



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
CAMPUS VI

## Formación docente continua y práctica para la interculturalidad



### Tesis

Que para obtener el grado de

### Maestro en Estudios Culturales



Presenta

**Ismael Hugo Rivera Hermