la lengua indígena, ya que consideran que esto enriquecería la comunicación y el intercambio de experiencias.

- "...porque no hay un apropiamiento a lo mejor de la misma Universidad hacia... hacia el interés de los maestros indígenas, a lo mejor, este... la Universidad... eh... las lecturas no van enfocadas al... a la práctica docente, ya digámoslo en nuestras comunidades, más bien, este... yo creo que la Universidad se ha enfocado precisamente a darnos esas habilidades, las que ya describíamos, pero algo así que digamos: ¡ah!, esto lo vi en la Universidad y lo voy a aplicar en mi escuela, yo creo que le falta mucho..."

- "Pero hasta ahí ha llegado, no ha tenido ningún impacto, o sea no ha trascendido pues, o sea sí está bien, traemos lo que hacemos allá

hacia acá, pero como una historia nada más, como contar un cuento a lo mejor ¿no?... Y bueno, no ha tenido trascendencia...”

- “No teníamos una noción de lo que era la Licenciatura, y ahorita veo las antologías, pues es pura teoría, experiencias de otros maestros, de escritores, pero no es algo, como dice el profesor, algo que diga es que lo hice allá y lo voy a llevar a mi comunidad, a aplicarlo...”

- “... me gustaría también, como propuesta, ¿verdad?, que se invitara a esta institución a maestros indígenas, tal vez aunque no hablen bien la lengua, pero que conozcan de nuestras comunidades, que tengan experiencias de haber trabajado allá, al estar estas personas aquí, nosotros les tendríamos confianza, les platicaríamos...”

La siguiente expresión muestra el sentir de los docentes acerca de la formación que reciben en la UPD:

- “Finalmente, o sea el alumno-maestro, digámoslo así, este... lo que... esas actitudes de los asesores, lo que provocan en los estudiantes, alumnos-maestros, es que pierdan también el interés, y que nada más vengamos aquí a la Universidad, nada más por nuestro título, ya no por el conocimiento, quizá por nuestra carta de pasante o nuestro título... porque sabemos que el conocimiento no nos lo están dando como debe de ser, que el conocimiento a lo mejor lo podemos adquirir por otra parte, pero en realidad aquí la Universidad le ha faltado mucho, bueno, a los asesores, ya lo decían... algunos, o hay algunas excepciones, a lo mejor, bueno, yo en lo personal, la mayoría de los asesores que me han tocado, la verdad sí dejan mucho que desear, porque en realidad sí... no se preparan para darnos clase a nosotros, o sea llegan y a ver qué sale...”

Una voz respetada en el ámbito de la educación y en la defensa de los derechos indígenas, es la de Stavenhagen (2008), quien plantea que:

Un serio problema es la falta de maestros indígenas bilingües bien capacitados. Pocos son los países que han dado a la capacitación de maestros indígenas bilingües la prioridad que merece. Los docentes formados en las escuelas tradicionales para maestros saben poco o nada de las culturas indígenas y generalmente no hablan ninguna lengua autóctona. Incluso los jóvenes indígenas que se forman en escuelas tradicionales para maestros pronto aprenden a menospreciar su propia cultura y adoptan el modelo asimilacionista oficial. Para fortalecer la enseñanza intercultural bilingüe es preciso comenzar por la formación de los maestros que la llevarán a cabo. Esto requiere con frecuencia superar resistencias institucionales, promover un cambio de actitud entre los funcionarios de los ministerios y departamentos de educación y en las asociaciones y sindicatos de maestros del sistema educativo formal. (p. 105)

10.2.5 La educación intercultural bilingüe en Durango

Primeramente, con relación a las ideas y concepciones que los maestros tienen acerca de la educación intercultural bilingüe, manifiestan:

- *“Pues precisamente ése es el objetivo de la educación intercultural, evitar la imposición de una lengua sobre otra, o de una cultura, más bien, perdón, de una cultura sobre la otra...”*

Cuando los profesores analizan su experiencia personal, es evidente el sentimiento de orgullo al mencionar que son hablantes de su lengua indígena y tienen como segunda lengua el español. Al mismo tiempo, es notoria su preocupación por la pérdida paulatina de la cultura indígena; al evocar a los abuelos expresan que ellos sí cuidaban sus valores culturales, por ejemplo el vestuario. Actualmente los maestros se enfrentan al rechazo de los propios padres de familia a que los niños usen los trajes tradicionales. Lo mismo sucede con la lengua materna, en muchas ocasiones los padres les piden que en lugar de ella enseñen a los niños el idioma inglés.

- *“... nuestros abuelos, ellos sí estaban con educación indígena, ahorita, como dijo el profesor, no... ya le dimos para atrás a la educación, a la cultura indígena, nosotros, haga de cuenta, ¿verdad?, hay que aceptar eso...”*

- *“... es una forma de que, perdimos, y seguimos perdiendo, vamos a seguir perdiendo la cultura indígena, querámoslo o no queramos, pero bueno, como hace ratito ya dije, yo soy cien por ciento hablante, escribo y leo también de la lengua indígena, y ése es un orgullo que yo tengo...”*

- *“...yo ahora a mis hijos, pues yo les estoy enseñando en español y en tepehuán, pero los dos, porque los dos son importantes...”*

Resulta conmovedor escuchar cómo expresan, que de continuar la situación así, en pocos años desaparecerán la lengua, las costumbres y tradiciones de los pueblos indígenas. Más aún, consideran que es el mismo gobierno quien pretende mantenerlos aislados y en la ignorancia.

Las voces de los maestros lo expresan mejor:

- *“Si las cosas siguen como van, en unos años ya no van a existir ni la lengua, ni las costumbres de los pueblos indígenas, entonces este... a lo mejor el mismo gobierno eh... trata de que... o sea, hace acciones precisamente para mantenernos así, aislados, ignorantes, pero también, conociendo todas esas leyes, esas cuestiones, pues le podemos meter un revés, o sea, eh, nada más que no lo hemos intentado, o sea, por eso, pero si viéramos, si estudiáramos bien esas leyes, pues sí le meteríamos un buen revés al gobierno...”*

- *“... qué pasa cuando entran a la secundaria, pues ahí algunos no pasan, ahí se quedan, o se regresan otra vez, porque nosotros mismos, o sea porque yo creo que el gobierno, pues siempre nos quiere tener abajo...”*

También es alentador y esperanzador su discurso de que ellos pueden revertir ese proceso de deterioro de la cultura indígena. Reconocen que la clave está en la preparación, ya que resulta indispensable conocer

las leyes, los planes y programas de la educación intercultural bilingüe. Consideran que en ellos está la posibilidad del cambio y lo expresan así: *“pero va a salir de mí, no va salir de nadie más, sino de dentro hacia fuera, no de afuera hacia adentro”*.

Por tal razón, el trabajo y el esfuerzo de todos los profesionales de la educación son indispensables para reducir las brechas e incrementar la calidad educativa, así lo expresa Sierra Soler (2010, p. 381):

Ahora bien, los docentes de educación indígena no sólo enfrentan obstáculos y dificultades; por el contrario, la educación en la diversidad, las escuelas multigrado, las variantes culturales y lingüísticas, entre otros muchos elementos distintivos, hacen que trabajar en estos contextos sea una experiencia enriquecedora no sólo para los pueblos indígenas, sino para los maestros y el país en general.

Resulta pertinente citar a Olvera Rosas (2010), quien señala:

Las políticas públicas han ido cambiando paulatinamente en el afán de atender y reconocer la diversidad lingüística y cultural de nuestro país. No obstante, aún falta mucho por hacer. Para que los pueblos indígenas tengan una educación de calidad, es preciso no dejar toda la responsabilidad en manos de la escuela y comenzar a sumar los esfuerzos de diversos sectores sociales con las comunidades y los pobladores. Sólo así podremos reducir la brecha de la exclusión, la pobreza y la marginación ... (p. 223)

La voz de uno de los principales defensores contemporáneos de los derechos de los pueblos indígenas, el sociólogo Rodolfo Stavehagen (2008, p. 98):

La educación es un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social, que está al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprendiones, las opresiones y las guerras. El derecho a la educación se revela clave para millones de indígenas en todo el mundo, no sólo como un medio para salir de la exclusión y la discriminación que han sufrido históricamente, sino también para el disfrute, mantenimiento y respeto de sus culturas, idiomas, tradiciones y conocimientos.

CONCLUSIONES

Como elemento importante a considerar, es necesario resaltar el hecho de la gran coincidencia entre los resultados obtenidos tanto del cuestionario como del grupo de discusión.

Los maestros coinciden en señalar que una de las grandes debilidades de la educación intercultural bilingüe en el Estado de Durango, está vinculada a las deficiencias en la formación docente. En este sentido, se argumentan las características de los cursos que reciben como inducción a la docencia (considerando que son reclutados para desempeñar esta función al egresar del bachillerato), cuyas características principales son la brevedad y falta de pertinencia.

Además se mencionan las pocas oportunidades que se tienen de asistir a cursos de actualización. Se insiste en que los cursos que reciben no responden a las características y necesidades de las comunidades donde laboran.

Con relación a la formación que reciben en la Universidad Pedagógica de Durango, se puede destacar lo siguiente: existe una opinión bastante dividida entre quienes consideran que existe relación entre los estudios que realizan en la licenciatura y la práctica que realizan en las comunidades indígenas, y quienes consideran que existe una desvinculación entre ambos aspectos. Esto, sin embargo, representa un foco de atención para la institución y quienes participamos en el proceso de formación de estos docentes.

Otro resultado relevante es con relación a la percepción que los estudiantes tienen sobre la pertinencia y nivel de actualización de los contenidos de los cursos de la licenciatura, un porcentaje considerablemente alto de ellos considera que no están debidamente actualizados, lo que resta en pertinencia, además de que mencionan que muchos de los autores que se revisan son extranjeros, que no tienen ninguna relación con la realidad que viven en sus comunidades. Por otra parte, se alude a las reformas que se están implementando en la educación básica, sin que ello haya tenido repercusiones en la formación que reciben en la Universidad, pues se sigue trabajando con los mismos planes y programas de la licenciatura.

De manera general, tanto en los datos del cuestionario, como en el grupo de discusión, se percibe que los maestros tienen una visión pesimista de la situación actual de la educación en el medio indígena; consideran que existe poca relación entre el currículum y la cultura indígena, que no se toman en cuenta las necesidades de aprendizaje de los niños de las comunidades indígenas y consideran que las

condiciones actuales se pueden calificar entre regulares y deficientes. Sin embargo, es necesario destacar el optimismo que los maestros manifiestan con relación a las posibilidades que puede tener la educación intercultural bilingüe si se aplica de manera adecuada, y la influencia que puede tener, por ejemplo, en el fortalecimiento de la lengua y la cultura indígenas.

Una cuestión reiterada en las respuestas al cuestionario, como en las opiniones vertidas en el grupo de discusión, es la referida a los profesores que imparten clases en la licenciatura. Manifiestan de manera enfática la necesidad de contar con profesores que dominen alguna de las lenguas indígenas, que los textos que analicen, por lo menos algunos estén escritos en lengua indígena y que estos textos sean pertinentes, que den explicaciones sobre la realidad y formas de implementar la educación intercultural bilingüe en las comunidades indígenas.

Además, los maestros del medio indígena consideran que su papel en las comunidades es muy importante, pues contribuyen a la preservación de las costumbres y tradiciones de los grupos étnicos en el Estado de Durango. De manera particular se resalta la posibilidad de contribuir a la preservación de las lenguas indígenas.

Existe coincidencia en considerar que para mejorar la educación indígena, es necesario atender primordialmente la formación permanente de los profesores, considerando sus necesidades específicas, así como modificar los planes y programas de estudio de la educación básica, en donde se integren contenidos relacionados con las culturas indígenas.

Entre las dificultades que enfrentan como maestros en las comunidades indígenas están: condiciones extremas de acceso a las comunidades; muchas veces la lengua indígena que hablan no es la

misma que se habla en la comunidad; condiciones de carencia de materiales didácticos en las escuelas; con mucha frecuencia se tienen instalaciones inadecuadas para realizar el trabajo docente; en ocasiones ni siquiera se cuenta con edificio escolar. También es frecuente encontrarse con la falta de apoyo de los padres de familia.

Con mucha responsabilidad, los maestros del medio indígena hacen señalamientos importantes con relación a la falta de apoyo de las autoridades educativas, para implementar la educación intercultural bilingüe. Son frecuentes, de acuerdo a los maestros, los casos de simulación de las autoridades a quienes compete tomar las decisiones para que ésta se lleve a cabo.

Resulta por demás indispensable hacer un reconocimiento al espíritu de servicio y capacidad de entrega a su labor docente, de los maestros que actualmente cursan la licenciatura en la Universidad Pedagógica de Durango; la forma en que asumen su compromiso ante los niños y las comunidades de las que forman parte, permite ser optimista, en que las cosas pueden mejorar. Pero para ello se requiere de la participación y compromiso de todos; autoridades educativas, instituciones formadoras de docentes, comunidades y maestros.

Por otra parte, diferentes autores coinciden en señalar que uno de los mayores desafíos consiste en la transformación del Estado nación homogéneo y monocultural, a un nuevo Estado-nación multicultural incluyente de las distintas lenguas, culturas, saberes, valores y visiones del mundo y de la vida. Dentro de los nuevos desafíos se ubica la migración de los pueblos, que ha significado, por un lado, el abandono de sus pueblos de origen, pero también la posibilidad de acceder a mejores ingresos económicos y la reproducción de su cultura en nuevos contextos socioculturales.

Es necesario construir una educación intercultural bilingüe para todos los indígenas y no indígenas; sólo de esta manera podrá hacer realidad el reconocimiento de que somos un país pluricultural y plurilingüe. Claro que no puede ser una tarea circunscrita a los indígenas, si se está de acuerdo con Pablo Latapí en que “México es la casa de muchos pueblos”.

En los años recientes se ha incorporado como parte del discurso en las políticas educativas relacionadas con la formación y el desarrollo profesional de los docentes en México, el concepto de interculturalidad, y se han manifestado intenciones de que sea un elemento esencial en estos procesos formativos, ello sin duda constituye un avance significativo.

Las respuestas a los planteamientos de la educación intercultural son aún insuficientes, prevalece el que los planes educativos no sean pertinentes a la diversidad cultural, social e individual de los alumnos. Se plantea como fundamental que las iniciativas educativas se orienten a transformar la escuela en un espacio donde se dé mayor equidad a los alumnos y respeto a sus características culturales. Un buen principio lo constituye la reciente reforma a educación preescolar.

Se requiere incentivar la investigación educativa, como fuente de dinamización curricular e innovación pedagógica en el campo de la educación intercultural.

Perspectivas de la formación docente

En el campo de la formación docente para la interculturalidad, aún cuando se reconoce que hay experiencias importantes, como la de la Universidad Pedagógica Nacional, son insuficientes, y se requiere de la implementación de políticas más adecuadas orientadas a la capacitación pertinente de los profesores que se encuentran en

servicio, así como mejorar los procesos de formación inicial, no sólo para los maestros del medio indígena, sino para todo el profesorado, si verdad se quiere lograr lo que se plantea en los documentos normativos, el respeto a la diversidad cultural y lingüística de México.

Los aprendizajes logrados y el capital profesional desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional, aunque significativos, requieren de profundización en el conocimiento de las características lingüísticas de los estudiantes maestros, las condiciones y características de la práctica docente intercultural bilingüe, sus supuestos teóricos y las bases teórico-conceptuales y metodológicas de los modelos de formación docente para la interculturalidad.

El reto es el de formar maestros con identidad, capacitados para inducir relaciones interculturales adecuadas y de proponer cambios y asumir innovaciones pedagógicas que resulten útiles para la vida. (Moya, 2007)

En este sentido, considero importante incorporar al análisis de la formación docente, las propuestas acerca de las competencias interculturales y el concepto de ética intercultural que propone Bilbeny (2004), como elementos que den base a una formación intercultural, pero que también son un sustento de la propia práctica de los formadores de formadores.

Es importante considerar las observaciones y sugerencias que plantean los propios docentes, estudiantes de la licenciatura, quienes a partir de sus experiencias exponen la necesidad de que los maestros que participan en los procesos de formación, haya profesores bilingües, pues de otra manera seguirá existiendo una distancia entre el discurso teórico y la realidad del contexto educativo indígena del estado de Durango.

A esto se agrega la propuesta de que los libros o antologías que se revisan en los cursos de la licenciatura, se editen en la lengua indígena. Al respecto también es necesario considerar la propuesta de que se incorporen más autores nacionales, que den cuenta de experiencias y análisis de propuestas innovadoras en campo de la educación indígena en nuestro país.

Puntualmente se señala que se necesario que se analicen los contextos de cada región indígena, pues los valores y tradiciones culturales son diferentes.

Propuestas

Considerar la educación intercultural, como un enfoque no solamente destinado a los grupos étnicos, sino a toda la población en general.

Definir una política educativa integral para la formación de maestros que atienden las comunidades indígenas en el Estado de Durango. En su definición, implementación y evaluación es indispensable considerar la participación de los profesores en servicio. También se requiere de la colaboración de las instituciones formadoras de docentes, principalmente la Universidad Pedagógica de Durango y las escuelas normales de la entidad.

Reformular el diseño curricular para la formación docente inicial para los maestros, desde la perspectiva de la educación intercultural bilingüe, que se van a integrar al servicio docente en los diferentes niveles educativos del medio indígena en Durango. En este diseño curricular un factor importante debe ser la experiencia acumulada en la Universidad Pedagógica Nacional, y particularmente la Universidad Pedagógica de Durango, en el sentido de recuperar los aprendizajes y evitar los errores cometidos. En este sentido, es fundamental considerar las experiencias exitosas de otros países de América Latina y Europa, particularmente España, donde se han implementado

diversos programas para la atención a la población inmigrante; las aportaciones de las investigaciones que en el campo se han realizado y que permiten tener claridad sobre los perfiles deseados de los docentes destinados a la atención de la población indígena así como las competencias con relación a la educación intercultural que los profesionales de la educación necesitan, no solamente para atención destinada a esta población, sino para toda la niñez en general.

Realizar un diagnóstico sobre las necesidades de formación continua de los profesores en servicio en el medio indígena, para diseñar un programa de formación permanente, con propósitos y acciones a corto, mediano y largo plazos. Las opiniones de los propios docentes acerca de su proceso de formación es importante y necesario.

Diseñar y editar materiales de apoyo para la actualización de los docentes. Estos materiales deben estar presentados tanto en español como en las lenguas indígenas que se hablan en Durango: tepehuán, mexicano y huichol.

Implementar, en la Universidad Pedagógica de Durango, un programa de contratación de profesores indígenas, para que se desempeñen como docentes en la licenciatura destinada a docentes del medio indígena. Esto, como respuesta a una de las demandas que hacen los propios estudiantes, de tener profesores que hablen su lengua y conozcan la realidad educativa de las comunidades indígenas. Se puede recurrir a profesores egresados de la licenciatura, de ser posible, a quienes además han cursado estudios de posgrado.

Diseñar e implementar programas de estudio a nivel de diplomado o maestría en la Universidad Pedagógica de Durango, con la finalidad de atender las demandas y necesidades de formación permanente de los docentes que atienden esta modalidad, así como para los profesores que atienden la educación básica en modalidad regular,

pues la educación intercultural no debe ser entendida como la destinada únicamente a las comunidades indígenas.

Nuevas líneas de investigación

Primeramente, es necesario reconocer las limitaciones de la presente investigación, en cuanto a los aspectos considerados, el análisis y nivel de profundización de los mismos.

Un elemento que no se consideró en este estudio, es la opinión de los docentes de la Universidad Pedagógica de Durango, que imparten clases en la licenciatura mencionada. Su visión, conocimiento y experiencia son importantes, en la medida que son ellos quienes interpretan los planes de estudio de la licenciatura y contribuyen a la formación de los docentes destinados al medio indígena. Sus ideas acerca de la educación intercultural y las competencias relacionadas con la misma, son elementos fundamentales para entender estos procesos de formación. En futuras investigaciones, será conveniente considerar las perspectivas de estos actores del quehacer universitario.

Si bien el estudio considera algunos aspectos relacionados con la educación intercultural bilingüe, como la utilidad que para su práctica docente tienen los estudios realizados en la licenciatura; la manera en que se relacionan con la comunidad y los alumnos, el uso de la lengua indígena en la cotidianidad docente, los resultados obtenidos no son concluyentes; para ello será necesario profundizar con la realización de otras investigaciones, básicamente desde el paradigma cualitativo, que permitan describir y analizar con mayor nivel de profundidad en las prácticas reales de los estudiantes que cursan esta licenciatura. Ello permitirá documentar, desde prácticas concretas, la realidad de la educación intercultural bilingüe en el Estado de Durango.

Una de las líneas de investigación que se considera importante abordar, es la que se refiere al análisis de las prácticas docentes de los profesores que ya cursaron la licenciatura, para identificar en qué características tiene la práctica que desarrollan, las concepciones sobre la educación intercultural bilingüe y los elementos de su formación en la licenciatura que incorporan a su quehacer docente. Para ello sería conveniente hacer estudios tanto de corte cuantitativo, cualitativo o mixtos. Sería interesante, por ejemplo, realizar estudios de caso o estudios de corte etnográfico, dadas las posibilidades de estas metodologías para profundizar en el objeto de estudio, en este caso las prácticas de los docentes del medio indígena.

Otro tipo de investigación que se puede realizar es para conocer las ideas que los docentes que trabajan en la escuela básica regular (no indígena), tienen acerca de la educación intercultural, qué tipo de prácticas realizan, y cómo consideran que la reforma actual de la educación básica (2011), incorpora elementos de la competencia intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Abram, M. (2004). *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*. Washington: BID.
- Acevedo Calderón, B. (2005). *Innovación Educativa intercultural Bilingüe en la Sierra Norte de Puebla*. México: SEP.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Aguado Odina, T. (2005). “La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. XXI. *Revista de Educación*. No. 7, Universidad de Huelva.
- Aguado Odina, T.; Gil Jaurena, I. y Mata Benito, P. (2008). “El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas”. En: *Revista Complutense de Educación*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Aguado, T. y Mata, P. (2010). "Impulsar la formación continua del profesorado en centros y redes". En UGT: *Libro blanco de la educación intercultural*. Aragón: Autor.
- Albert Gómez. M. J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Albó, X. (2003). *Cultura, interculturalidad, inculturación*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Albó, X. et al (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas de América Latina 1*. Cochabamba, Bolivia: UNICEF-FUNPROEIB Andes.
- Albó, X. et al (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas de América Latina 2*. Cochabamba, Bolivia: UNICEF-FUNPROEIB Andes.
- Alcalá del Olmo Fernández, M. J. (2004). *Educación intercultural. Tendencias e iniciativas de la Unión Europea*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Alcón Pascasi, G. (2008). *Formación docente en contexto de reforma educativa intercultural*. Tesis de Doctorado: FLACSO-Ecuador.
- Alvarado Solís, N. P. (2007). *Mexicaneros. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Alvarado Solís, N. P. (2010). *Sistemas normativos indígenas huichol, cora, tepehuano y mexicano*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Álvarez Coso, P. (2006). *Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Arriarán Cuéllar, S. (2001). *Multiculturalismo y globalización. La cuestión indígena*. México: UPN.
- Baeza Espejel, J. G.; Gómez Guerrero, M. G. y Ramón Silva, N. E. (coords.) (2011). *Pueblos indígenas: debates y perspectivas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Barnach-Calbó, E. (1997). "La nueva educación indígena en Iberoamérica". En *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 13.
- Baronnet, B. (2008). "La Escuela Normal Indígena Jacinto Canek. Movilización étnica y autonomía negada en Chiapas. *Revista Trace*. Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, México, junio de 2008.
- Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas, México*. Tesis Doctoral: El Colegio de México-Universitè Sorbonne Nouvelle Paris III.
- Barreda, B. y Quispe, E. (2007). "Situación de la formación docente para la educación intercultural bilingüe en Bolivia". En Cuenca, R., Nucinkis, N. y Zavala (comps.). *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bauman, Z. (2008). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México: Tusquets.
- Bauman, Z. (2008b). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2010). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2011). *44 cartas desde el mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Bello, A. (2004). *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Bello M., A. y Aylwin O., J. (2008). *Globalización, derechos humanos y pueblos indígenas*. Temuco, Chile: Observatorio de Derechos de los Pueblos Indígenas.

- Bengoa, J. (2007). *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Bertolini, M. y Langon, M. (2009). *Diversidad cultural e interculturalidad. Propuestas didácticas para la problematización y la discusión. Materiales para la construcción de cursos*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. México: UNAM-Siglo XXI.
- Bilbeny, N. (2004). *Ética intercultural. La razón práctica frente a los retos de la diversidad cultural*. Barcelona: Ariel.
- Blanchard, M. (2010). "Explicitar a nivel de centro la línea metodológica que caracteriza el modo de hacer en el aula y favorecer que el profesorado realice una formación y una práctica metodológica innovadora". En UGT: *Libro blanco de la educación intercultural*. Aragón: Autor.
- Bonfil Batalla, G. (1990). *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo.
- Bonilla Castillo, F. (2005). *La resistencia cultural en la educación para indígenas bilingüe bicultural*. Tesis de Maestría, México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Burga Cabrera, E. (2005). *Interculturalidad desde el aula. Sugerencias para trabajar a partir de la diversidad*. Lima: Ministerio de Educación.
- Cabrera Recinos, M. C. (2007). *El concepto de educación intercultural como instrumento de análisis curricular (El caso de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN-Ajusco)*. Tesis de Maestría, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona, España: Ariel Practicum.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Carihuentro Millaleo, S. A. (2007). *Saberes mapuche que debiera*

incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche. Tesis de Maestría, Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Carlosama Gaviria, J. A. (2001). *Formación y capacitación de docentes ingas en etnoeducación, Santiago, Putumayo, Colombia.* Tesis de Maestría, Cochabamba, Bolivia: Universidad Mayor San Simón.

Castañeda, J. G. (2011). *Mañana o pasado. El misterio de los mexicanos.* México: Aguilar.

Castañeda Salgado, A. Et al (2003). *La UPN y la formación de maestros de educación básica.* Cuadernos de Discusión, No. 15. México: SEP.

Castells, M. (2003). *La era de la información. El poder de la identidad.* Madrid: Alianza Editorial.

Castells, M. (ed.) (2006). *La sociedad red: Una visión global.* Madrid: Alianza Editorial.

Castells, M. (2010). *Comunicación y poder.* Madrid: Alianza Editorial.

Castles, S. y Miller, M. (2004). *La era de la migración. Movimientos internacionales de población en el mundo moderno.* México: Porrúa.

Castro Guzmán, M. (2009). *Política social y pueblos indígenas. Un análisis desde la participación y organización social.* México: Porrúa.

Chávez Méndez, M. G. (2007). *El grupo de discusión. Una estrategia metodológica útil para generar conocimiento reflexivo en la investigación social desde la perspectiva cualitativa.* Colima, México: Universidad de Colima.

Cienfuegos Salgado, D. (2005). *Políticas y derechos lingüísticos. Reflexiones sobre la lengua y el derecho.* México: Porrúa.

Cisneros, I. H. (2004). *Derechos humanos de los pueblos indígenas en México. Contribución para una ciencia política de los derechos colectivos.* México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

- Comisión Europea (2005). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Madrid: Eurydice Unidad Española.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2005). *Una nueva relación: compromiso con los pueblos indígenas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2006). *Informe sobre desarrollo humano de los pueblos indígenas de México 2006*. México: CDI-PNUD.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2007). *La vigencia de los derechos indígenas en México. Análisis de las repercusiones jurídicas de la reforma constitucional federal sobre derechos y cultura indígena, en la estructura del Estado*. México: Autor.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2010). *Plan Nacional de Desarrollo. Programa para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2009-2012*. México: Autor.
- Conejo Arellano, A. (2008). "Educación intercultural bilingüe en Ecuador. La propuesta educativa y su proceso". En: *Alteridad. Revista Académica de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación*. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana. Disponible en: www.ups.edu.ec
- Consejo de Europa (2009). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural. Vivir juntos con igual dignidad*. Estrasburgo: Gobierno de España-Ministerio de Cultura.
- Consejo Nacional de Evaluación (2009). "Medición multidimensional de la pobreza en México". Disponible en: <http://www.coneval.gob.mx>
- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2004). *Marcos formales para el trabajo educativo intercultural bilingüe*. México: SEP.
- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2004). *Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. México: Consorcio Intercultural.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2007). *El*

enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria. México: SEP.

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2007). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México.* México: SEP.

Cramaussel, Ch. y Ortelli, S. (coords.) (2006). *La sierra tepehuana. Asentamientos y movimientos de población.* Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán-Universidad Juárez del Estado de Durango.

De la Peña, G. (1998). Educación y cultura en el México del siglo XX, en Latapí Sarre, P. (coord.). *Un siglo de Educación en México.* México: Fondo de Cultura Económica.

De la Puente Sánchez, J. (2010). *La interpretación del mundo contemporáneo en Huntignton. Una relectura crítica de “El choque de civilizaciones”.* Tesis doctoral, Universidad de Valladolid. Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/688/1/TESIS66-100823.pdf>

Delgado, F. y Mariscal, J. C. (editores) (2006). *Educación intra e intercultural. Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora.* La Paz: Plural.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* México: Ediciones UNESCO.

Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. En *Revista Iberoamericana de Educación.* No. 17, págs. 11-30.

Díaz-Couder Cabral, E. (2009). “Multiculturalismo y educación”. *Cultura y representaciones sociales.* Revista electrónica de ciencias sociales. Año 4, Núm. 7, México.

Díaz-Couder, E. (2009). “México”. En: Sichra, I. (coord.) *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina 2.* Cochabamba, Bolivia: UNICEF-FUNPROEIB Andes.

Dietz, Gunther (1999) “Indigenismo y educación diferencial en México:

balance de medio siglo de políticas educativas en la región purhépecha”. En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 21, Vol. 1, N° 1-3, pp. 35-60. Pátzcuaro, México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Domínguez Garrido, M. C. (2006). *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*. Madrid: Universitas.

Domínguez, M y Davila, A. (2009). “La práctica conversacional del grupo de discusión: jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos”, en: Gordo, A. y Serrano, A. (coords.) *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson Educación.

Elizondo Mayer-Serra, C. (2011). *Por eso estamos como estamos. La economía política de un crecimiento mediocre*. México: Debate.

Escarbajal de Haro, A. (2009). “Educadores sociales para fomentar una sociedad intercultural”. En García Martínez, A. (director) *El diálogo intercultural*. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.

Escarbajal Frutos, A. (2009). *Estudio de las respuestas socioeducativas ofrecidas a los inmigrantes en la región de Murcia y propuesta formativa para trabajadores sociales y educadores sociales*. Tesis de Doctorado, España: Universidad de Murcia.

Fabara Garzón, E. (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela*. UNESCO.

Fernández de C., M. E., Magro R., Marcela y Meza Ch., M. (2005). “¿Se atiende la interculturalidad y la diversidad en la formación del docente indígena?”. En *Investigación y Postgrado*. Vol. 20, número 001. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Fernández García, T. y García Molina, J. (coords.) (2005). *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid: Alianza Editorial.

Ferreira, F. y Walton M. (2005). *La desigualdad en América Latina ¿Rompiendo con la historia?* Colombia: Banco Mundial.

- Flores Arévalo I. (edit.) (2004). *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* Lima: OREALC/UNESCO.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la tolerancia*. Organización y notas de Ana María Araújo Freire. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica-CREFAL.
- Galdames, V., Walqui, A. y Gustafson B. (2005). *Enseñanza de la lengua indígena como lengua materna*. La Paz: GTZ- Inwent.
- Galeano, E. (2005). *Las venas abiertas de América Latina*. Madrid: Siglo XXI.
- Gallardo Gutiérrez, A. L. (2004). *Las escuelas multigrado frente a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Horizontes de posibilidad desde la educación intercultural*. Ponencia. Reunión Nacional Propuesta Educativa Multigrado. Fase extensiva. Mejorar la enseñanza y el aprendizaje. México.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- García Castaño, F. J., Pulido Moyano, R. A. y Montes del Castillo, A. (1997). "La educación multicultural y el concepto de cultura". En *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 13. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- García Castaño, F. J. y Granados Martínez, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Valladolid: Trotta.
- García Córdoba, F. (2009). *El cuestionario. Recomendaciones metodológicas para el diseño de un cuestionario*. México: Limusa.
- García Fernández, J. A. y Moreno, I. (2003): *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- García Fernández, J. A. (2004): Necesidades educativas especiales, y diversidad étnica y cultural. En Sánchez Delgado, P. (Coord.): *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: ICE-UCM.
- García Fernández, J. A. (2005). *Formación del Profesorado para la*

Atención a la Diversidad en una Sociedad Multicultural.
Seminario de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid.

García Fernández, J. A. y Goenechea Permisán, C. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora.* Madrid, España: Wolters Kluwer.

García Fernández, J. A. et al (2010). *Las aulas de enlace a examen. ¿Espacios de oportunidad o de segregación?* Madrid: CERSA.

García Fernández, J. A.; Moreno, I.; Goenechea Permisán, C.; Sánchez, P. (2010). "Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana. En *Revista de Educación*, Vol. 352, pp. 473-493.

García Llamas (2005). "Educación intercultural. Análisis y propuestas". *Revista de Educación*. Núm. 336, Madrid, España: Ministerio de Educación.

Gigante, E. (2007). "Diversidad sociocultural y formación docente en México". En Cuenca, R., Nucinkis, N. y Zavala (comps.). *Nuevos maestros para América Latina.* Madrid: Morata.

Goenechea Parmisán, C. (2008). "¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural?" En: *Revista Española de Pedagogía*. Año LXVI, No. 239, Madrid.

Gómez Lara, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los altos de Chiapas.* México: Juan Pablos Editor.

González Barea, E. M.; García-Cano, M.; Márquez, E.; Agrela, B. (2007) "La interculturalidad desde las estructuras institucionales educativas. Una propuesta de trabajo desde la investigación-acción". *EMIGRA Working Papers*, 88. Disponible en: www.emigra.org.es.

Gregor Barié, C. (2003). *Pueblos Indígenas y derechos constitucionales en América Latina: un panorama.* La Paz: Banco Mundial-Fideicomiso Noruego.

Grimson, A. (2005). *Interculturalidad y comunicación.* México: Grupo Editorial Norma.

- Gutiérrez Martínez, D. (comp.) (2006). *Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas*. México: Siglo XXI Editores.
- Guzmán Chiñas, M. (2004). *La planeación de la educación indígena en el contexto de la modernización*. Tesis de Maestría, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- G.T.Z. (2004). *Estudio sobre la Cooperación Alemana con Nacionalidades y Organizaciones Indígenas en Bolivia, Ecuador y Guatemala. Tomo 2 Estudio de países*.
- Hall, G. y Patrinos, A. (2006). *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*. Bogotá, Colombia: Banco Mundial.
- Hernández Cuevas, C. (2008). *La formación profesional del docente bilingüe de la jefatura de Cuicatlán (desde la perspectiva intercultural)*. Tesis de Maestría, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, L. y Baptista Lucio, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Hevia R. R. (coord.) (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Hidalgo Collazos, L. (2008). "Formación docente, interculturalidad y transformaciones sociales" En Hidalgo, L. et al *Docencia y contextos multiculturales. Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural*. Cusco, Perú: Tarea.
- Huntington, S. P. (2005). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós.
- IIPE-UNESCO (2011). *La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires: Autor.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2004). *La población indígena en México*. Aguascalientes, México: Autor.

- Instituto Nacional de lenguas Indígenas (2008). *Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012*. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2004). *La educación indígena: el gran reto*. Los Temas de la Evaluación. Colección Folletos No. 1
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010). *El derecho a la educación en México. Informe 2009*. México: Autor.
- Ipiña Melgar, E. (1997). "Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe". En *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 13, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Jiménez Naranjo, Y. (2005). *El proceso cultural en educación escolarizada: educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Jiménez Quispe, L. (2005). *Proyectos Educativos Indígenas en la política educativa boliviana*. La Paz: PROEIB- Andes- Plural.
- Jordá Hernández, J. (2003). *Ser maestro bilingüe en Suljaa´. Lengua e identidad*. México: UPN-Porrúa.
- Jordán Sierra, J. A. (2004). *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: Catarata.
- Jung, I. y López, L. E. (2003). *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid: Morata.
- Kaluf F., C. (2005). *Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Kowii, A. (2001). "Sociedades diversas y educación". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 26, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Kymlicka, W. (2002). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.

- Kymlicka, W. (2004). *Estados, naciones y culturas*. Córdoba, España: Almuzara.
- Lamus, L. (2005). *Estudio de interculturalidad y bilingüismo en el contexto de la praxis educativa en la comunidad indígena piaroa: Paria Grande, Estado Amazonas, Venezuela*. Tesis Doctoral: Universitat de Barcelona.
- López Bárcenas, F. (2005). *Autonomía y derechos indígenas en México*. México: UNAM.
- López Callejas, S. (2004). *El impacto de la propuesta de educación intercultural bilingüe en la Escuela Primaria "Guadalupe Victoria" de la comunidad del Boxo, Cardonal, Hidalgo. (Un estudio de caso)*. Tesis. México: UPN.
- López Flórez, C. (2005). *La EIB en Bolivia: un modelo para armar*. La Paz: PROEIB-Andes- Plural.
- López Guzmán, B. (1999). *Educación indígena intercultural para los niños de Xochistlahuaca, Guerrero*. México: UPN.
- López, L. E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. En *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 13, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- López, L. E. (1998). La eficacia y la validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. En *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 17, págs. 51-90.
- López, L. E. (coord.) (2002). *A ver, a ver... ¿Quién quiere salir a la pizarra? ¿Jumaste? ¿Jupatsi? Cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana*. Lima: Ministerio de Educación.
- López, L. E. (2004). *Igualdad con dignidad. Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina*. Panamá: UNICEF.
- López, L. E. (2005). *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: PROEIB Andes- Plural Editores.

- López, L. E. (2009). "Pueblos, culturas y lenguas indígenas en América Latina". En: Sichra, I. (coord.) *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina 1*. Cochabamba, Bolivia: UNICEF-FUNPROEIB Andes.
- López López, M. C. (edit.) (2001). *Educación para la ciudadanía y la paz como proyecto intercultural*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- López Marcos, E. (2005). *Formación de docentes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional. Contextos y líneas de reflexión sobre la identidad profesional y ética*. Tesis de Maestría: Universidad Pedagógica Nacional.
- López Marín, A. (2010). "¿Qué debe conocer un docente intercultural bilingüe?". En Sandoval Forero, E. A.; Guerra García, E. y Contreras Soto, R. (coords.) *Políticas públicas de educación superior intercultural y experiencias de diseños educativos*. Celaya, Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- López, N. (coord.) (2008). *Políticas de equidad educativa en México Tomo II. Los contextos sociales de las escuelas primarias de México*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- López Sánchez (2010). *La formación docente en México y el enfoque intercultural en la educación. Otros paradigmas, otros retos, otras competencias*. Ponencia Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) México. Disponible en: <http://letra25.com/ediciones/cii-viernes2/jlopez/files/jlopez.pdf>
- Lozano Vallejo, R. (2005). *Interculturalidad: Desafío y proceso en construcción. Manual de capacitación*. Lima: SERVINDI.
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- Malik Liévano, B. y Herraz Ramos (coords.) (2005). *Mediación intercultural en contextos socio-educativos*. Archidona: Aljibe.
- Marí Ytarte, R. M. (2005). *Diversidad, identidades y ciudadanías: la educación social como cultura ciudadana*. Valencia: Nau Llibres.
- Marín, F. X.; Ballarín, J. M.; Rosich, C.; Navarro, A. J.; Cabié, M.;

Carrió, G. I Amat, F. (2007) “Diversidad y reconocimiento: propuestas para la confección de una guía para profesorado de secundaria con alumnado magrebí”. *EMIGRA Working Papers*, 76. Disponible en: www.emigra.org.es.

Marín González, A. C. (2004). *Formándonos interculturalmente en Jalisco México. Condiciones y alternativas educativas de los niños migrantes*. Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: www.tesisenred.net.

Martínez Muñoz, A. (2007). “La educación intercultural en Francia y España: similitudes y diferencias”. En: *Revista Española de Educación Comparada*. Núm. 13, Madrid, España.

Mattelart, A. (2005). *Diversidad cultural y mundialización*. Barcelona: Paidós.

Meentzen, A. (2007). *Políticas públicas para los pueblos indígenas en América Latina. Los casos de México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia*. Lima. Perú: Konrad Adenauer Stiftung.

Medina Rivilla, A., Rodríguez Marcos, e Ibáñez de Aldecoa, A. (2005). *Interculturalidad. Formación del Profesorado y Educación*. Madrid: Prentice Hall.

Meyer, L. M. (2010). “Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la comunidad”. En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 4, Núm. 1

Mikkelsen, C. (2010). *El mundo indígena 2010*. Lima, Perú: Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas.

Ministerio de Educación (2002). *Diseño curricular base para la formación de maestros del nivel inicial*. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación (2006). *Currículo Nacional Base de Formación Docente Bilingüe Intercultural. (Idioma Indígena- Idioma Español)*. Guatemala.

Molina T., L. (2003). *Campaña Educativa sobre Derechos Humanos y Derechos Indígenas*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

- Moreno Fernández, F. (2006). "La diversidad lingüística de Hispanoamérica, implicaciones sociales y políticas", en *ARI No. 38*. Instituto Real Elcano.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
- Morin, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.
- Moya, R. (1998). "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina". En *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 17, págs. 105-188.
- Muñoz Cruz, H. (1998). "Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas". En *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 17, págs. 31-50.
- Muñoz Cruz, H. (2004). "La educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad". En *Escritos*. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje, No. 29: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Navarrete Linares, F. (2008). *Los pueblos indígenas de México. Pueblos Indígenas del México Contemporáneo*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Neurath, J. (2003). *Huicholes. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Nieto Sotelo, E. y Millán Dena, G. (2006). *Educación, interculturalidad y derechos humanos. Los retos del siglo XXI*. México: Universidad Pedagógica Nacional- Editorial Dríada.
- Nucinkis, N. (2007). "La formación de maestros en EIB en América Latina". En Cuenca, R., Nucinkis, N. y Zavala (comps.). *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata.

- Olivé, L. (2003). *Multiculturalismo y pluralismo*. México: Paidós-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Olvera Rosas, A. X. (2010). "Marcos curriculares para atender la diversidad étnica". En SEP, *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Ordóñez Cifuentes, (Coord.) (2003). *El derecho a la lengua de los pueblos indígenas. XI Jornadas Lascasianas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2003). *Primeras Jornadas de Educación Intercultural en Jujuy. Un desafío para la educación*. Argentina.
- Organización Internacional del Trabajo ((2009). *Los derechos de los pueblos indígenas y tribales en la práctica. Una guía sobre el Convenio Núm. 169 de la OIT*. Perú: Autor.
- Ortiz Álvarez, M. I. (2005). *La población hablante de lenguas indígenas en México*. Temas selectos de Geografía de México. México: UNAM.
- Oxa Díaz, J. (2008). "Formación docente y educación cultural bilingüe: ¿qué necesitamos hacer?" En Hidalgo, L. et al *Docencia y contextos multiculturales. Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural*. Cusco, Perú: Tarea.
- Parekh, B. (2005). *Repensando el multiculturalismo. Diversidad cultural y teoría política*. Madrid: Istmo.
- Pérez Pérez, E. (2003). *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil. Los Altos de Chiapas*. México: Porrúa.
- Pérez Serrano, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Poblete Melis, R. (2006). *Educación intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración*. Tesis Doctoral: Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: www.tesisenred.net

- Poblete Melis, R. (2009). "Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación". En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Número 2, Volumen 3, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile.
- Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, CRIC. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: Editorial El Fuego Azul.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2004). *Informe sobre desarrollo humano 2004. la libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. New York: Ediciones Mundi-Prensa.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México. El reto de la desigualdad de oportunidades*. México: Autor.
- Proyecto Tantanakuy (2004). *Incentivos a la modalidad bilingüe*. La Paz: PROEIB-Andes
- Proyecto Tantanakuy (2004). *Percepciones de la EIB*. La Paz: PROEIB-Andes.
- Raesfeld, L. (2009). "Niños indígenas en escuelas multiculturales, Pachuca, Hidalgo". En: *Trayectorias, Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. Volumen 11, Núm. 28.
- Ramírez Castañeda, E. (2006). *La educación indígena en México*. México: Universidad Autónoma de México.
- Rayón Castillo, I. (2004). *La formación docente de los profesores indígenas de la región cuicaleca en el contexto del movimiento pedagógico. Trayectorias profesionales*. Tesis de Maestría: Universidad Pedagógica Nacional.
- Relmuan A., M. A. (2005). *El mapuche, el aula y la formación docente*. La Paz: PROEIB-Andes.
- Reyes Valdez, J. A. (2006). *Tepehuanes del sur. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

- Reyes Valdez, A. (2006). *Los que están benditos. El mitote comunal de los tepehuanes de Santa María de Ocotán, Durango*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Reyes Valdez, A. (2010). *Formas de gobierno y autoridades indígenas: El caso de los tepehuanos del sur de Durango*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Ruiz Román, C. (2003). *Educación intercultural. Una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.
- Sabariago, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Broker.
- Saldívar Moreno, A. et al. (2004). "Los retos de la formación de maestros en educación intercultural. La experiencia de la Casa de la Ciencia en Chiapas, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Educación Intercultural*. Enero-marzo 2004 Vol. 9, Núm. 20. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Sales Ciges, A. (2010). "La formación intercultural inclusiva del profesorado: hacia la transformación social". En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 4, Núm. 1.
- Sánchez, C. (1999). *Los pueblos indígenas: del indigenismo a la autonomía*. México: Umbrales de México.
- Sanz Jara, E. (2011). *Los indios de la nación. Los indígenas en los escritos de intelectuales y políticos del México independiente*. Madrid: Iberoamericana.
- Saravia, L. M. y Flores, I. (2005). *La formación de Maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países*. Lima: Ministerio de Educación.
- Sartori, G. (2007). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros. Nueva edición actualizada*. México: Taurus.
- Schmelkes, S. (2003). *La política de la educación bilingüe intercultural en México*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Educación en la Diversidad: Experiencias y Desafíos desde la Educación Intercultural Bilingüe. México.

- Schmelkes, S. (2004). *La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Schmelkes, S. (2005). *La interculturalidad en la escuela básica*. Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Currículum y Competencias. México.
- Schmelkes, S. (2005b). *Educación Intercultural*. Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe. México: SEP.
- Schmelkes, S. (2010). "Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible". En: *Revista Pensamiento Iberoamericano. Presente y futuro de la educación iberoamericana*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo-Fundación Carolina.
- Secretaría de Educación Pública (1997). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios*. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México.
- Secretaría de Educación Pública (2003). *Política Nacional para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe. Fundamentos y Estructura Curricular. Plan de Estudios 1997*. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para maestros de primaria: 3º y 4º grados. Módulo 1. Fundamentos de la Articulación de la Educación Básica. Guía del Participante*. México: Autor.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Madrid: Katz.
- Serrano Ruiz, J. (1998). "El papel del maestro en la Educación

Intercultural Bilingüe”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 17, págs. 91-104.

Sichra, I. (comp.) (2004). *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid: Morata.

Sichra, I.; Guzmán, S.; Terán, C. y García, I. (2007). *Logros y retos de la Educación Intercultural para todos en Bolivia*. Cochabamba: Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos.

Sierra Soler, Y. (2010). “Arte, práctica y reflexión: docentes que hacen la diferencia”. En SEP, *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes*. México: Secretaría de Educación Pública.

Soberanes Bojórquez, F. (coord.) (2003). *Pasado, presente y futuro de la educación indígena. Memoria del foro permanente por la reorientación de la educación y el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas*. México: UPN.

Soriano, R. (2004). *Interculturalismo. Entre liberalismo y comunitarismo*. Córdoba: Almuzara.

Sosa Barrales, M. M. (2004). *Análisis curricular en la educación indígena bilingüe bicultural*. Tesis de Maestría, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Stavenhagen, R. (2008). *Los pueblos indígenas y sus derechos*. México: UNESCO.

Stavenhagen, R. (2010). *Los pueblos originarios: el debate necesario*. Buenos Aires, Argentina: CTA Ediciones-CLACSO.

Ströbele-Gregor, J.; Kaltmeier, O. y Giebeler, C. (comps.) (2010). *Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina. Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Frankfurt: GTZ-ZIF.

Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.

Tirzo Gómez, J. (2005). *Educación intercultural bilingüe: ¿la nueva educación indígena?* México: UPN.

- Toro Jaramillo I. D. y Parra Ramírez, R. D. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación cualitativa/cuantitativa*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universitario.
- Torres, C. A. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo*. México: Siglo XXI.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós
- Tovías Wertheimer, S. (2002). *Experiencias de intervención y formación del profesorado en contextos de desigualdad y multiculturalidad en Cataluña*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Unamuno Kaschapav, V. (2010). "Plurilingüismo y formación de maestros indígenas en la Argentina". En: *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. Vol. 3(2)
- UNESCO (2005). *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- UNESCO (2005b). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Carpeta de prensa. París: Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos. División de Promoción de la Educación de Calidad, Sector de Educación, París: Autor.
- UNESCO (2009). *Informe Mundial de la UNESCO. Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. París: AUTOR.
- UNICEF (2003). *Asegurar los derechos de los niños indígenas*. Florencia: Innocenti Digest.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Valiente-Catter. T. (2008). "La educación intercultural en la encrucijada global. Currículo intercultural y aprendizaje multicultural. En: *Alteridad. Revista Académica de la Facultad de Ciencias*

Humanas y de la Educación. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana. Disponible en: www.ups.edu.ec

Valderrey Sanz, P. (2010). *SPSS 17. Extracción del conocimiento a partir del análisis de datos*. México: Alfaomega Grupo Editor.

Vallejo, R. y Finol, M. (2009). “La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas”. En *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*. Universidad Rafael Beloso Chacín, Venezuela. Disponible en: www.urbe.edu

Valverde López, A. (2010). “La formación docente ante el reto de la educación intercultural”. En Sandoval Forero, E. A.; Guerra García, E. y Contreras Soto, R. (coords.) *Políticas públicas de educación superior intercultural y experiencias de diseños educativos*. Celaya, Guanajuato: Universidad de Guanajuato.

Vallés Villanueva, J. (2005). *Competencia multicultural en educación artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de las maestras y los maestros*. Tesis doctoral, Universitat de Girona.

Verdugo Lucero et al (2006). *Elaboración de cuestionarios*. Colima, México: Universidad de Colima.

Vergara, M. et al (2005). “Condiciones y mejoramiento de la educación intercultural de los estudiantes indígenas, nahuas y huicholes de educación primaria en Jalisco. En: *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 3, No. 1. Disponible en: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Vergaraetal.pdf

Vilar García, M. (2009). “La diversidad cultural en educación desde enfoques multi e interculturales: conceptos y realidades”. En: *Sociedad y discurso*. Revista electrónica del Departamento de Español y Estudios internacionales. Número 16, Universidad de Aalborg, Dinamarca. Disponible en: http://www.discurso.aau.dk/index_16.htm

Von Vacano, S. (2002). *Educación Intercultural Bilingüe. Formación pedagógica para educadores en servicio*. La Paz: Fe y Alegría.

VV. AA. (2010). *Libro Blanco de la Educación Intercultural*. Aragón: FETE-UGT.

Walqui, A. y Galdames, V. (2005). *Enseñanza de castellano como segunda lengua*. La Paz: GTZ-Inwent.

Williamson, G, (2005). “¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? En: *Cuadernos Interculturales*. Julio-diciembre Año/vol.2 número 003, Universidad de Valparaíso, Viña del Mar, Chile

Zambrano van Beverhoudt, E. y Prieto Sánchez, A. (2008). “Reflexiones para consolidar la ética intercultural a través de la educación en valores y la educación intercultural”. En: *Actualidades Investigativas en Educación*. Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica. Volumen 8, Número 2.

Zavala, V. (2007). “Una mirada a la formación docente en educación bilingüe intercultural en la zona andina de Perú”. En Cuenca, R., Nucinkis, N. y Zavala (comps.). *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata.

Documentos

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
- Ley General de Educación. México
- Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1966)
- Convenio sobre pueblos indígenas y tribales (1989)
- Guatemala: Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas (1995)
- Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (2001)
- Declaración de Cochabamba (2001)

- Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural (2002)
- Declaración de Lima: “Realidad multilingüe y desafío intercultural: ciudadanía, política y educación” (2002)
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003)
- Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2003)
- Ley Federal para Prevenir la Discriminación. México (2003)
- Declaración Indígena VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural (2004)
- Registro del Estado Actual del Proyecto de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007)
- Declaración de Valparaíso (2007)

ANEXOS

ANEXO 1

**Cuestionario aplicado a maestros-
estudiantes de la Licenciatura en Educación
Preescolar y Licenciatura en Educación
Primaria para la Medio Indígena
(LEPEPMI'90)**



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
Facultad de Educación

Cuestionario para maestros-estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para la Medio Indígena (LEPEPMI'90)

Este cuestionario tiene como finalidad conocer su opinión acerca de la educación intercultural bilingüe y del proceso de formación docente recibido en la Universidad Pedagógica de Durango. Su participación es fundamental; la información que proporcione se manejará en forma confidencial en la elaboración de la tesis doctoral.

DATOS GENERALES

Lugar de nacimiento _____ Edad _____

Sexo Masculino () Femenino ()

Lengua materna _____ Segunda lengua _____

Nivel en el que trabaja Inicial () Preescolar () Primaria ()

Función que desempeña _____

Años de servicio _____

Escolaridad

Bachillerato () Otros estudios _____

Escuela de la que egresó _____

Semestre que cursa en la Universidad Pedagógica de Durango _____

Conteste por favor lo que se le solicita, de acuerdo con su experiencia.

1. ¿Qué es para usted la educación intercultural bilingüe?
() Es una orientación educativa que caracteriza a la diversidad cultural como recurso. La idea es enseñar la cultura indígena y la occidental, centrando la educación multicultural en los educandos indígenas.
() Es un enfoque que pretende contribuir a la construcción de una sociedad con igualdad de derechos y relaciones interétnicas armoniosas. Se reconocen las diferencias culturales, sin que ello signifique la superioridad de una cultura sobre otra.
() Es un modelo que orienta una forma de intervención educativa dirigida a facilitar los procesos de aculturación de los grupos indígenas, olvidando su cultura de origen e incorporándolos a la cultura mayoritaria.

Otra idea (especifique) _____

2. ¿Cuál considera que es su principal papel al trabajar en las comunidades indígenas?

- () Contribuir a la preservación de la lengua y cultura indígenas.
() Lograr que los niños aprendan a leer y escribir en español.
() Lograr que los niños tengan una formación que integre tanto la cultura indígena como la cultura occidental.

Otro (especifique) _____

3. ¿Cuál considera usted que es el futuro de las lenguas indígenas?

- () Van a continuar en la misma situación.
() Se van a fortalecer, por la acción de la educación intercultural bilingüe
() Desaparecerán, pues las acciones de la educación intercultural bilingüe no son adecuadas.

Otra idea (especificar) _____

4. ¿Cómo es su relación con la comunidad donde trabaja?

- () Muy buena () Buena () Regular () Mala

¿Por qué lo considera así?

5. ¿Cómo es la relación con sus alumnos?

- () Muy buena () Buena () Regular () Mala

¿Por qué lo considera así? _____

6. ¿En qué lengua se comunica con sus alumnos?

- () En lengua indígena () En español

() En lengua indígena y español

7. ¿Los estudios en la UPD le han ayudado a resolver problemas de su práctica docente?

- () Definitivamente sí
- () Probablemente sí
- () Indeciso
- () Probablemente no
- () Definitivamente no

8. Mencione los cursos de la licenciatura que más le han ayudado en su práctica docente (Ordenarlos de mayor a menor importancia).

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

9. Desde su punto de vista, ¿qué contenidos o cursos hacen falta en la Licenciatura?

10. ¿Le parecen actualizados los contenidos de los cursos de la Licenciatura?

- () Sí
- () No
- () No sé

¿Por qué? _____

11. ¿Ha asistido a cursos de actualización destinados a maestros del medio indígena?

- () Sí
- () No

12. En caso de haber asistido ¿qué le han aportado para su práctica docente?

13. ¿Considera usted que el sistema educativo mexicano atiende de manera adecuada las necesidades educativas de las comunidades indígenas?

- () Sí
- () No
- () No sé

Argumente su respuesta _____

14. ¿Cree que el currículum del nivel en el que usted trabaja (inicial, preescolar o primaria) tiene en cuenta la cultura indígena?

- Definitivamente sí
 Probablemente sí
 Indeciso
 Probablemente no
 Definitivamente no

15. ¿Qué opinión tiene acerca de las condiciones actuales de la educación en el medio indígena?

- Muy buena Buena Regular Deficiente

16. ¿Cuáles considera que son los principales problemas de la educación en el medio indígena?

- a) _____
b) _____
c) _____

17. Desde su punto de vista ¿qué se necesita para mejorar la calidad de la educación en el medio indígena?

- Mejorar la infraestructura y equipamiento de las escuelas
 Atender la formación permanente de los docentes, considerando sus necesidades específicas.
 Modificar el currículum, para que se integren contenidos relacionados con la cultura indígena.

Otro (especificar) _____

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 2

GUIÓN PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN

GUIÓN PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN

- a) Presentación del estudio
- b) Presentación de los participantes

1. La educación intercultural bilingüe

- Ideas y concepciones sobre la educación intercultural bilingüe
- Experiencias de trabajo en las comunidades
- Importancia de las lenguas indígenas
- Papel del maestro con relación a las lenguas indígenas

2. Formación docente para la educación intercultural bilingüe

- Capacitación para incorporarse al servicio como docente
- Experiencias como estudiantes de la licenciatura (LEPEPMI'90)
- Aprendizajes alcanzados y su transferencia a la práctica docente
- Limitaciones en su formación como docentes

3. La educación indígena en el estado de Durango

- Presencia de la cultura indígena en el currículum
- Opiniones sobre la relación cultura indígena y cultura hegemónica
- Identificación de los principales problemas de la educación indígena en el estado

4. Propuestas

- Con relación a la formación docente para la educación intercultural bilingüe
- Con relación a la educación indígena en el Estado de Durango

Aspectos a considerar:

- ¿Las concepciones que se tienen acerca de la educación intercultural bilingüe influyen en las prácticas de los docentes que trabajan en el medio indígena?, ¿Qué percepción tienen de su función ante la cultura indígena, en donde la lengua indígena tiene especial importancia?, ¿Se enfrentan a estos retos con las competencias docentes necesarias?
- ¿Qué consideran que les han aportado los estudios en la licenciatura en la Universidad Pedagógica de Durango?, ¿Cómo consideran que se puede mejorar su formación docente?
- ¿Qué percepción tienen los maestros del medio indígena, sobre las condiciones, características y resultados de la educación (inicial, preescolar, primaria) en estas comunidades?, ¿Cuál es la visión que se tiene sobre el futuro de la educación básica en el medio indígena y la manera de mejorar sustancialmente los resultados actuales?

ANEXO 3

TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

La sesión se llevó a cabo el día 26 de julio de 2010, en una de las aulas de la Universidad Pedagógica de Durango, que previamente se había acondicionado para tal efecto. La hora de inicio fue a las 14:00 horas, por considerar que a esa hora existirían menos interferencias, pues es la hora de salida de los grupos de la licenciatura. Puntualmente asistieron los docentes a quienes se había solicitado su participación. Aunque no fue una situación premeditada, en cuestión de género el grupo quedó equilibrado: cuatro hombres y cuatro mujeres, que cursan sexto y octavo semestres. Otro dato significativo es la función que desempeñan, pues están representados los niveles inicial, preescolar y primaria, así como un docente que realiza funciones de asesoría en el medio indígena.

Características de la composición del grupo

Sexo		Semestre que cursa en la UPD		Total
Hombre	Mujer	Sexto	Octavo	
4	4	2	6	8

Función que desempeña					Total
Maestro de educación inicial	Maestro de educación preescolar	Maestro de educación primaria	Maestro de multinivel	Asesor Técnico Pedagógico	
1	1	4	1	1	8

Universidad Pedagógica de Durango

Lunes 26 de julio de 2010, 14 horas

Moderador: Les había comentado un poco, les había explicado el motivo de esta reunión, primeramente buenas tardes a todos,

bienvenidos, les agradecemos mucho que estén aquí, el motivo de la plática es conocer sus experiencias, básicamente sus experiencias con relación al trabajo que ustedes realizan en sus comunidades; y una parte muy importante, su formación, que es lo que a nosotros nos interesa, cómo ha sido su formación en la Licenciatura, cuáles han sido sus experiencias como estudiantes, qué es lo que han aprendido, qué es lo que consideran que les falta por aprender, qué cosas la Licenciatura les ha dado, pero también qué cosas no les ha dado la Licenciatura, o sea, , qué tanto se han cubierto sus expectativas, cuando ustedes ingresaron a la Licenciatura, bueno, esperaban algo; ahora algunos de ustedes que son de octavo semestre, prácticamente ya concluyeron la Licenciatura, bueno, cuál es el balance, qué es lo que les ha aportado y les ha dado la Licenciatura, en qué medida les ha servido para el trabajo que ustedes desarrollan en las comunidades. Entonces, por eso la participación de ustedes es muy importante, la maestra Verónica⁵ y yo vamos a estar un poco nada más como orientando y conduciendo, lo que nos interesa son las opiniones de todos, podemos tener opiniones diferentes, pero creo que es justamente lo que hace rico el análisis, que pensemos diferente y que confrontemos nuestros puntos de vista. Les reitero que su participación es muy importante. Algo que también queremos decirles... la información que se genere va a ser utilizada nada más como parte del estudio, del trabajo de investigación, no va a ser utilizada en ningún otro momento, sus nombres tampoco van a aparecer si ustedes no lo quieren y será una información que estará a disposición de ustedes, cuando se hacen trabajos de este tipo, siempre se trata que la información se regrese, que no nos quedemos nosotros con ella, ya ustedes dirán en qué momento o cómo se las podemos hacer llegar una vez que hagamos el procesamiento de esta información.

⁵ Maestra de la UPD a quien se le solicitó asistiera como observadora crítica.

O: Creo que por eso muchos compañeros no querían acudir a esta plática, porque dicen que los han invitado así a pláticas y no se les proporciona la información.

Moderador: Sí, yo creo que, bueno, cuando les ha tocado ver textos relacionados con estos temas de la investigación, los autores mencionan que es necesario regresar la información. También tiene que ver con los canales de comunicación. Me interesa cómo se los hacemos llegar. Bueno, les vamos planteando algunas ideas de manera general. Una primera cuestión es su experiencia en las comunidades en este modelo de educación intercultural bilingüe, cuál es su experiencia, cómo es el trabajo en las comunidades, con ambas lenguas, con la lengua materna, con la segunda lengua, el español, qué podemos empezar a comentar sobre esto. Queremos que la participación sea libre...

O: Libre, no tan forzada...

V: Así nos vamos a sentir más cómodos, sin que nadie nos presione...

Moderador: Es la idea general, y bueno, esperemos que se vayan dando los comentarios... nos presentamos y luego ya empezamos, de dónde venimos, en dónde trabajamos...

V: Bueno, la mayoría... a ellos no los conozco, me voy a presentar, mi nombre es V, soy originaria de la comunidad de San Miguel de las Espinas, Mezquital, Durango, trabajo actualmente en la comunidad de Maíz Gordo, municipio de Pueblo Nuevo, Durango, se encuentra como a unas nueve horas de aquí... relativamente cerca a comparación con otras comunidades... este... y para presentarme yo creo que con eso está bien.

Moderador: Sí, gracias

E: Bueno, sigo yo, mi nombre es E, yo soy originario de San Bernardino de Milpillas, Pueblo Nuevo, actualmente trabajo como Asesor Técnico Pedagógico en la comunidad de San Francisco de Lajas, Zona Escolar 09 y pues bueno, para la presentación eso sería, ahorita a lo mejor agarramos valor...

Todos: (Risas)

O: Bueno, mi nombre es O, algunos compañeros ya me conocen, algunos no ¿verdad?, soy originaria de la comunidad de la Candelaria del Alto, municipio del Mezquital, trabajo en la comunidad de La Ventana, aproximadamente son como 180 kilómetros de aquí, y soy... este... doy clases en educación primaria en el medio indígena...

Moderador: Muy bien...

S: Este, para los que no me conocen, porque para los que me conocen, ya este, mi nombre es S, presento ante ustedes la comunidad de Mesa de los Bancos, que es el lugar donde desempeño mi labor docente... este... a nivel primaria.. este... eh... ya tengo ahí un buen ratito, un buen tiempo trabajando ahí en esa comunidad, como les digo soy unitario, es un solo maestro ahí y bueno, manejo una cantidad fuerte, más o menos fuerte de alumnos, de primero a sexto, de diferentes edades...

T: Bueno, mi nombre es T, soy originaria de la comunidad de Taxicaringa, Mezquital, Durango, y actualmente estoy trabajando ahí mismo, soy... la lengua hablante es el tepehuán...

M: Bueno, mi nombre es M, soy de la Unión, de Pueblo Nuevo, pero actualmente estoy trabajando acá por Guajolota, Mezquital, Durango, en el cual atiendo el nivel de educación inicial,...

Moderador: T, ¿trabaja en primaria?

T: Sí, en primaria...

O: ¿Quién falta?

Todos: (Risas)

G: Mi nombre es G, soy originario de la comunidad de San Lucas de Jalpa, Mezquital, Durango, actualmente estoy trabajando en el nivel preescolar, en la comunidad indígena Tepalcates, Mezquital, Durango, para llegar a esa comunidad se hacen dos días de camino, partiendo de aquí de la capital duranguense, eh... mi lengua materna es español, por ahí he estudiado un poco la lengua huichol y sé más o menos algún cinco por ciento de la lengua huichol, y tepehuán más o menos unas cuantas palabras, y pues sí, sí me gusta entablar conversación con los que la hablan... este... para... ya que por medio de ello es como he ido aprendiendo muchas palabras, para comunicarme en esa lengua...

L: Este, mi nombre es L, este... yo tengo la clave de educación preescolar, y ahorita estoy desempeñando mi trabajo aquí en Durango, en la Colonia 5 de mayo, estamos atendiendo un grupo de multinivel, se atiende preescolar, primaria y secundaria, y ahorita atiendo lo que es preescolar y de primaria, de todos los grados. Yo soy originario de Los Charcos, Mezquital, Durango, este... he trabajado aquí en tres

centros que fue el Fraccionamiento las Nubes y Versailles, es donde están ubicadas esas tres escuelas,

O: Educación indígena...

L: Multinivel, preescolar y primaria...con niños indígenas

Moderador: Con niños indígenas...

L: Con niños indígenas.

Moderador: (silencio)... les decía... sobre su experiencia de trabajo en las comunidades, esto de lo que hablamos mucho, la educación intercultural bilingüe, pero luego en la práctica cómo se da, cuál es la situación real,...

S: Sí, mira, yo quisiera, este, tratar sobre este tema, mira, este, mi experiencia, este... yo tengo diez años de servicio completos al sistema de educación indígena, este... (aclara la voz), salí del curso de inducción a la docencia de 98-99, entonces frente a grupo ya me tocó el 99-2000, y desde ese tiempo para acá solamente he laborado en dos lugares, dos partes, dos comunidades... el primer lugar, la primera comunidad donde trabajé, bueno, pues siempre me ha tocado también escuelas unitarias, bueno, ahí no era tan numerosa en cuestión del alumnado, este... se llama Piedra de Amolar, por cierto, la comunidad donde primera vez trabajé pues como director con grupo, frente a grupo, verdad, este... son hablantes cien por ciento de tepehuán... así como yo, como responsable de la escuela en ese tiempo y en ese lugar, este... como digo, siempre se enfrenta uno, bueno, más bien, cuando uno es nuevo al sistema es, de hecho no sabe ni qué problemas se va a enfrentar en esa comunidad, y pues uno ahí uno al

vivirlo se va a poner a pensar a solucionarlo, ¿verdad?, y de diferente manera. Ahí duré dos años completitos, dos ciclos escolares ahí completitos y luego de ahí pues ya me cambié a otro lugar más como suponiendo... donde actualmente estoy, ya completé los ocho años de servicio, y como le digo he trabajado en dos partes nada más... pero también como le digo, es... los problemas que me enfrenté en primer lugar en esa comunidad son otros... y allá donde me fui... son otros... y como le digo ya son varios problemas que uno se tiene que enfrentar y este... pues uno no sabe ni en qué se va a enfrentar, verdad, pero uno ahí está...

G: ¿Puedo participar con respecto a cómo ha sido mi formación? Bueno yo actualmente llevo cuatro años de servicio ya, exactamente completitos, ya son cuatro, primeramente, inicié... terminé yo el curso de inducción en 2005-2006, y este... ya en el 2006-2007, me mandaron a trabajar, dentro del curso de inducción yo me había preparado en la lengua huichol, presenté examen como huichol, y este, supuestamente me iban a mandar a mí a trabajar a una comunidad huichola, y ya, este, ya cuando terminé el curso de inducción y que ya se trató de mandarnos a trabajar, a mí me enviaron con una comunidad donde eran tepehuanos, no eran huicholes, entonces... ahí fue un primer obstáculo, un primer problema al que me tuve que enfrentar, porque yo me había preparado en huichol y no en tepehuán, y este... y todo porque maestras que tenían más antigüedad, ellas quisieron llegar a ese lugar donde se había abierto el servicio de... que era comunidad huichola, y este... como ellas tenían más antigüedad, entonces me dijeron, pues usted váyase hasta donde se dé la oportunidad y para el colmo de mi mala suerte, pues era una de las comunidades más lejos de aquí de... dentro del estado de Durango, en región indígena es una de las más lejos, porque yo tenía que entrar allá por el estado de Nayarit, primeramente, y caminar diez horas, caminando, eran diez

horas todavía, para poder llegar. La comunidad donde trabajaba, pues era la escuela está ubicada en una situación geográfica muy fea, muy quebrada, había que bajar un arroyo muy abajo, muy hondo, muy profundo, y los caminos muy angostitos, muy... o sea corriendo el peligro de rodarse o que algo le pudiera pasar a uno, y más aparte por esa misma situación no había también qué comer allá, era una de las cosas a las que se enfrentaba, la comida de la gente allá era pura tortilla con sal, y este... y ellos nada más comían en la mañana y en la tarde, y pues uno también a fuerzas tuvo que hacerle así, tuvo que adaptarse de esa manera y para poder llevar de despensa yo tenía que caminar como les digo diez horas hasta donde había tiendas y... y ya este... llevaba yo poquillo de frijol, algo, o sea lo que más se podía, pero pronto se acababa y pues estuvo bien crítica la situación ahí en ese lugar... los niños no hablaban, este... español, como es nivel de preescolar, ellos no hablaban español, no me entendían y yo tampoco, ahí también fue otro obstáculo que presentó mi práctica docente, la lengua de los niños a comparación de la mía, y como eran niños chiquitos entonces no... no nos hablábamos para nada, o sea no me entendían ni yo les entendía, pero al último yo me fui adaptando, traté de investigar, investigar palabras para comunicarme con ellos, fueron las estrategias que yo utilicé... eh... qué otra cosa más... mmm... los padres de familia muy negativos y tenían una idiosincrasia, cómo se dice... perdón, una actitud muy negativa, no participaban para nada...

S: Muy cerrada

G: Muy cerrada, muy cerrados y no apoyaban para nada al maestro... bueno, fue difícil trabajar en esa comunidad. Al final de ciclo escolar yo pedí mi cambio y afortunadamente sí procedió y este... me lo dieron a la comunidad donde actualmente estoy laborando... ya llevo tres años en esa comunidad, y pues también está lejos, hay que entrar

nuevamente por el estado de Nayarit, pero es una comunidad donde ya está más comunicado, hay más medios de comunicación, el acceso es más diferente, más accesible pues la entrada para llegar al lugar y luego, los padres participan un poco más... eh... los niños... eh... hablan español, cabe mencionar que la comunidad es indígena, son indígenas hablan náhuatl ahí, pero nada más la pura gente grande es la que habla la lengua náhuatl, ya los niños no hablan náhuatl, ya hablan español, hay que tener mucho cuidado con eso, o sea, en esos casos yo, me he puesto a pensar en eso... este... hay que fomentar la lengua porque ya se está perdiendo eso ¿sí?... entonces nada más la gente grande es la que habla la lengua y los niños chiquitos ya hablan español, entonces en mi caso muy particular, pues bien para mí porque en español llevo a cabo las clases y entienden todo lo que les explico, les entiendo lo que ellos me dicen, pero este... malo porque se está perdiendo la lengua, es lo malo de aquí... qué más sería... pues ahí los niños que atiendo son tepehuanos y mexicaneros también, son de dos grupos étnicos ahí... ahí se está dando una interculturalidad... algo que me he fijado es que la gente de ahí es... los que son tepehuanos y los que son mexicaneros, o sea, no hay ni nosotros somos más ni ustedes son menos, no, ahí todos por igual tienen el mismo roce, que algo que me he fijado ahí, que he detectado eso y pues es algo bonito, se está dando una interculturalidad muy bonita; las mujeres tepehuanas usan el traje de las mujeres mexicaneras y viceversa. Cabe mencionar que las puras mujeres, este... son las que usan el traje, los hombres ya no lo usan, ya no. Eso sería de mi parte y pues estoy muy a gusto en ese lugar, las comodidades son diferentes a la comunidad donde estuve anteriormente, por eso precisamente llevo tres años y si no hay opciones mejores para mí ahí voy a continuar. Eso sería de mi parte.

E: Bueno, sigo yo. Yo tengo aproximadamente, bueno, más bien exactamente siete años trabajando dentro de la región indígena, pues

yo creo que a muchos nos ha pasado ¿no?, pues muchas veces entramos por necesidad, quizá sin tener la... pues la vocación de ser maestro, y eso me sucedió a mí, es la realidad, pero empecé trabajando con un grupo de niños tepehuanos, igual, que se expresaban solamente en tepehuán, y bueno pues ahí duré poco, veintidós días nada más, o sea que no fue tanta la convivencia; entonces de ahí me trasladan aquí al Departamento, aquí a Durango, ahí nada más fueron como luego vulgarmente se dice “horas de eso” (risas de todos), no, fue algo interesante, ahí me encargaba del manejo de las computadoras, bueno, pues a veces había trabajo, a veces no. Finalmente me hacen la invitación para... precisamente para alcanzar la plaza, para ganar la plaza, primero en una comunidad, durante un ciclo escolar, y sí, sí me fui a un lugar que se llama San Buenaventura, que también está retirado, ahí son mexicaneros, en este caso náhuatl, y ahí pues, la mayoría de la gente habla la lengua, eh... yo en un principio, eh... o sea, no tenía ninguna experiencia, como docente. En un principio no me gustaba ser docente, no me gustaba, o sea, como que lo veía como algo que no era para mí, más sin embargo con la convivencia con los niños, pues le fui agarrando cariño, más que nada a los niños, y luego finalmente le hallé amor a la profesión, y bueno, este... al principio yo no hacía ninguna planeación para el trabajo, finalmente empecé a planear el trabajo y me empezó a gustar, me empezó a emocionar cómo los niños, este... cómo pueden o tienen la oportunidad el maestro de cambiar el pensamiento de los niños, ahí lo que más me disgustaba dentro de lo que es la educación indígena, es de que muchas personas o muchos compañeros, quizá incluyéndome yo mismo, fingimos la educación intercultural, y eso se da hasta en los niveles más altos, eh... cuando... bueno yo lo veo en los jefes ¿no?, las autoridades, digámoslo así, en su discurso sí, dicen que somos interculturales y que somos esto y que somos aquello y que bla, bla, y más bla, bla... pero al momento de de veras aterrizar la interculturalidad

a la realidad de las escuelas de las comunidades, no ponen nada, o sea, quieren que uno haga todo... y es difícil para nosotros... entonces... este... y eso sucede desde las autoridades más pequeñas, vamos con, este... con los directores, de las escuelas; cuando hay escuelas que de dos o tres, o cuatro maestros, inclusive de organización completa, ahí empieza el primer escalón que se quebra, digámoslo así, en el director. Muchas veces las autoridades se dejan llevar por la cuestión administrativa, o sea todo, todo papeles, papel para acá, papel para allá, papel para esto, papel para lo otro...

O: Pero nada de hechos...

E: ... y este... la cuestión pedagógica la dejan a un lado, y si la cuestión pedagógica la dejan a un lado, la cuestión de la interculturalidad, la echan más para otro lado... y bueno, aunque en su discurso sí mencionan, inclusive cuando, este... por ejemplo nosotros ahí en nuestro Departamento, se elige al jefe por usos y costumbres, digámoslo así, este... y pregonan muchas cosas, que la interculturalidad, que la lengua indígena, que esto y que esto otro, pero al momento de deveras irnos a la práctica, se olvida todo, o sea, no hay nada, no hay nada de interculturalidad, no hay nada de lengua indígena, no existe, digámoslo así, eh... tanto es así que no existe que las comunidades están perdiendo la lengua indígena, a eso nos estamos enfrentando, en... hace todavía unos cuarenta años, treinta años, las comunidad de San Bernardino de Milpillas todavía tenía a lo mejor el sesenta, setenta por ciento de hablantes de lengua indígena, ahorita ya no queda ni el cinco por ciento; lo mismo está sucediendo con San Francisco de Lajas, ahorita en este tiempo, la comunidad central, solamente habla el treinta por ciento la población la lengua indígena, pero ¿por qué sucede esto?, bueno, quizá el maestro tenga mucho que ver en esa situación, que decía por ahí un dicho, no sé

quién lo dice, que “la educación está muerta, la han matado los mismos educadores”, entonces yo creo que eso está sucediendo en nuestro contexto, y bueno, en nuestro contexto, no sé en otros contextos, pero en el nuestro creo que eso está sucediendo, nosotros mismos estamos matando la educación, porque otra de las situaciones que se ven es que ahorita ya no le tienen ningún respeto al maestro, al maestro lo ven como cualquier otra persona, ¿sí?, ¿y por qué lo ven como cualquier otra persona?, pues bueno, desde mi punto de vista creo que a sus actitudes negativas, o a sus malos hábitos, o no sé... pero eso es desde mi punto de vista, eh... vemos muchas situaciones, desgraciadamente muchos maestros, me ha tocado convivir y quizá en cierto momento estuve en esa situación,... este... muchos maestros que se juntan con la gente de la comunidad, pero no para trabajar, sino que para echarse unos alcoholes, y llegan hasta la embriaguez, y se portan peor que los mismos de las comunidades. Entonces es un verdadero problema, porque si ése es el maestro, qué no será del que no es maestro, entonces, y eso es la realidad, no hay que tapar el ojo con un dedo, digo, el sol con un dedo, esa es la realidad existente en nuestras comunidades, esa es la realidad existente en nuestras escuelas, no se diga, este... tengo compañeros que inclusive hasta son drogadictos, le ponen a la cocaína, le ponen al cristal y a todo lo que apendeja. Entonces, desde ese punto de vista, o sea, ¿hacia dónde vamos a llevar a nuestros alumnos?, ¿hacia dónde?... entonces pues definitivamente aquí sí necesitamos un análisis a fondo y que ese análisis a fondo tenga resultados, y que los resultados tengan consecuencias, que se tenga que hacer lo que se deba de hacer, porque nos damos cuenta de todo, pero no actuamos, ¿por qué no actuamos?, dijera un político, “o tenemos miedo o somos cómplices”, entonces esa es la situación, como les digo, desde mi punto de vista personal, me gusta mucho, ahorita sí ya me gusta mucho lo que es la docencia, he tenido la oportunidad de... pues de empezar de abajo, ir

subiendo poco a poco pero he llegado el momento en que digo, bueno, qué es lo estoy haciendo, si no he transformado nada ¿no?, eh... y llega un momento en que me desanimo, pero más sin embargo digo, bueno, si me desanimo, de aquí para adelante qué voy a hacer, me voy a hacer como todos o qué... entonces ahí la situación es de que el maestro no sólo se hace daño a él mismo, sino que se lleva entre las patas...

Varios: A los alumnos...

E: ... a los alumnos, inclusive hasta...

O: A la comunidad...

E: ... hasta la misma comunidad, entonces sí es necesario que reflexionemos acerca de nuestro quehacer docente, y le demos un giro, otra... o retroalimentemos y quizá nos echemos un poquito para atrás para agarrar vuelo... y esa es la situación, eso es lo que yo pienso pues respecto a la educación indígena... y a los maestros indígenas...

Moderador: Gracias, este... los invitamos a que bueno, en la medida de lo posible mantengamos la conversación, pero sí les pediría que se vaya dando la participación, yo creo que podemos interrumpir un poco a lo mejor o, quizá no interrumpir, perdón, no es la palabra adecuada, aportar según lo que el compañero esté diciendo, o

E: Aportar algo o decir, sabes qué estás mal...

Moderador: Así es, lo que queremos es que se dé un poco más el intercambio... pero por favor, vayamos comiendo también (risas de todos), para que no se nos enfríe...

L: Sí... continuó pues, este... yo también comencé mi labor docente al mismo tiempo que el compañero S, a donde fui, fui a una comunidad que se llama Los Pares, era de nueva creación, ahí sí se me dificultó mucho porque al iniciar en una escuela de nueva creación se enfrenta uno a diferentes problemas, ya sea con la gente de la comunidad, con los alumnos, aparte los terrenos hay mucho conflicto, que la gente no quiere que se haga una escuela, que se haga un nuevo centro de trabajo, por el hecho de que dicen, no pues esta parte es mía, eso fue los problemas que me enfrenté yo al iniciar, este... la comunidad es tepehuana, hablaban tepehuán, los niños igual hablaban puro tepehuán, este... y yo no lo domino bien, este... es un treinta por ciento más o menos, este... ahí estuve laborando un año, sí logré establecer el centro de trabajo, pero casi en lo que me enfoqué más bien fue en los problemas de la comunidad, no tanto en la educación de los niños, porque sí, ni para hacer el salón, trabajábamos como dicen por ahí “debajo de un árbol”, este... a veces daba clases en la casa de algún padre de familia, a veces en la casa de otro y así me la pasé todo el ciclo escolar. Ya de ahí me fui a otra comunidad, ya estaba establecida ahí la escuela, igual de preescolar, también me tocó en un lugar que estaba lejos, se llama Llano de Jacalitos, caminaba a veces entre ocho, diez horas, igual tenía que llevar su alimento hasta allá, porque no había, entonces... ahí la gente la verdad tenía otra idea sobre la educación en preescolar, que los padres de familia no querían mandar a sus niños a la educación preescolar, decían no, hasta primaria lo voy a mandar, entonces yo batallé mucho en andar casa por casa para que mandaran a sus niños, darles pláticas a ellos de que era necesario, de que tendría que llevar un nivel adecuado para entrar a primaria, si no los profesores también batallan mucho allí, este... ya de ahí, se abrió un proyecto aquí en Durango, de educación multinivel, para niños indígenas, como aquí hay varios niños que nada más andan vagando

por decirlo así, sus padres trabajan algunos de militares, otros se van a por decir...

O: A la obra...

L: A la obra, a Canatlán, y a los niños los dejan aquí encargados con algunos familiares, incluso a veces hasta solos, este... nosotros estamos atendiendo ese tipo de niños que hay aquí, nada más que aquí la situación es de cómo... yo estoy enfocado en la educación preescolar, aquí estoy atendiendo de preescolar y primaria, en este ciclo escolar, pero también entran los de secundaria, este... y sí se enfrenta uno a diferentes problemas, porque uno no tiene experiencia en por decir, en primaria, entonces yo tuve que este... relacionar todos los contenidos de primaria, de preescolar, dosificarlos todos, haga de cuenta que nosotros mismos estábamos haciendo los métodos de enseñanza, para los niños, para cómo trabajar en equipos, este... en parejas, entonces sí fue mucho trabajo trabajar así, y ahorita hemos tenido, bueno, los que estamos en ese proyecto, somos como cuatro maestros, tenemos problemas con los jefes que llevan el proyecto, y con los jefes de Departamento en... porque son de los dos, del Intercultural y de Educación Indígena, de que no nos apoyan, o sea, nos dejaron solos a nosotros y pertenecemos a esos Departamentos. Haga de cuenta que dijeron "a ver cómo le hacen", incluso acá los del proyecto, no nos apoyaron ni con material, nada más nos dejaron embarcados con los padres de familia y con los niños... que les iban a dar becas, les dijeron un tipo de educación que se iba a llevar a cabo, y nunca fue así. Entonces nosotros somos los que estamos quedando mal, y haciendo el trabajo que les correspondería allá arriba, o sea no llevaron a cabo bien el proyecto, este... proporcionarnos material, organizar bien ¿verdad?, entonces sí, entonces uno mismo es que está de hacerlo, de modificarlo, de que se lleve a cabo, pero ya es por parte

de uno, porque si uno no quisiera, por decir en mi caso, pues yo dijera mejor me voy a trabajar a la sierra o a una comunidad donde esté más fácil para mí, pero sí pone uno parte, su granito de arena. Esa es algo de mi experiencia...

M: Este... yo les voy a decir un poco cómo empecé a trabajar, este... yo entré a un curso de inducción, que fue variante, que nos presentaron el examen de acá del Mezquital y como nosotros somos de Pueblo Nuevo, pues y lo pasamos el examen y pues, nos quedamos al curso, que fue de seis meses el curso, y ya cuando salimos del curso, entramos en el 2002... no, en el 2002 me fui a trabajar, y en el lugar que me tocó a mí, pues sí fue un lugar donde está muy lejos, porque tenía que pasar acá por Mazatlán, Acaponeta, Rosario, Esquinapa, Guamuchilar, hasta Guamuchilar nada más había corrida pues, hasta donde tenía que ir, y ya de ahí, pues era un día de camino hasta llegar a la comunidad que se llama La Cruz, de Pueblo Nuevo, que pertenece a Pueblo Nuevo, y ya de ahí a veces se encargaban los padres de familia de ir a recogerlo a uno, y como en estos tiempos, en agosto, pues se tiene que ir uno en agosto, tiene que pasar a pie, porque yo tenía que cruzar unos arroyos, que llevaban mucha agua, y así como dicen algunos compañeros también, pues tenía que llevar el alimento, más o menos tanteando que completara hasta diciembre, porque podía hasta diciembre, y pues a veces uno se quedaba sin dinero, porque pues también uno, si es becado, pues no le alcanza para el dinero, porque en el autobús pues tiene que pagar... y ya de ahí, pues, así como dicen los compañeros, que pues uno, cuando es por primera vez, no sabe con qué gente se va a encontrar, si lo van a recibir bien o no, o sea tiene que enfrentar a muchos problemas, y... pues así se la pasa, ¿verdad?, y conoce todos los niños y ya uno los invita, que yo vengo pues a trabajar aquí, y ya para que los niños... pues que se animen los padres de familia que los niños los manden a

la escuela, y en acá donde a mí me tocó pues sí, duré como cuatro años trabajando en esa comunidad, y ahí los niños pues no hablan la lengua materna, nada más hablan ya el español, y a mí se me hizo más fácil, pues yo tampoco domino la lengua materna, y sí hasta eso que no batallé acá porque ya tenían la escuela, porque estuvo antes otra maestra más antes y entonces yo no batallé que por el salón... aunque era salón de ladrillo así, y el techo era de lámina galvanizada, y pues sí estuve muy a gusto trabajando, porque los padres de familia sí me apoyaban en lo que yo les pedía ¿verdad?, que mandaran a sus hijos o algún trabajo que yo decía pues ahora vamos a trabajar en esto, y sí eran muy responsables, y duré cuatro años más o menos, y ya después, ya no me gustó, pues, ya me casé y tuve mi familia, y ya se me hacía que batallaba más para llegar allá, y luego con mi familia, con mis niños, y ya lo que hice mejor, pedí mi cambio, a ver para dónde me cambiaban, acá para el lado del Mezquital, y ya me cambiaron a un lugar que se llama Mesa del Palmito, y ahí la gente, así como dicen los compañeros, también me tuve que enfrentar con otra situación, de acá ellos hablan puro tepehuán, y yo casi no lo domino, pues hacía el intento, así, preguntando, a algunos padres de familia, y pues allí casi no me participaron así los niños, porque viven muy lejos, y algunos sí y algunos no... y no me gustó, porque la mera verdad yo no veía resultados...

Moderador: ¿No asistían los niños?...

M: No asistían, porque estaba retirado, y yo a veces tenía que caminar, como una hora y quince minutos, y no, ya pedí mi cambio, y también ya me cambiaron aquí a Guajolota, y ahí como es céntrico, pero el problema que he tenido aquí hasta ahora, tengo dos años en mero Guajolota, trabajando, en una parte sí estoy a gusto, porque sí me asisten los niños, pero en otra parte no estoy a gusto, porque, como

dice el compañero, que no tengo salón donde trabajar y también me enfrenté así como dice el compañero, que otra maestra, para donar el terreno, como otra maestra es dueño de preescolar, y ahí, pues hasta casi nos regañó, nos dijo que por qué nos habíamos metido ahí en su terreno, y así como dice el compañero, pues yo dos años que tengo, pues así trabajo, en una casa prestada de los mismos padres, porque ahí los como que padres los veo como que no, no tienen pues interés de que los niños estén recibiendo esa educación, de que uno les está brindando, ¿verdad?, pero yo he intentado, pos, de construir la escuela, a veces hago... organizo actividades donde tenemos que vender como enchiladas, organizar bailes, es para beneficio de la escuela... y es lo que estoy haciendo, así es como es la realidad que uno se tiene que enfrentar como docente...

V: Y ahí en Guajolota, ¿qué lengua hablan?

M: Y ahí en Guajolota también hablan el tepehuán, y ahí la mayoría se visten, así como dicen los compañeros, se visten con el traje regional y uno se tiene que someter a las costumbres que ellos tienen... y en lo más en lo que yo me fijo es que nada más en las mujeres y en los hombres ya no, normal... pues eso como que ya se está perdiendo, como que nada más las mujeres se identifican que son indígenas, y los hombres ya no, así es... y pues sería todo...

V: Y cuando trabajas, ¿trabajas hablándoles en tepehuán?

M: Sí... pues yo lo intento, Como soy de Pueblo Nuevo... es variante... pero eso sería todo...

G: Si se fijan, aquí uno de los problemas que también se está dando es la participación de los padres de familia, de que no apoyan también, es una de las características que se dan, que están muy arraigadas en el

medio indígena, la poca participación de los padres de familia, se me hace raro que en Guajolota se esté dando eso, porque Guajolota es una comunidad ya grande, pues tiene secundaria...

M: Es lo que yo les digo, pero como que este nivel de educación inicial, o sea no le dan tanta importancia...

G: Como que no lo valoran... mientras que en otras comunidades lejanas sí lo valoran...

T: Pues lo dejaron muy abajo, ya ven que les llegaron otros centros de trabajo, el tecno, ya está funcionando...

M: Sí, se está construyendo...

Moderador: ¿Dónde se está construyendo, un tecnológico?

M: En Guajolota. Es una de las comunidades más grandes...

V: Bueno, ahora yo voy a platicar... este, bueno, yo tengo relativamente pocos años de experiencia, tengo cuatro años trabajando apenas, yo entré aquí al campo de la docencia por curiosidad, (algunas risas). Sí, es la verdad, ahorita ya me da pena decirlo, pero...

T: Es la realidad...

V: Es la realidad, sí... igual que otros maestros entré al taller de inducción... pero aquí la primera dificultad: ¿qué lengua habla?, ¿qué lengua indígena habla?, hójole, allí... pues qué hablo... mi lengua materna es el español, entonces, aquí lo que hice yo fue decir, bueno, yo hablo tepehuán, ¿cuál es la lengua que he escuchado?, el

tepehuán, porque cerca de la comunidad de donde yo soy, hablan tepehuán, bueno, dije, no me queda otra opción más que decir: yo hablo tepehuán. Entonces resulta que entramos al curso propedéutico del Taller de inducción, hijole, entramos con el asesor de lengua indígena: “A ver, vamos a empezar, primeramente por decir una palabra en tepehuán”... ¡Santo, señor!, mi primera dificultad, ¿qué voy a hacer?, ¿qué voy a decir?... con la compañera de al lado: ¡dime una palabra, dime una palabra!, pues sí, di takaraarui, ¿qué quiere decir eso?, pues gallina, ahh... (risas de todos)... Sí, de esas cosas que yo ni idea tenía, porque yo nada más la única lengua que tenía era el español, más no conocía... bueno, resulta que presento el examen, y viene el examen escrito en lengua indígena tepehuán... ¡Santo señor!, ahí sudé, dije ¡ahora sí, aquí qué voy a hacer!... nada... no contesté nada, y claro, no podía esperar otra cosa más que no pasar el examen, no me quedé. Para esto, después que no pasé el examen para entrar al Taller de inducción, este... me dice una maestra que si quiero trabajar, cubriendo un interinato, bueno, me voy a trabajar, pero acá yo ya voy con la idea de que ¡hijole!, voy a tener que aprender a hablar una lengua indígena, en este caso fue el tepehuán, este... para mi suerte me voy a trabajar a la comunidad de La Guacamayita, se encuentra a una hora de la comunidad donde yo soy, y este... ¡ay Dios!... Mi primera dificultad fue... sí, trabajar con los niños, porque para empezar, ahí hablan, la lengua materna es el tepehuán, entonces... esa fue una de mis dificultades más grandes. Yo decía, bueno, ¡por Dios!, y ahora cómo voy a trabajar, yo lo único que hablo es el español, entonces aquí fue... mi estrategia fue empezar a investigar con el maestro de la primaria que él sí habla... tepehuán... dije, le voy a hacer como sea pero lo voy a hacer, y empecé a investigar palabras, igual a los niños, pues unas que otras cosas, como: “ven”, las frases más usuales para hablarle a los niños, este... de hecho ese fue mi propósito cuando me fui a trabajar, aprender más

acerca del tepehuán. Para esto también en las venidas que hacía, aquí a Durango, yo me apoyaba con los materiales que maneja el profesor Zenón Ramos González, originario de acá de la comunidad de Milpillas, y me sirvieron muchísimo, porque era donde me apoyaba, porque era material escrito ya, pero de todos modos yo me dedicaba a investigar, de alguna forma, pues bueno, no trabajé como debiera, pero sin embargo, pues hice lo que pude, este... después de cubrir ese interinato, ya me vengo para presentar de nuevo el examen para el Taller de inducción, pero ahora ¡sorpresa!, ahora sí me quedo, hago el Taller de inducción por todo el ciclo escolar, y cuando termino me voy a trabajar a una comunidad que se llama La Unión de Lajas, de hecho pues ni nunca la había oído, ¿verdad?, porque yo vivía aquí, porque yo estudié aquí el preescolar, luego ya me fui a estudiar la primaria a mi rancho, y entonces, me vengo de nuevo, yo les digo, por curiosidad entro a esto, y entonces estoy ahí, ya me voy a trabajar a La Unión, pero... yo iba también asustada, yo dije ¡híjole!, pues otra vez el mismo problema, este... van a hablar tepehuán y yo no voy a saber ni qué hacer, este... para esto mi sorpresa fue que ahí ya definitivamente ya se perdió la lengua, ya nada más las personas mayores hablan el tepehuán, pero lo que son los niños chiquitos, los que se atienden en nivel de inicial, ya hablan puro español, así es que para mí, no representó una dificultad, pero sin embargo yo ahí de todos modos, esa conciencia me la creé en el Taller de inducción, ¿no?, de seguir aprendiendo lo que es el tepehuán, y de hecho aunque investigaba y hacía una y otra cosa para aprender, pues la iba trabajando a la par conmigo y con los niños, yo aprendía algo y se los enseñaba a los niños, porque de hecho su lengua materna es el español, este... duré trabajando ahí nomás un ciclo escolar también, por las condiciones de traslado, este... no hay camión ni nada por el estilo, entonces batallaba mucho, este... me cambio a la comunidad de Maíz Gordo, igual, ahí la lengua materna de los niños es el español, pero, este... ahí sí ¿qué

será?, son como tres personas que hablan tepehuán, ya el resto de la comunidad no habla tepehuán, este... y pues sí, lamentablemente yo creo que en cuanto a ofrecer realmente una educación intercultural, la realidad es que no. La verdadera realidad es que no, porque, pues por muchos factores, como por ejemplo... bueno,... yo me considero en esa categoría, este... por la contratación de maestros que no hablan una lengua indígena... bueno, entre muchas otras cosas, ¿verdad?, este... bueno, por mi parte es todo...

O: Pero, por ejemplo, ya ven que en un tiempo vinieron de Veracruz, que ni son hablantes de la lengua indígena, no sé en qué año fue...

S: Inclusive hay todavía...

O: Inclusive ahorita están trabajando por acá, de hecho yo tengo un familiar que es mi tía, se casó con un tío, y ella pues ya ahorita habla el tepehuán, lo entiende y da las clases en tepehuán, allá me tocó ir en este fin de ciclo escolar a la clausura, entonces yo me fijé que las señoras le hablaron en tepehuán, que maestra “bachilín” y ella entendía todo lo que le decían, o sea, siendo maestro, con el tiempo, siendo maestros que hablan una sola lengua, si uno se lo propone, lo logra, por ejemplo como dice la maestra, si ellos no te entienden en tu lengua, pues, uno tiene la obligación de... de adaptarse... porque por ahí dicen unos lectores que... bueno en una ocasión a mí me tocó oír a un... en un curso que fui a Veracruz, entonces ahí el propósito fue que... o sea nos dieron a conocer que un niño indígena, su principal tarea es aprender en su lengua nativa, y que uno como maestro, pues debe de darse esa tarea de, pues de convivir con el niño para así que el niño se sienta seguro de seguir aprendiendo, esa es ...

V: la parte, lo más extraño que yo todavía no me explico ¿verdad?, porque aquí hay maestros de Hidalgo, que hablan el otomí, y qué andan haciendo con niños que hablan, bueno igual que mi caso también, hablan el otomí y están con niños que hablan el tepehuán, entonces digo ¡híjole!, qué contrariedad, entonces ¿qué es lo que estamos haciendo?...

Moderador: Entonces hay maestros de Veracruz, hay maestros de...

O: De Veracruz, de Hidalgo...

G: De Nayarit...

V: De varios estados...

Moderador: ¿Por qué se ha dado ese fenómeno?

O: Porque antes no había cursos de inducción, no sé...

G: Antes se daban los cursos de inducción a nivel nacional, por ahí va...

O: Por ahí se fue ¿verdad?, bueno yo les voy a contar un poco ¿verdad?, yo entré al Curso de inducción en el ciclo 2006-2007, incluso fue el último ciclo que hubo curso de inducción de parte de la Secretaría, entonces, en ése, pues nos prepararon durante un ciclo escolar, incluso también ahí los coordinadores nos comentaban... qué comentó un compañero, si no tiene vocación, es tiempo de que te echas para atrás, pero acá uno piensa "oh, pero si yo necesito el trabajo", (risas de todos), porque así es verdad, uno necesita el trabajo, y pues ya estando ahí, pues yo le voy a echar ganas, el esfuerzo, ¿verdad?, bueno en mi caso eso... me gustaba preguntar a mis

compañeros: ¿a ti te gusta ser maestro?, es que yo necesito el trabajo, o sea, ya la asesora nos decía, pues si no para cerrar el curso de inducción, bueno maestra, le digo, si usted nos quiere dar el curso de inducción, ¿qué tal si usted no nos quiere impartir el curso?, a lo mejor es idea de usted o no le nace de dar este curso, porque cada rato “si no tienen vocación, la puerta está amplia”, entonces digo no, buenos al final salimos... pues entramos quince y ya quedaron tres compañeros fuera, que no... o sea no pasaron el examen final. O sea, sí pasaron el examen inicial, pero ya no lo hicieron para el final, entonces en ese... ya en agosto nos dieron los lugares, no pues que a O, le tocó El Maguey... ¿en dónde está, pues ahí estoy... por dónde está, investigando pues, y ya, pues llego a esa comunidad, había curso en la Zona, que es de acá por Durazos, rumbo a Huazamota, y en ése sí fue algo increíble, porque había en tiempo de lluvia, y ándale, pues que traigo mis papeles, Zona 02, que a la escuela primaria Cuautehualil, pues dónde está, quién trabaja allá, y ya me presento con mi director ¿verdad?, no, pues que se acaba el curso y nos vamos al lugar del centro de trabajo, uhhh, pues ¡sorpresa!, estaba llueve y llueve, pues es bajada, no pues le digo a cada rato: ¿ya vamos llegando?, y ¿ya vamos llegando?, sí, dice, de aquel ladito, bueno. Pues siempre sí se me hizo retirado, y llegamos ya esa comunidad, pues, sí, yo soy indígena, mi lengua nativa es tepehuana, pero pues vaya sorpresa que, pues uno se queda sorprendido, pues uno no conoce todos los lugares, uno como dicen, de mujer sale muy poco de...

S: Ajá... de su casa...

O: Muy poco de su casa ¿verdad?, pero ahí en ese centro de trabajo, pues a mí, yo estuve ahí laborando durante por dos años, hasta ahora pues llevo tres años trabajando, y ahí estuve los dos años y actual, pues sí, sí me gustó, teníamos buena comunicación con los padres de

familia, tanto el profe, mi director que era, así como yo, pues inclusive era yo nueva, al principio yo me sentía muy... como que tú para allá (risas)... como que me dejaban a un lado, los padres de familia, porque él ya tenía años trabajando ahí, y a él se dirigían. Nada más con él, entonces yo me sentía como que ¿dónde estoy, verdad?, yo me sentía mal, no le comunicaba a mi compañero... y ya lo que fui haciendo fue que... nos decían que uno de docente pues que visitara los padres de familia, pues ya me quedaba todos los fines de semana, él se venía... entonces dije pues yo voy a visitar tal familia ¿verdad?, y ya fue del modo que los padres de familia se empezaron a... como que me fueron tomando más en cuenta ¿verdad?, y pues ahí los niños... me dieron el grado de tercero, cuarto... digo cuarto, quinto y sexto, y yo dije, pues esto a mí se me complica, atender quinto, sexto, soy nueva y cómo le hago. Bueno, yo antes de irme de aquí yo llevaba todo, por ahí mi papá fue maestro, es maestro, por ahí dejó su archivo ¿no?, entonces esto me sirve, y pues sí llevaba buen paquete de libros... libros, y ya allá enfrentarme que con quinto, ¿y cómo le hago, cómo voy a empezar?, y ya preguntaba al profe ¿verdad?, aunque aquí, pues sí nos dan herramientas, de cómo manejar grados, pero ya ahí es donde digo, está complicado...

S: Ahí es donde está la realidad, porque acá es teórico, ¿verdad?...

O: Hey, es que una cosa es fácil que te den un libro y que tú lo leas, lo estudies, pero la práctica, es otra...

V: Otro mundo diferente, muy diferente...

O: Sí, muy, muy diferente, o sea yo, la primera planeación que hice dije esto está tibio no me funcionó, ¿cómo le hago?, y ya le comento al profe, le digo ¿sabe qué, profe?, me pasó algo que ya... en junio lo esperaba, (risas), ¿qué paso?... pues mire es que puse esta

planeación, así y así, pos no, le digo, la verdad no estoy muy satisfecha... no pues que consulte esto, y ya, después me ayudaba a hacer las planeaciones por las tardes, y yo ya en esta tarde, después como que daba una clase y ya me decía: aquí está bien y aquí está mal. Y fue como... del modo que yo superé en un mes, yo ya me sentía dentro del área, ya los niños ya... como que ya están más motivados, ya acudían conmigo: que maestra, que esto...

V: ¿Pero ahí no hubo problemas de comunicación?

O: No, para nada, ni con los padres de familia, ni... incluso...

V: ¿Y en cuanto a la lengua?

O: Pues es que ellos son tepehuanos, así como yo...

V: Ahh, ¿y hablan la misma variante?

O: Ahí lo que nosotros hacíamos, pues los libros de texto están en nuestra segunda lengua, entonces yo lo que tengo que hacer... investigar, a todo y al día siguiente darlo a conocer en nuestra lengua, en segundo repaso, pues en español, o viceversa, primero en español: a ver, ¿qué me entendieron? Entonces al mismo tiempo se fomenta lo que es la segunda lengua, porque es muy escaso que se dé una conversación en segunda lengua, si a mí se me dificulta, ¿verdad? (risas)...V: Pero fíjate que es cierto lo que comentábamos, que es muy diferente la teoría a la práctica, porque si te fijas el Taller de inducción, se recalca lo que es la educación intercultural bilingüe...

O: Sí...

V: Y nosotros, sí, todo, todo perfecto, así vamos a trabajar, así le vamos a hacer, pero ya cuando estás en la práctica...

O: Es otra la realidad...

V: Sí, es un mundo diferente porque no sabes a qué situación te vas a enfrentar, entonces, a que hablen, por ejemplo en hablantes de una lengua indígena, a que hablen español nada más y no entiendan lo que yo hablo en lengua indígena, ¿no?, a lo mejor, o en caso contrario, la situación mía, que yo hablo el español nada más, y ellos hablen nada más el tepehuán, entonces hay una contrariedad enorme... igual en el caso de los maestros que vienen de otro estado, por ejemplo, hablando el otomí, y muy poquito el español, el español medio mal hablado, y con niños que hablan nada más tepehuán, entonces...

O: Qué pues...

L: Se hace una mescolanza...

V: Una mescolanza, (risas de todos)...

O: No, ahí en ese caso en cuanto a la comprensión tuvimos poca...

V: Dificultad...

O: Dificultad de... o sea alumno -maestro nos entendíamos, padres de familia, pues igual, una de las grandes ventajas a las que nos enfrentamos nosotros que somos maestros indígenas, pero ¡sorpresa!, también ahí nos enfrentábamos a otro gran problema, ¿qué pasa con los exámenes nacionales que se envían?, pues ahí nosotros quedamos muy bajos ¿verdad?..

Todos: (Hacen señales de asentimiento)

O: ¿Por qué queda muy bajo?, pues es que uno... si a mí se me dificulta comprender un texto, y cuanto menos, o sea ¿como vienen los textos de ENLACE?, muy extensos y con miniletra que le ponen...

T: Los significados, cómo vienen...

L: Y dando ejemplos de otro contexto...

O: O sea, por ejemplo a nosotros nos piden: desarrollen contenidos adaptando de acuerdo a su medio...

V: Pero adaptar contenidos, cuidado, son una cosa...

O: Entonces, ahí, pues yo ahí estuve laborando dos años en esa comunidad, ahí sí, lo que es en cuestión de agua, pues sí se batalla mucho, mucha calor, la calor es muy...

S: Fuerte...

O: Fuerte, entonces ya en este ciclo escolar, me cambié a la comunidad de La Ventana, que está muy cerca, está cerca ahí, entonces ahí me encuentro con otros compañeros, otra zona... entonces, como que ahí en la zona que estoy ahora se está dejando la lengua indígena a un lado, yo digo: esta zona no me gusta...

M: Pero fíjate, por ejemplo, en el caso de Guajolota, dice F, que incluso los maestros de secundaria, multan por hablar en la lengua materna...

Todos: (Expresiones de asombro)

M: Les cobran, dicen que tienen que llevar algo, ¿no?, pagar una multa, una cuota, porque es como...

M: Es que los profes de la secundaria ya no les permiten usar su lengua materna, tal vez porque ellos no pueden, no dominan...

V: Pues precisamente ese es el objetivo de la educación intercultural, evitar la imposición de una lengua sobre otra, o de una cultura, más bien, perdón, de una cultura sobre la otra, pero por ejemplo resulta en el caso de Tierras Coloradas, este... también los niños en el nivel de secundaria hablen nada más el tepehuán y muy poquitito español, les dificulta comprender los contenidos, porque sí es difícil y, es de lo que se quejan los maestros de secundaria, entonces aquí la estrategia que están agarrando ellos, es evitarles ya que la utilicen, pero digo yo, bueno, entonces ¿qué es lo que van a hacer?, pues nada más oír, oír y oír... ¿Qué es lo que están aprendiendo?...

O: Es que creo que piensan los docentes que son hablantes de una lengua, a lo mejor piensan que los alumnos están hablando de ellos... pero es que no es eso lo que hacemos nosotros, nosotros nos ponemos a platicar, pero haz de cuenta, se da una conversación entre nosotros, y es lo que...

V: Fíjate, allá en Tierras Coloradas, los maestros de primaria trabajan en la lengua materna de los niños, lo que es tepehuán, pero resulta que aquí hay una contradicción entre los maestros de la secundaria y los maestros de la primaria, porque pues, o sea ¿cómo?, ¿qué es lo que están haciendo?, igual deberían trabajar las dos lenguas al mismo nivel, en lo que es primaria, para que así, les pueda ayudar a los niños, y les sea más fácil entrar a la secundaria...

S: Hay mucha contradicción en eso...

V: Sí, la realidad es esa...

Moderador: ¿Y entonces cuál es la función de los Departamentos, porque hablaban de que hay dos Departamentos, uno de Intercultural y otro de...

S: La Dirección...

Moderador: La Dirección General de Educación Indígena, entonces, ¿cuál es la función que desempeñan, por qué se dan estas situaciones que ustedes mencionan, son tan incongruentes, o sea, qué sucede?

V: Pues analizar a fondo, a detalle, yo creo que es muy complicado,

G: Supuestamente sí es fortalecer la educación intercultural, o sea, favorecer la educación indígena, favorecer la cultura, las culturas que hay, pero yo estoy de acuerdo con lo que comentaba al inicio el compañero E, o sea, es nada más, cómo les diré, es “taparle el ojo al macho”, como luego dicen, porque realmente no se está llevando a cabo como debe de ser, y retomando eso que decía el compañero, nosotros como maestros tenemos mucho que ver en eso, y yo he observado a maestros que no le echan ganas, y que sí es cierto, andan “pistiando” con otros, se drogan, yo conozco gente también igual, profes, que son profes, sí, ¿y por qué?, porque el supervisor no les jala también... y al supervisor no hay también quién le estire... el jefe de sector tampoco no le estiran, y al jefe de sector, el jefe de Departamento tampoco le estira...

M: Es una cadena que...

G: Por eso se origina todo eso,

V: Miren, por ejemplo, vamos a empezar desde lo que es la creación del Departamento de Educación Intercultural, ¿cuál es el conflicto ahí?, porque primero nada más era el Departamento de...

S: La Dirección...

V: La Dirección, de Educación Indígena, para esto se separa lo que es el Departamento de Educación Intercultural, porque se supone que ahí este... como que estaban utilizando ya políticas muy... muy...

G: Muy fuertes...

V: Muy fuertes, ¿no?,

E: Como de discriminación, pero al...

V: Al revés, ahí puras personas que hablen una lengua indígena,

G: Inclusive las claves de supervisora, supervisor y jefe de sector nada más las podían concursar personas que hablaran la lengua tepehuana o huichol. Si uno que hablaba únicamente español, pero que estuviera dentro del ramo de indígena, no podía participar, ésa era una de las cosas que se estaban dando, y creo en la Dirección de Educación Indígena se sigue dando, hasta ahora,

V: Y precisamente por ese conflicto es que se da la separación del Departamento Intercultural, este... que al final de cuentas no sé si estará cumpliendo con sus funciones, (sonrisas de todos)...

S: Yo quiero opinar algo sobre él, sobre la separación de

V: Ah, usted también... (risas de todos)

S: Este... yo precisamente en ese, en ese periodo cuando empecé a trabajar, que hace diez años ya como comenté, es cuando se separan la... los Departamentos, para mí, en ese entonces no tenía yo mucha experiencia, pero en este caso yo me imagino, así, sucedió algo como ahorita con los candidatos que... para la gubernatura, amachados: yo gané, yo gané, yo gané, y entonces en este caso fueron los candidatos indígenas, profesores indígenas, aspirantes a la dirección del Departamento, en ese entonces solamente existía el Departamento de Educación Indígena, entonces, de hecho ahí también, este... hubo un candidato, este... para el Departamento, que es mestizo, o sea me refiero al profesor M, él fue el candidato, y para mí, bueno... muy en lo personal, yo no me... yo no estoy defendiendo ni a uno ni a otro, ni al que yo participé ni al otro ... pero para mí que en ese entonces, ganó el profesor M, por la buena, la legalidad de las cosas, de hecho, muchos indígenas también lo apoyaron, pero, lo ganó porque en ese entonces, este... como los candidatos indígenas, profesores indígenas, eran como cuatro, contra uno, pues de hecho, les ganó el profesor M, mientras que los indígenas, traían tanta gente, uno para acá y otro para allá...

V: Estaban divididos...

S: Y entonces, ya después de muertos, como luego se dice, después de que se levantan, tal cosa que para mí no se debió de haber hecho, para mí que no se debió de haber hecho, yo apenas tenía ¿qué?, apenas un año, o menos de un año...

O: Un pollito...

V: Y entender la situación, ¿verdad?... (risas)

S: Pero de todas maneras, ahí sí ya nos manejaron a todos, a todos, aunque bueno, para mí, yo pudiera decir ahí que... pues el profesor M, como yo ya lo comenté, ganó legalmente, legalmente lo ganó, entonces él tampoco se quería meter en broncas, yo creo... le dijo ¿saben qué?, yo lo gané el Departamento, pero ahí está, yo lo gané pero ahí ustedes sabrán lo que van a hacer, mis respetos, y así fue como fue la separación de...

V: O sea que los que perdieron, que se quedaron cuatro divididos, se separaron y fue lo del Departamento de Educación Intercultural, ¿o qué, o cómo?

S: No, fue un conflicto grave, ni pa qué...

V: Sí, pues yo me acuerdo que...

S: Realmente yo no me doy cuenta, como digo, uno está apenas iniciando, que no se mete en política, en cosas de ésas, pues yo simplemente yo me dedico a trabajar, pero también los meten ahí, no pues, que vamos al plantón, ahora sí, después de perdidos, para mí que eso no se vale, no se debió de haber hecho, entonces, al ver tal vez el plantón, el profe M dijo, ahí está su Departamento, pero nosotros hacemos el otro, algo así, por ahí empezó, algo así...

O: Ahí fueron más fines políticos que la atención a los niños, ¿verdad?

Moderador: ¿Y cuál ha sido el resultado de todo esto?

O: Y el resultado de todo esto, es que ni siquiera se ha cumplido con el propósito de la creación del Departamento, se supone...

E: Bueno, aquí lo que ha pasado es de que... contestando la pregunta que usted hacía (se refiere al moderador), bueno, qué ha pasado, qué es lo que... por qué no se han cumplido las expectativas, bueno creo que las expectativas de la educación intercultural indígena, la educación bilingüe, no se ha cumplido precisamente por eso, porque los que están al frente de los Departamentos, o las autoridades educativas de ambos Departamentos, a ellos no les interesa el desarrollo de los alumnos, ellos más bien le están tirando a cuestiones políticas...

O: Para ganar más...

E: Más que nada, las cuestiones políticas...

S: Doble plaza...

E: Las Jefaturas, ya sea el Departamento o la Dirección, de la dirección les sirve como trampolín, para escalar otros... otras cuestiones...

O: Ser presidente...

E: Las presidencias municipales, algunas regidurías o puestos políticos en el gobierno del Estado, para eso les sirve...

O: Sí...

E: Y eso es lo que... para eso utilizan ambas jefaturas, del Departamento de Intercultural y de la Dirección General... digo de la Dirección de Educación Indígena, eso es todo...

V: Es la realidad...

E: No, no vamos a ir más para allá, eso es lo que sucede, y este... bueno... y se ve... se ve en... o sea ni siquiera lo esconden, andan en partidos políticos, promoviéndose, este...

O: Y la quincena segura...

E: Sí, sí... promoviéndose, haciendo campaña para ciertos candidatos... eh... de ciertos partidos, y... ¿y su oficina, su trabajo?

V: Bien, gracias...

E: Bien, gracias, ahí está... entonces, mientras se siga con esa visión, nunca se van a lograr los objetivos de la educación... educación intercultural... entonces, la realidad es ésa y bueno, eh... y quizá sea el mismo sistema, a lo mejor algún jefe de Departamento, algún director sí tiene ganas de trabajar en bien de la educación, pero el mismo sistema a lo mejor lo absorbe, ¡quién sabe!, eso ellos solamente lo sabrán, o a lo mejor ya van con esa idea ¿no?, de que llego a jefe de Departamento, favorezco a dos o tres personas, que son líderes de ciertas comunidades, y ya tengo yo con qué cobrarme después, para yo lograr un puesto político más importante, ¿verdad?, entonces quizá eso sea, bueno...

S: Más bien eso, casi es...

Todos: (Risas)

V: Desde nuestro particular punto de vista...

Moderador: Se está subordinando pues, la parte educativa a la parte...

E: Sí, o sea la parte educativa, en cuestión de autoridad, para las autoridades de Departamento no existe, bueno, lo digo así categóricamente...

V: Le ha tocado vivirlo, darse cuenta de todo...

E: Sí... actualmente, el jefe que tenemos, pues se va perfilando hacia otra... hacia otra posición política...

S: Otras miras...

V: Es un trampolín...

O: Yo me pregunto si en todos los centros educativos, en todos los niveles educativos será así, pero ahorita me estoy dando cuenta que aquí en la UPD también es lo mismo...

Todos: (Risas)

V: En todos lados, en todos lados es lo mismo...

O: No sé si les llegó un volante que... o sea que año tras... generaciones que donan computadoras, ¿dónde están esas computadoras?, o sea, los que salen...

V: ¿Nosotros vamos a tener que dar?

O: Por ejemplo, está el hecho de nosotros, no conocemos al director, de aquí... (risas)... o sea ¿dónde está?,

S: O sea, sí lo conocemos, el carro, no pos que ése es... pero que visitara los salones, por ejemplo, o nos dijera bienvenidos, aquí qué... pero nomás dicen: yo lo conozco porque dicen ése es... ahí va el director...

O: O sea, es lo que yo comentaba ahorita, el jefe de Departamento que está ahí, no hizo visitas, el director no hizo visitas, al menos a mí no me tocó...

S: Yo creo que a nadie...

O: Yo creo que él ya tiene lo que quería, a lo mejor quería más plazas, ya las tiene,... pues mejor para él ¿verdad?

V: Pero bueno, yo me quedé analizando esta situación de las autoridades, y lo que le corresponde a cada quién, ¿eh? Yo creo que a la Dirección General de Educación Indígena, este, bueno... tiene políticas muy estrictas, y creo que a lo mejor se están cumpliendo, a lo mejor a nivel nacional, no sé qué... pero yo creo más bien que el problema con nosotros está a partir del Departamento, ¿verdad?, o sea que no hay ni una coordinación, ni una...

M: Si desde arriba no se maneja bien...

V: Entonces nosotros como docentes, bueno, pues igual ¿verdad?, a cada quien nos toca hacer lo que nos corresponde, si es que nos gusta hacer lo que hacemos... si nos gusta...

O: Sí mira, yo ahorita me enfrento a un gran problema...

V: A ver...

O: O sea, yo en mi centro de trabajo ahorita estoy de directora, o sea primer año ¿verdad?, primera vez que me toca la dirección, yo le digo al supervisor: ¿pero cómo me va a dar la dirección?, yo no tengo conocimientos, no sé qué se hace, apenas es mi tercer año de... pero ya este último fin de año, ya, como que ya me gustó...

Todos: (Risas)

V: ¿Puede pasarme de directora a supervisora?

O: No, pero ahí en la comunidad hay mucho conflicto, hay mucho problema, si el director que estaba, pues no trabajaba, así como comentan, se echaba con los padres de familia...

L: Sus alcoholes...

O: ¿Y sabe qué?... él le tapa, tú no dices nada y yo te los picho (varios ríen)... y este ciclo escolar es el problema, profes, saben qué: va a ser lunes, y le digo a la supervisora: maestra ¿cómo le hago?... no, es que usted le hace un papel... yo ya le hice y usted, ahora usted... no es que... entonces digo él le está tapando la supervisora, la supervisora no informa al Sector, el Sector tampoco informa, o sea yo ya hice lo que tenía que hacer... le digo ultimadamente, la estrategia que utilicé: la reunión, les digo ¿saben qué, padres de familia?, los niños van a estar llegando los días que el maestro no esté dando clases, y el maestro no se presenta a la hora exacta, a las nueve, váyanse a sus casas... Por un lado es la forma como medio me está funcionando...

V: Pero fíjate, por un lado la actitud del maestro, por otro lado la actitud de los padres de familia y por otro lado de los directivos, o sea es un caso que no podemos resolver...

O: Yo le digo a la maestra: No, ahora aquí que no haya directora, que esté en la supervisión, ¿pues qué caso tiene?...

E: Aquí a lo largo de la historia, yo no sé cuánto tiempo tiene... pero se han ido creando vicios... vicios que ahorita están bien arraigados, y esos vicios las mismas autoridades educativas lo están provocando, porque no hay ninguna sanción para aquellos que cometen errores. Hay un supervisor que... bueno, a mí me consta, de ese supervisor porque yo lo he visto, y no digo quién porque se enoja el jefe...

Todos: (Risas)

E: Entonces, este... resulta de que algunos maestros... eh... cometen errores, y bueno, se los... o sea no les dice nada, se los pasa, pero con la condición de que le lleven un "seicito", o bueno digo "seicito" pa' arriba dependiendo del error que haya cometido, o la falta que haya cometido, porque a veces son hasta dos "veinticuatro"...

V: Proporcional a la falta y al...

Todos: (Risas)

E: Y entonces ahí, o sea hasta ahí queda, pero por esos vicios que se han ido creando, entonces... llegó uno... cuando llega uno de nuevo a la escuela y luego dice: ¡ah caray!, ¿aquí sucede esto?, yo pensaba que nada más en otros niveles, todavía se puede esperar cosas de los

políticos, pero ¿de los maestros?, desgraciadamente ésa es la realidad, y bueno, hasta ahí queda nada más, y el maestro... o sea, dice, bueno, sigo cometiendo los mismos errores, al cabo con un "seicito" lo compongo...

S: Se acomoda...

E: Sí, y bueno, el maestro nuevo que llega, no me dejarán mentir los nuevos, llega con muchas ganas de trabajar...

Todos: ¡Siii!...

S: Así es...

E: Y hasta se esfuerzan, y hacen y deshacen, acá y allá con los niños, ven esas situaciones, dicen: ¡ah caray!, pos' qué pues ¿no?, y finalmente, ellos, los maestros nuevos, los absorben las mismas actitudes, los mismos vicios, ¿por qué?, porque ven que sus superiores lo hacen y no les pasa nada, dicen: pues nosotros también lo vamos a hacer... ya no vamos a hacer las cosas, vamos a llegar con nuestro "seicito" con el supervisor y con eso arreglamos la situación y así se va. Quién sabe cuántos años tenga la... yo digo tengo siete años y desde el primer momento lo vi... entonces este... me di cuenta de eso y quizá como dos veces hice lo mismo...

Todos: (Risas)

O: Como dos veces...

Todos: (Risas)

V: Bueno, las otras no las recuerdo, ¿verdad?

Moderador: Bueno, en lo que hemos planteado en este primer tema, cuáles son las problemáticas, qué pasa realmente con la educación intercultural bilingüe, las dificultades de los mismos maestros, el dominio de la lengua, hasta por parte de los mismos maestros, las dificultades que se presentan cuando no coincide la lengua de los niños con la lengua del maestro, han hablado ya... han mencionado cómo ingresan la docencia, mencionaban a algunos les tocó un curso de un semestre, hablan de los Cursos de inducción, que pueden ser... a algunos les tocó de un semestre a otros de todo un ciclo escolar, pero bueno, hacen ese curso y después, ingresan a la licenciatura, con beca...

V: Como becarios... de hecho somos becarios...

Moderador: ¿Todos, o la mayoría, están en esa situación?...

V: Sí... ¿todos somos becarios?

G: No, la mayoría, porque algunos sí tienen su clave...

S: No, los maestros becarios, que normalmente se denominan como maestros becados son pocos, bueno, ahí en educación indígena son pocos, si no me equivoco, no pasan de cien...

L: Como ochenta y tantos...

S: No pasan de cien, los que son becados,

Moderador: Todos tienen plaza ya...

S: Todos los demás tienen plaza...

Moderador: Bueno, nos interesa revisar su formación en la Universidad, cómo ha sido, cuáles eran las expectativas que tenían, de qué manera se han cubierto o no las expectativas, o sea, qué han aprendido, qué les falta por aprender, qué les ha dado la Universidad, y qué no les ha dado, que ustedes esperaban que les diera, y que no les ha dado...

G: Bueno, yo... este... cuando recién entré yo aquí a la UPD, luego luego me gustó la forma como se estaba trabajando, por lo siguiente: porque aquí es pura teoría, y la práctica la estamos llevando a cabo allá en nuestras comunidades...

T: En nuestros centros...

G: Entonces... es lo que yo descubrí cuando entré aquí, y me gustó mucho esa forma, porque... porque en cuanto entramos luego luego las maestras nos empezaron a preguntar de cómo trabajábamos, qué hacíamos, cómo era el contexto de la comunidad donde trabajamos, todo eso, entonces, este... fue ahí donde yo me di cuenta de que efectivamente aquí ya nada más era teorizar, venir a hablar de la teoría, entonces me gustó mucho eso... y hasta ahorita, hasta ahorita me sigue gustando, creo que por ese lado vamos bien... lo que yo veo que no... o sea que no está bien o que... ¿cómo le diré?, o como lo que no se está cumpliendo, es que para empezar aquí los maestros que hay aquí, que nos dan clases, a los del Plan '90, es que todos los maestros, ninguno, parece que ninguno habla ninguna lengua indígena, ninguno nos ha enseñado contenidos en lengua indígena, los libros que hay aquí no vienen diseñados en lengua indígena, entonces, este...

O: Y la mayoría... todos somos del medio indígena...

G: Ajá, todos somos, supuestamente todos somos indígenas, por eso estamos en ese Plan, entonces ése es uno de los obstáculos, de las causas que actúan de manera negativa aquí en la UPD. De todos modos de todos los maestros que hemos tenido, las clases nos las han dado en español únicamente, entonces es uno de los obstáculos que yo veo que hay aquí en la UPD...

O: Una desventaja...

G: Una desventaja, eso es...

T: También por el tiempo, que es muy poco...

Moderador: Sí, realmente, ¿cuánto es el tiempo que asisten en un ciclo escolar?

O: En semana santa son cinco días...

V: Supuestamente son quince días para una materia, ¿verdad?...

T: Ocho días ¿no?, ahora...

O: ¿Durante el ciclo escolar cuántos días asistimos?

M: Como treinta días...

G: ¿Durante el ciclo escolar?

L: Unos cuarenta días...

V: Como cuarenta días...

S: Cuarenta días...

G: Incluyendo la semana de diciembre y la de abril, porque... en el mes de julio es todo el mes, un mes completo...

T: Y no es suficiente, con eso, pues no... llevamos muy bien a cabo las materias...

V: Pero también habría que ver... mmmm, las condiciones no nos lo permiten primero, porque...

M: Porque trabajamos, precisamente lo que hacemos aquí es complementar la práctica con la teoría...

V: Entonces, igual, ni todo el tiempo para el trabajo ni todo el tiempo para el estudio, o sea que no se puede hacer de otra forma,

L: Yo en el aspecto, por ejemplo, de las antologías, yo sí veo algo que... vienen lecturas que... algunas no se me hacen muy...

V: Acordes...

L: Muy acordes a nuestro contexto, a nuestro medio, no sé, sería una... no sé, estructurar otra vez el tipo de antologías, por lo mismo que dicen, del tiempo, son demasiadas lecturas también aparte, muchas veces no hacemos los trabajos como deben de ser... pasan el trabajo, a veces nada más transcribimos lo que viene en las lecturas, o sea, nada más tratar de cumplir, y no de desarrollarlas, de entenderlas...

O: De analizarlas...

L: Entonces, como que sí, nada más nos cargamos de mucho trabajo, tanto por el tiempo...

V: Nos saturamos de información y...

L: A veces no vemos muy bien... nada más vemos poquito de todo, entonces no vemos...

O: Completamente, ¿verdad? o sea como que estuvieran plasmadas lecturas más relacionadas a la región...

S: Al medio indígena...

O: Y al medio indígena, al indígena... porque sí se han... bueno, si nos dimos cuenta en estos semestres pasados, vimos lecturas que ni...

V: Que ni al caso, la verdad...

O: Y hubo semestres que... un escrito de todo el libro, así nos pasó a nosotros un semestre, o sea, hicimos...

L: Un resumen...

O: Transcripciones, como quien dice... de todo un libro ¿y qué aprendimos?

T: Falta preparación de los maestros... siempre le echamos la culpa a los niños de que no aprenden, pero uno como maestro qué sabe, si

hemos investigamos con los autores, pero nosotros siempre decimos que la culpa es de los padres...

G y V: Que los niños...

T: Que los niños, pero uno como maestro ¿qué está haciendo?... eso tiene que ver...

O: Sí...

T: Tiene que ver la preparación, investigar mucho, así de eso... el problema que tengo, pues...

O: Creo un maestro puedes más investigar, porque dices ¿de qué te sirve tanto estudio?, si tú nomás te crees que estás acá y no estás al nivel de los niños... Yo creo que sí se da el caso, uno como maestro puede investigar...

T: Investigar...

O: A lo mejor sí te sirve como para ascender ¿será?... la preparación...

E: Bueno, o sea, yo aquí veo una situación, ya lo decían, que los maestros que nos... bueno, que les toca darnos clase, como que no se preparan... están preparados, pero no se preparan para darnos la clase a nosotros, como que ellos andan en otro mundo, como que ellos, este... están aquí nada más... no sé por qué... a lo mejor...

O: Por cumplir...

E: Para cumplir, igual que nosotros, ¿no?

Todos: (Risas)

V: Es la realidad, la verdad es que los asesores se les nota... con excepciones de unos cuantos, la verdad es que no se comprometen con su trabajo, igual que muchos

M: Se les nota muy poco compromiso, así como que...

V: Unos bien improvisadototes, ¡híjole!, que a veces dice uno: ¡ay, no!, qué bárbaros, mejor yo solo leo la antología y a ver qué...

O: No, y hay ocasiones que la clase se va en pura plática y que...

V: Sí, y de hecho, eso es lo que están haciendo en esto semestres, ¿eh?,

O: Darnos el avión...

S: La clase del avión...

V: Que pasen las horas y ya... Sí, porque de hecho nosotros perdemos más tiempo en estar escuchando a los asesores que del tema e irnos a investigar a la biblioteca... por nuestra propia cuenta, bueno digo yo, ¿verdad?

T: Algunos...

M: Igual. Hay algunas excepciones...

V: Hay asesores muuuy buenos...

E: Finalmente, o sea el alumno-maestro, digámoslo así, este... lo que... esas actitudes de los asesores, lo que provocan en los estudiantes, alumnos-maestros, es que pierdan también el interés, y que nada más vengamos aquí a la Universidad, nada más por nuestro título, ya no por el conocimiento, quizá por nuestra carta de pasante o nuestro título...porque sabemos que el conocimiento no nos lo están dando como debe de ser, que el conocimiento a lo mejor lo podemos adquirir por otra parte, pero en realidad aquí la Universidad le ha faltado mucho, bueno, a los asesores, ya lo decían... algunos, o hay algunas excepciones, a lo mejor, bueno, yo en lo personal, la mayoría de los asesores que me han tocado, la verdad sí dejan mucho que desear, porque en realidad sí... no se preparan para darnos clase a nosotros, o sea llegan y a ver qué sale ¿no?,

O: ¿Si ya compraron su libro?

Todos: (Risas)

V: Claro, y nosotros entendemos que no es tanto de venir a dar una clase, sino de asesorarnos, ¿no?, igual, el compromiso de nosotros investigar, y todo eso, pero, tan así no se vale, tan improvisado, digo yo, bueno...

S: Sí...

V: Igual, puede ser que le den menos importancia que a otras licenciaturas, ¿verdad?, a otro plan, no sé... quién sabe, la verdad no sé a qué se deba...

S: Mira, la otra vez comentábamos nosotros ahí en grupo, aquí en grupo, pues otra de las desventajas que pasa, que pasó o que estamos

pasando es eso de la... hay asignaturas que tienen una secuencia, o que tienen un... me refiero a las metodologías de investigación, vienen uno, dos, tres y cuatro, entonces en el grupo de nosotros, nos han tocado diferentes asesores, incluso aquí a la maestra V, con mis respetos, nos dio la segunda, parece, metodología de la investigación dos, parece, y ahí diferentes, otros asesores, ahí es donde nosotros también, una parte nos desviamos pa' otros, pa' otras partes, entonces eso lo que proponíamos, que fuera un solo asesor para todas la materias que tienen secuencia, una es ésta, de las metodologías... ahorita viene creo que el de Matemáticas, uno, dos y tres, parece, y otro, no sé... pero hay algunas materias... porque unos asesores.. o sea sí son buenos, dan buenos resultados, o sea, explican muy bien... la desventaja es que por ejemplo, a la maestra V y al profe Ch, este... nos dio a nosotros del grupo de sexto B, nos han dado metodologías, pero en primero, segundo, tercero, cuarto y quinto, unos asesores, nos lo dieron otros... nos tocó la maestra C... este... otros más por ahí, este... entonces comentábamos que es una de las desventajas, por eso, por lo siguiente: porque ésta es una sola línea, que se debería de manejar desde un principio, la dos, la tres y la cuatro... a lo mejor ahí sería que desde el primero, vendríamos manejando ya, lo que... ¿cómo se llama?, la propuesta ¿no?, para ir desarrollando, nomás que, como le digo, fue una desventaja que a veces nos desviamos pa' otro lado, por los otros asesores que nos tocaron.

V: También hay que ver qué ventajas y qué desventajas, por ejemplo si desde primer semestre le toca un asesor así medio extraño como los que ya conocemos, y seguir toda la vida ¡imagínese!...

Todos: (Risas)

V: No, yo digo, no...

Todos: (Risas)

S: Ah, eso sí, eso sí...

O: Yo por un lado digo, qué suerte, ¿verdad?, bueno yo digo ¿verdad? no me tocaron asesores...

Todos: (Risas)

V: Bueno, es que hemos sido muy agraciados, con algunos, ¿verdad?

Moderador: Bueno, la licenciatura les ha dado unas cosas, otras no, qué no les ha dado, en función de la práctica que ustedes desarrollan, a partir de la necesidades que ustedes tienen, que sí y qué no les ha dado la Licenciatura...

O: Bueno, para mí, durante estos años que han pasado, como que sí me sirvió bastante la Licenciatura, ¿por qué?, porque yo veía en mi persona, que yo como que se me dificultaba expresarme ante otros compañeros, o sea, estaba en un curso, o así... o en reunión con los padres de familia, sentía que se me dificultaba para expresarme, entonces, como aquí llevamos a cabo que las exposiciones, que... o sea con asesores ¿verdad?, o sea, como que uno se va... uno se expresa más y llega...

S: Ya se siente seguro...

O: Ya llega al centro donde trabaja uno, ya es más seguro de opinar lo que va a decir... ahorita, o sea en este semestre, pues mis respetos para el profe G, nos dio muy bien la clase, ¿verdad?, de Matemáticas,

o sea nos dejó mucho conocimiento... él nos explica, ya sea que en una clase nos explica, otra exponemos, a mí me gustó mucho, se me hizo muy cortita esa clase, porque ya ven que los libros, que traen que fórmulas, él lo desarrolla y ¡guau!, de dónde lo sacó, o cómo le hizo, pos uno como que se motiva más, y ahí es donde, pos uno... como decíamos que... uno se anima para seguir adelante, o de lo contrario, si el profe pos no desarrolla una clase bien, pos se desanima ¿verdad?, uno...

S: Así es... una cosa que yo siempre he dicho, que siempre he manejado, es que por ejemplo hace ratito decíamos que a lo mejor la mayoría estamos frente a este problema, de maestros por necesidad, ¿verdad?, casi nadie está por vocación, que tiene la habilidad de ser maestro, de enseñar, ahora sí, pero yo manejo esto, si no me equivoco, y si me equivoco sería con muy poco ¿verdad?, este... la mayoría, fíjense bien, si no me equivoco, la mayoría, aunque no estemos por vocación, pero tratamos de ser los mejores...

Todos: Sí...

S: Así es...

O: Y los que dicen que tienen la vocación, o sea yo tengo algo muy... una maestra dice: a mí me gusta el... lo educativo, me gusta enseñar, me gusta todo... me gusta... y yo la observaba, o sea... noooo...

V: ¿Se nota que no?

O: Hey,

S: Una cosa es decir, y otra cosa es que lo haga, entonces... eso es, si no me equivoco, la mayoría tratamos de ser los mejores, y... y si me equivoco, de todas maneras, o si no todos, porque ya lo decían ustedes, compañeros, hay unos que ya hasta se “pistean” con sus alumnos o se “endrogan” o qué se yo, ¿verdad? Entonces ya me estoy equivocando ahí con algo, pero yo creo que la mayoría tratamos de ser los mejores,

T. Eso es...

G: Sí, es que si tú entraste a la docencia por...

O: Por curiosidad...

G: Por curiosidad, por necesidad, porque gracias a un trabajo... bueno, ya estás adentro, ahora lo que debes de hacer es echarle ganas, eres un maestro, créetela tú mismo, eres maestro, vístete como maestro, actúa como maestro, cuando estés en la comunidad, sé un maestro, pórtate con la gente como un maestro...

S: Así es...

G: No te portes como uno más de la comunidad, muy independiente de cómo haigas llegado a la docencia, que te guste tu trabajo, ama tu trabajo, quiérela, porque ya estás adentro, ya no hay otra, y... pues continuar adelante, créetela, que eres un maestro, ya cuando estás adentro...

S: Y otra de las cosas, hace ratito hablábamos del bilingüismo, el orgullo que yo tengo es que yo hablo, escribo y leo al cien por ciento... es un orgullo que yo tengo... el tepehuán, es mi gran orgullo, del bilingüismo, y como digo, este... de... del lema que todos tratamos de

ser mejor, aunque no... de diferente manera, pero tratamos de ser los mejores, y eso, para mí que no se vale decir: yo mero... yo mero... que otra gente diga, o que los alumnos, mira, por ejemplo, en mi caso, en este lugar donde actualmente estoy trabajando, el orgullo que yo tengo es que mis alumnos, claro, va a depender de cada uno, ya de ellos, este... los que han salido hasta en este ciclo escolar que ya pasó, unos... unos de los que llegué a manejar casi desde cuando llegué, ya terminaron la prepa, claro a los que... le echaron ganas, a los que le echaron ganas para otras cosas, pos ahí se quedaron. Y para mí, el orgullo que tengo es eso, y muchos están... el próximo año saldrán, y muchos están en secundarias técnicas, otros a telesecundarias, y así... eso es lo que yo me autovaloro, aunque bueno, ni yo puedo decir que yo soy el mejor, como la maestra, eso para mí no se vale, lo que sí se vale, es de que, bueno, no pos que bueno, a lo mejor un alumno, o una alumna que fue mi... más bien que fue mi alumna ¿verdad?, que ya se graduó de secundarias o de bachilleratos, no pos va a decir: gracias maestro, bueno, pues ésa es mi recompensa, que, bueno, que diga yo así, yo soy el mejor, yo soy el mero licenciado, el... pos para mí que no se vale eso...

V: Bueno, yo creo que una de las cosas que he aprendido aquí en la Universidad, es que, igual, que si no tienes las soluciones a las manos, tienes que buscarlas donde sea, que tienes que investigar, y les digo, por el hecho de que, por la cuestión que sea, pero de hecho yo he aprendido... he agarrado mucho esa... mmm... actitud, habilidad, de investigar, precisamente por eso, y aparte, de reflexionar mucho acerca de mi trabajo, porque antes así como que ¡híjole!, un problema, ¿y ahora cómo le hago?... y ahora por lo menos he aprendido a buscar una solución... acerca de mi práctica, igual es de las cosas que he aprendido aquí en la Universidad...

E: Yo creo que cuando emprendemos alguna acción, pues siempre hay una reacción, y yo creo que aquí la Universidad, sí... bueno, en lo personal me ha dejado muchas cosas buenas, eh... me pongo a veces a analizar, a ver mis trabajos de los primeros... este... años de aquí en la Universidad y ahora comparo con lo que hago hoy, y digo no... ya soy un fregonazo...

Todos: (Risas)

E: Desde ahí, desde ahí se ve el avance, de la forma de que aquí aprendemos...

M: A redactar...

E: Formas de expresarnos, formas de redactar, formas de investigar, formas de pensar inclusive, porque muchos maestros, bueno, muchos asesores, precisamente, algunos asesores, nos llevan a la reflexión, y yo creo que es lo que necesita un ser humano ¿no?... o sea, que un ser humano lleve a la reflexión a otro ser humano, y que a partir de esa reflexión, pues tomemos el camino que debamos de seguir, entonces, pues sí... en términos generales, la Universidad Pedagógica si me ha dejado esa... pues esa satisfacción ¿no?, de que sí veo mis trabajos de aquellos años y ver los de ahora y digo: no, pues sí, he tenido buen avance...

V: Yo he llegado a la reflexión, si no por la sugerencia de los asesores, por observar la actitud...

Moderador: Han estado comentando que, mucho de lo que reconocen que la Universidad les ha dado, tiene que ver con habilidades de tipo intelectual, o sea, que si la lectura, que si las formas de expresión, la

búsqueda, habilidades para investigar... para hacerse llegar de información... y la otra parte, que tenía que ver con su práctica, con competencias más de carácter pedagógico, didáctico, para atender las cuestiones que hemos estado hablando, de la educación intercultural bilingüe, o sea qué pasa, se han atendido o no, o no les ha dado la Universidad...

O: ¿Cómo?

Moderador: Si les ha dado habilidades, si han aprendido cómo trabajar la educación intercultural...

E: No...

Moderador: Porque los he escuchado y mencionan muchas que son... dicen, bueno, sí he desarrollado habilidades: nos expresamos mejor, hablamos, tenemos habilidades de lectura, podemos buscar información, cierta capacidad de análisis, de reflexión sobre nuestra práctica, etcétera, pero les ha ayudado la Universidad para hacer una mejor práctica, para atender lo que nos interesa, o sea la educación intercultural y el bilingüismo, entonces la Universidad qué les ha dado, o qué no les ha dado o qué les falta...

E: Bueno, yo creo que en ese aspecto, la Universidad se ha quedado corta ¿no?, porque... precisamente porque no hay un apropiamiento a lo mejor de la misma Universidad hacia... hacia el interés de los maestros indígenas, a lo mejor, este... la Universidad... eh... las lecturas, no van enfocadas al... a la práctica docente, ya digámoslo en nuestras comunidades, más bien, este... yo creo que la Universidad se ha enfocado precisamente a darnos esas habilidades, las que ya describíamos, pero algo así que digamos: ¡ah!, esto lo vi en la

Universidad y lo voy a aplicar en mi escuela, yo creo que le falta mucho...

O: Más bien lo que se ha dado es analizar lo que se da allá, que dársele a conocer a los asesores... mas no... como le digo...

E: Pero hasta ahí ha llegado, no ha tenido ningún impacto, o sea no ha trascendido pues, o sea sí está bien, traemos lo que hacemos allá hacia acá, pero como una historia nada más, como contar un cuento a lo mejor ¿no?... Y bueno, no ha tenido trascendencia...

O: Hasta ahí, ¿verdad?, hasta ahí...

E: Hasta ahí, nada más...

O: Mas no de que de aquí para allá, sólo...

T: De allá para acá...

O: De allá para acá...

T: Pero también como maestro, pues nos toca hacer eso, por eso pues como dicen, que no ha tenido impacto, pero nosotros, bueno, los que vamos arriba hasta ahí nos han dejado, y cuando hacemos, nos piden las propuestas, sacamos las ideas de los otros autores, pero nosotros mismos, no ponemos... o sea qué es lo que queremos... mas otras ideas, ideas...

L: Yo por ejemplo, pues ya falta poco para que salga de aquí de la UPD ¿verdad?, este... me gustaría también, como propuesta, ¿verdad?, que se invitara a esta institución a maestros indígenas, tal vez aunque no hablen bien la lengua, pero que conozcan de nuestras comunidades,

que tengan experiencias de haber trabajado allá, al estar estas personas aquí, nosotros les tendríamos confianza, les platicaríamos, ya sea para que den, ya sea una recomendación o una guía de cómo está el proceso aquí... porque yo cuando ingresé aquí a la UPD, este... las materias que llevamos ahorita yo pensé que iban a ser que Español, por decir como secundaria, de esa manera...

S: Biología...

L: No teníamos una noción de lo que era la Licenciatura, y ahorita veo las antologías, pues es pura teoría, experiencias de otros maestros, de escritores, pero no es algo, como dice el profesor, algo que diga es que lo hice allá y lo voy a llevar a mi comunidad, a aplicarlo, eso más bien es como decir... como pensar de diferente manera, para actuar uno allá de otra manera... Aquí tenemos maestros que tal vez, este... no tenemos una preparación, tal vez no como la de los maestros que están aquí impartiendo la...

M: La Licenciatura...

L: La Licenciatura, pero siento que sí había gente capacitada para manejarnos a nosotros, orientarnos dentro de aquí de la UPD, porque haga de cuenta que nosotros andamos aislados, como dicen no conocemos ni al director, entonces nada más venimos a tratar de cumplir la Licenciatura, salir de ella...

O: Por el papelito...

S: Otra de las cosas que he visto ahí, hablando de las antologías, bueno, no sé si me equivoque, si esté mal, por ejemplo hay muchos autores que, bueno, tal vez ahí, porque es pura teoría, como dice el compañero, propone, pero son autores extranjeros, allá... que no

tienen nada que ver con la educación indígena, este... ese es otro de los problemas que yo veo en las antologías...

O: Hemos finalizado...

Todos: (Risas)

Moderador: Bueno, vamos... si más o menos consideran que se ha abordado esto, bueno, vamos a intentar cerrar con la situación general de la educación indígena en el Estado, y luego terminamos... un poco, bueno, qué proponemos, porque hemos estado diciendo cuáles son las problemáticas, pero cuáles serían las propuestas, cuáles... un poco el cómo... en el cuestionario, cuando hablan de los problemas de la educación indígena, mencionan mucho que los contenidos de la cultura indígena no se encuentran en los planes y programas, aún en el 2009, que es un programa nuevo, entonces dónde está la cuestión de la educación intercultural... bueno, mencionan otros aspectos, relacionados con la cuestión de la infraestructura, las brechas que se van dando cada vez más, porque no se tiene acceso a la tecnología, por ejemplo, bueno... cuál sería la situación de la educación indígena y luego terminamos, cuáles son nuestras propuestas, en dos sentidos, con relación a la educación indígena y con relación a la formación... a mí me interesa lo de la formación, que hemos estado hablando, o sea, está el problema de la educación indígena, qué maestros se necesitan, pero qué formación necesitan los maestros...

L. Aquí por ejemplo, en la Universidad, este... a mí se me haría bien, meter aquí, este... un maestro indígena, y en base a la experiencia de los maestros, o gente, personal del Departamento de Educación Indígena, o del Intercultural, hacer una materia aquí, exclusivamente, este... que se base en el entorno de lo que es medio indígena... las

demás materias pues igual, anexarla esa materia, pero ya que venga un estudio del contexto donde nosotros trabajamos, las experiencias de nosotros mismos, porque las demás, como dicen, son de medios de otros países, bueno, sería para empezar, algo... ¿verdad?

O: Para empezar...

L: Digo... a lo mejor nosotros ya vamos a salir, pero van a ingresar nuevos, que vayan comenzando al menos por algo, ¿verdad?...

Todos: (Asienten)

O: Creo, como dice el Plan, que región indígena, pero he visto ¿qué lengua hablas?, no, yo puro español, aunque el compañero hable por ejemplo huichol, o mexicanero, o sea como que no aceptan su identidad, no sé... entonces yo les digo: pero si esta Licenciatura es para el medio indígena, ¿y qué están haciendo ustedes aquí, pues?,

Todos: (Risas)

V: Y yo aquí estoy, aferrada...

O: No, pero hay compañeros que no aceptan que hablan una lengua indígena...

V: Porque no tienen bien reforzada su identidad...

Moderador, ¿Entonces qué van a hacer en las comunidades, o cuál va a ser rol?

S: Mira profe,... para mí ésa es la gran incógnita, que lo mismo diría yo, qué hacemos, ¿verdad?, para... es grandísimo eso, ni siquiera nosotros mismos a decir: yo hago esto, mi propuesta, bueno, por requisito a lo mejor sí, por ejemplo, simplemente al pedir el vestuario, decían hace ratito, es una... ya dijeron que nada más las mujeres son las que usan más el uniforme... los hombres ya no, pos si yo tengo que aceptar así, y hay otro... yo no sé cómo le digo, yo no sé qué causas serían o qué se puede hacer, por ejemplo, allá en la región hay quienes elaboran el vestuario, pero puro para mujeres, no sé a qué se deba eso, hay personas que son... que tienen una pequeña tienda, oiga, ¿por qué no tienes el de hombres?, pos yo soy hombre y yo quisiera... quisiera comprar de hombres... pero hay puras faldas y blusas de mujeres, nada más y a eso no sé, nunca...

O: Voy a ponerme una falda...

S: (risas)... yo quisiera... hasta una vez le pregunté: ¿se le hacen más difícil, o qué?, no es que eso yo no sé hacerlo, dice, del vestuario, empezando... entonces, este... es una forma de que estamos ya muy avanzados ya de que, perdimos, y seguimos perdiendo, vamos a seguir perdiendo la cultura indígena, querámoslo o no queramos, pero bueno, como hace ratito ya dije, yo soy un cien por ciento hablante, escribo y leo también de la lengua indígena, y ése es un orgullo que yo tengo, independientemente que sí hablo español, inglés también... ahora sí, lo que me refiere es eso de que no... la misma gente de allá, los que hacen los vestuarios, porque por ejemplo... un ejemplo, mi mamá, pos ya está muy señora, ya no ve siquiera para coserme una camisa de manta o algo ¿verdad?, pero hay quienes lo hacen, pero puro para mujeres, sólo para mujeres (risas).

M: Se ve que en las puras mujeres, y en los hombres ya no les interesa...

O: Sí, es que ya estamos muy...

M: En todas partes nada más lo usan cuando hacen las costumbres... que el mitote, entonces sí consiguen o mandan hacerlo, pero nada más para ocasión...

E: Lo rentan...

Todos: (Risas)

O: Si en la lengua, vemos algunos alumnos que han egresado de allá, se vienen a estudiar al Mezquital... no... pos ya regresan ¿pos dónde quedó?... ya llegan con su peinado, que así...

Todos: (Risas)

O: Con su arete, acá... o sea, ya... que acá amarillito, no sé, o sea un cambio

T: Se tienen que adaptar...

O: O sea, dejan lo suyo...

S: Es lo que yo digo, por ejemplo, en lugar de que... digamos rescatamos, cada vez estamos perdiendo más, este... por ejemplo, a mí me tocó, este... desde mi preparación al Curso de inducción a la docencia, nos conocimos yo y mi esposa, usted la conoce, ella habla una lengua y yo hablo otra, y de hecho nuestros hijos nos hablan en

español, claro que cuando se juntan entre sus compañeros, allá entre ellos, entre niños, pues en tepehuán, ¿verdad?, este... por eso le digo, cada vez estamos perdiendo más, y más, y más... y eso es por naturaleza o qué se yo... no podría decir así por naturaleza, sino que... un destino que así marca, o qué se yo...

T: Las necesidades, creo yo...

V: No, aparte porque nos está absorbiendo...

S: Y fíjense bien, por ejemplo, nuestros abuelos, ellos sí estaban con educación indígena, ahorita, como dijo el profesor, no... ya le dimos para atrás a la educación, a la cultura indígena, nosotros, haga de cuenta, ¿verdad?, hay que aceptar eso...

O: Sí, así se formaron, y así siguen hasta hoy...

S: Sí, por ejemplo, me acuerdo yo que mi papá, mi mamá, todavía están muy viejillos ahora, mis abuelos ya no viven, pero ellos sí utilizaban todo su uniforme blanco, inclusive yo, apenas me acordaba, tenía también mi vestuario de manta, pero como les digo, mi mamá todavía estaba nueva, y de hecho me cosía... todo eso, pero ya después del tiempo que se fue envejeciendo, pues de hecho ya no...

V: Pero ya su esposa con sus hijos, ¿ya no?

S: No, pos es que como le digo, una camisa, un pantalón de manta, nadie lo hace, nadie lo hace...

O: O sea, por ejemplo, los maestros tienen su traje, pero lo tienen guardadito, ¿por qué? para que no se les rompa, porque lo utilizan para ocasiones...

S, V y M: Especiales...

O: Especiales...

V: Por ejemplo, déjame que te platique que allá cuando yo estuve trabajando en la Unión, este... yo entré con la idea esa de que... sales ¿verdad?, de inducción con la idea de rescatar las tradiciones y costumbres, bueno pues vamos a pedirles... vamos a empezar, este... les propusimos que manejáramos el traje regional como uniforme, y todos... ¡pero pos aquí cuál!, ya ni siquiera se acordaban cuál era el traje regional de ahí de esa comunidad, y que había no había traje regional, y yo me preguntaba, pues debería haber habido, ¿no?, hace años, pero debe haber existido, pero ahorita ya no se acuerdan, ni... ni las personas más mayores... Pues anduvimos investigando, que esto, que lo otro, que cómo era, y al final de cuentas les hicieron su traje regional, pero les digo, hablar de proponer algo, para hacer algo, ¡híjole!, o sea... está muy difícil, está muy difícil, en primera, porque nos está absorbiendo todo este mundo de cosas diferentes, ¿no?

O: No, por ejemplo, en Guajolota, ahí los niños que tienen su uniforme, su faldita azul, su blusa, no, que los padres de familia...

M: Hasta los mismos padres lo rechazan...

O: Rechazan...

M: Si tú les pides que lleven traje regional el lunes, no aceptan los padres de familia,

V: Sería un trabajo desde concientizar, a todas la comunidades, ¿no?, el trabajo como maestro, concientizarlo de que... por ejemplo en las

comunidades que ya hablan puro español, ¡ay no!, para qué me le quiere enseñar el tepehuán, no oiga, aquí mejor enséñeles inglés, otra cosa que se haga esperar...

G: Y meterte con esos sistemas, con la gente, es difícil, no es fácil, la gente luego luego lo toma mal, no es fácil abordar los temas con la gente...

S: Es como dije hace ratito, es un tema muy extenso, que ni siquiera podemos a lo mejor hacer algo para rescatarlo, por ejemplo, fíjense bien, lo que yo he querido, promover, y fíjense bien este... en lugar de que sean uniformes de los que usan aquí en las escuelas, que sean uniformes, pero tradicionales, de allá, de un solo color el lunes, de un solo color el martes, de un solo color el miércoles... de hecho no he podido hacer, por lo mismo, yo no tengo traje regional, porque primero me van a decir: pues usted maestro, ¿cómo nos vamos a poner eso?, pues bueno, hasta ahí, pero como les digo, siempre he querido comprar de esos, pero nadie los vende, nadie los elabora, entonces, eso es lo que he querido promover, pero hasta ahí estoy todavía, inclusive ya, por ejemplo, ya ahorita el gobernador actual, el electo, ¿verdad?, en todas sus campañas, dijo que les iba a mandar uniformes, pero de los que ya aquí hay...

V: Ah, por eso es que nos pidieron la listita esa de si tienen uniforme...

O: La diste sin saber, V... (Risas)

S: Quién sabe,

V: Claro, pues oye...

T: Al cabo ya ganó...

S: Y puede... entonces de hecho aquí nos están aplastando más todavía...

O: Desde que nos manden de...

V: Ándales, pues es que no depende solamente de nosotros como maestros, hay muchas cosas, muchos factores, las condiciones económicas, sociales, muchas cosas, que póngale, podemos poner un granito de arena por nuestra parte, pero ¿cambiarlo todo?...

S: Por ejemplo, yo he querido promover eso, pero hasta ahí estoy todavía, por ejemplo, que se haga un día del uniforme de aquí de la ciudad ¿por qué no?, pero hasta ahí nada más, hasta ahí estoy... y como que sí... como que... es que al hacer eso parece que es cosa poquilla ¿verdad?, pero al hacer es grandísimo...

E: Bueno, a lo mejor aquí todo esto está pasando por el desconocimiento que tenemos respecto a... pues a las leyes de las cuales podemos echar mano para exigirles ¿no?, o sea exigir... entonces, pues existen muchas leyes... para precisamente desarrollo de las culturas indígenas... tan sólo por aquí en el Estado existe una ley exclusiva pues... que muchos no la conocemos... y a nivel nacional pues también ¿verdad?... Están los Lineamientos Generales de Educación Intercultural, que a lo mejor no los conocemos...

M: Porque si los conocemos, no nos hemos puesto a analizarlos...

E: Así es, entonces yo creo que ahí tenemos herramientas para... pues para de alguna manera intentar algo ¿no?... intentar algo porque

quizá... si las cosas siguen como van, en unos años ya no van a existir ni la lengua, ni las costumbres, de los pueblos indígenas, entonces este... a lo mejor el mismo gobierno eh... trata de que... o sea, hace acciones precisamente para mantenernos así, aislados, ignorantes, pero también, conociendo todas esas leyes, esas cuestiones, pues le podemos meter un revés, o sea, eh... nada más que no lo hemos intentado, o sea, por eso, pero si viéramos, si estudiáramos bien esas leyes, pues sí le metiéramos un buen revés al gobierno... que finalmente él mismo se metiera zancadilla, pues... entonces... nada más que ahí está el meollo del asunto... nos encontramos con la problemática que no nos gusta leer, y si leemos, nada más leemos porque nos pide el asesor, ese es otro problema al cual nos enfrentamos, si nos gustara leer, si nos gustara investigar... ahí está todo... ahí nos dan todo casi servido en la mesa, para empezar a hacer algo, para el rescate de nuestra cultura... decía usted profe, hace rato, que cuál era el futuro, que cómo está la educación indígena, yo creo, en lo personal, creo que va en decadencia, este... ya lo decía hace rato, no hay algo bien establecido para trabajar con educación bilingüe, dicen inclusive los planes y programas, pues lo maneja muy así, general, este... que sí, que la Dirección General de Educación Indígena está haciendo algo, sí lo está haciendo, para trabajar precisamente con lengua indígena tenemos los Parámetros curriculares, que es un programa exclusivo para lengua indígena, entonces también esa es una herramienta que nos puede servir para el trabajo con lengua indígena, pero debemos tener esa disponibilidad... personal, o sea no... sino que , bueno, que salga de mí decir: ah, pues yo sí quiero en realidad cambiar, rescatar pues la lengua, principalmente los usos y costumbres, el traje tradicional, pero... pero va a salir de mí, no va a salir de nadie más, sino que de adentro hacia afuera, no de afuera hacia adentro, nadie nos va a exigir, o nadie nos puede exigir, porque si nos exigen, el ser humano siempre está... siempre tiende a estar a la

defensiva, cómo tú me vas a decir algo que haga, si no lo quiero hace, y siempre está con esa situación... entonces de aquí debe de salir de adentro hacia afuera lo que queremos hacer, para rescatar nuestra... pues nuestra cultura como tepehuanos, como indígenas, como huicholes, o como lo que sea, ¿verdad?

S: Así es...

G: Mira, con respecto a eso, este... realmente no tiene que ver mucho el gobierno, para empezar, este ¿por qué?, porque por ejemplo, de acuerdo a la Constitución política, la Constitución Política de los Estados Unidos dice que es obligación del padre que su hijo termine la educación básica, ¿y se cumple eso?, no, ¿verdad que no se cumple?, ¿y por qué no han llevado a todos los padres que sus hijos no cumplido la educación básica?, por qué no los han metido a la cárcel?, porque ahí lo amerita, o sea el padre que no mande a sus hijos a la escuela, merece cárcel...

E: Está violando la ley...

G: Merece cárcel, ¿y por qué no se ha cumplido eso?, ¿Por qué?, porque de alguna manera le pueden decir al gobierno: ¿sabes qué?, yo no mando a mi hijo a la escuela, porque la escuela que tú me tienes, fíjate cómo está, es una rama, entonces... ésa no es una escuela, o sea, ponme una buena escuela y yo mando a mis hijos a la escuela, entonces ahí es donde...

V: Y que sea gratuita, y también te lo mando, ¿verdad?

G: Sí, exactamente, por eso dice, el mismo gobierno dice que las escuelas son gratuitas, y que en donde el alumno aprenda, ¿cómo se

dice?, de manera... eh... sí o sea de manera laica y gratuita, donde se le enseñen los conocimientos que debe adquirir... entonces, este... ¿qué es lo que pasa aquí?, entonces el mismo gobierno se hace tonto, o sea, ahí nomás como que medio dice, pero las reglas no las aplica como deben de ser, ¿por qué?, porque si las llegaran a aplicar, si las llegara a aplicar, pues él es el primero que va a salir perdiendo, por esa situación, ¿cómo tiene las escuelas del medio indígena?, todas pa' la fregada, y nosotros ¿a quién le echamos la culpa?, a los padres, que los padres no ayudan a cooperar para levantar el cerco de la escuela, pero ése... ahí estamos equivocados nosotros mismos, porque ese no es compromiso de los padres, el mismo gobierno debe de tener buenas escuelas, en todo el país, ¿sí?, pues supuestamente se le inyecta mucho recurso a la educación, ¿y qué pasa con ese recurso?, entonces desde allá viene todo eso, del mismo gobierno, o sea, entonces, pos como decía usted, profe, yo creo que la educación, la cultura, la lengua indígena, va en decadencia, y mientras el gobierno continúe así en México, esas leyes, se va a perder, se va a perder todo esto...

O: Mientras el gobierno va mejorando, la educación va...

T: Y los indígenas,...

Todos: Va empeorando...

T: Y luego lo que pasa, a nosotros nos exigen que les enseñemos la lengua, y que tenemos que enseñarles...

O: Uh, que hasta el inglés, (risas)

T: Y luego, qué pasa cuando entran a la secundaria, pues ahí algunos no pasan, ahí se quedan, o se regresan otra vez, porque nosotros

mismos, o sea porque yo creo que el gobierno, pues siempre nos quiere tener abajo, no sé, por eso, yo estoy de acuerdo en eso, que rescatar, bueno, una parte sí yo lo hablo, pero porque me ha pasado así en El Mezquital, que estuve estudiando, a veces reprobaba, porque no entendía, y ahí es donde yo no sé cómo, por eso yo ahora a mis hijos, pues yo les estoy enseñando en español y en tepehuán, pero los dos, porque los dos son importantes, porque uno no avanza tampoco, si uno nomás está en el tepehuán, por eso...

E: Sí, a lo mejor aquí hemos desvirtuado lo que es la educación bilingüe... intercultural... porque, bueno, uno de los propósitos es precisamente ese, que el que tenga como primera lengua el tepehuán, o cualquier otra lengua indígena, este... se le empieza a enseñar en su propia lengua, como... ¿cómo se dice?, no como objeto de estudio, sino como...

O: Medio de instrucción...

E: Medio de instrucción, y conforme vaya avanzando en los grados, ya se le vaya enseñando como objeto de estudio, pero a la vez el español se le vaya también enseñando, hasta que llegue el momento en que el alumno, este... logre dominar las dos lenguas, pero dominarlas al cien por ciento, no nada más, este... una, una más que otra, o que domine las dos, pero a medias, porque así ha pasado con muchos indígenas, que dominan el español, pero no lo dominan al cien por ciento, ¿verdad?, entonces... y dejan de hablar su lengua por aprender la otra, pero no aprenden ni la otra, y ya se les está olvidando su propia lengua, entonces ahí se crea un problema, y precisamente la educación indígena, es para eso ¿no?, para que llegue un momento en que las dos lenguas se nivelen, y que el alumno, el maestro, lo que sea, se sepa expresar en ambas lenguas, pero de la mejor manera.

T: ¿Pero eso donde lo vamos a utilizar?, por ejemplo nosotros pasamos a la secundaria, al bachillerato, acá nos venimos a la Licenciatura a estudiar, y son los mismos problemas...

Todos: (Se quedan en silencio)

Moderador: Vamos a cerrar, bueno, han hecho ya todo un análisis de la situación de la educación indígena, y de sus prácticas con relación a la educación intercultural, y esta parte que es muy importante, la de la formación, porque bueno, ahí estamos, y qué maestro se necesita para estar en las comunidades indígenas, y para atender todo esto, lo cerramos con esta idea, si hay algo más que ustedes consideren que se puede sugerir o que... cómo tendría que ser ese maestro,

Todos: (Sonrisas)... (se hace silencio)...

O: Alguien más que quiera opinar, yo ya analicé...

Todos: (Risas)

S: No, este... nada más para decir sobre... bueno, en lo personal... sobre mi formación aquí en la UPD, desde un principio cuando ingresamos al sistema de educación indígena, este... se nos manejó un... o más bien hay un convenio o hubo, no sé qué pasó, de tal manera que nos decían, hablando sobre los maestros becados, ¿verdad?, eso, se les va a dar una beca con clave 80... 14-80, que es lo mínimo, que es lo más bajo que gana uno, con el fin de que sigan estudiando.... Los que les dieron su plaza en un principio, nunca se titularon, nunca estudiaron, entonces con el fin de que ustedes se preparen, este... terminen la Universidad, y ahí automáticamente se les da su plaza, de acuerdo a su formación docente, pero sin embargo, se

está violando ese convenio, porque inclusive ahorita hay bastantes maestros, que inclusive son titulados ya de la Universidad, pero siguen con su clave 14-80 y muchos están de pasantes, y muchos están por salir, y muchos están saliendo, pero con su mismo sueldo, entonces eso se nos manejó una vez, de que de acuerdo a la formación, que...

O: Terminando la UPD...

S: Que de acuerdo a la formación nos van a dar la plaza, pero aún se está violando ese... ese convenio, es lo que ya decíamos desde hace ratito, de que depende también mucho del gobierno, quien lo elabora esos convenios, ¿verdad?...

O: Así es...

Moderador: No queremos abusar también ya de su tiempo...

T: Sí, porque tengo trabajo...

Todos: (Risas)

V: Tenemos...

Todos: (Risas)

Moderador: Tenemos muchas ocupaciones...

E: Está muy interesante hacer este tipo de pláticas...

S: ¿Sabe qué profe?, a lo mejor estaría bien que nos propusiéramos algo, pero en un fin de semana, un sábado, un domingo, para ver... inclusive más temprano,

Todos: (Risas)

V: Ya el cansancio no nos deja ni... decir las ideas...

Todos: (Risas)

O: Continuamos, pero en otro fin de semana...

Moderador: Les aseguro que ha sido productivo, que ha habido muchas cosas que son importantes, lo que han dicho, pues muchas gracias, muchas gracias a todos por su presencia y por su participación, por su paciencia de estar aquí, sabemos lo que significa, porque tienen muchos pendientes...

O: Luego que ya empiezan a sonar los celulares,

Todos: (Risas)

Moderador: Eso también es señal...

O: ¿Qué estás haciendo, que son las tres?

Todos: (Risas)

G: A mi manera muy personal, para concluir con este tema, yo creo que en la educación indígena no se está llevando a cabo, porque existen muchos factores que se interponen de manera negativa, como la contratación de maestros monolingües, el reacomodo de maestros de una lengua indígena en otra comunidad que son indígenas de otra

raza, y viceversa, al igual el medio geográfico de las comunidades no lo permite, la idiosincrasia, la in... ¿cómo se dice?...

O y V: Idiosincrasia...

G: Idiosincrasia de la gente, también, ¿qué otra cosa más?... el gobierno, primero que nada...

O: El gobierno...

G: El gobierno también, eh... ¿qué más?... todo eso... todo eso son las causas que obstaculizan este... la... que se lleve a cabo la lengua indígena...

O: La educación intercultural...

G: La educación indígena... sí... de una manera efectiva... a mi manera muy personal de concluir, yo concluyo con eso... ¿sí?, y mientras esa situación siga, la educación va en avance, pero hacia abajo, no para arriba, va retrocediendo la educación indígena... ¿sí?, pues esa es mi manera de concluir muy personal...

Moderador: Pues hay muchas cosas que son preocupantes...

Todos: Así es...

Moderador: Sí tendrían que ser focos rojos, pero bueno qué es lo que nos toca hacer, para nosotros es importante, porque de alguna manera somos parte de esto, o sea, nosotros les ofrecemos una licenciatura, les estamos ofreciendo una formación, entonces ¿cuál es nuestro

papel?... Entonces, no es nada más qué hacen ustedes, qué hacemos nosotros...

O, V y S: Sí, todos...

Moderador: Es un compromiso de todos, por eso a mí me parece que es muy importante esto y sobre todo lo que han dicho...

V: Sobre todo el compromiso, ¿verdad?

Moderador: Entonces, muchas gracias... de verdad muchas gracias...

Enrique: Vamos a darnos un aplauso...

Todos: (Aplauden)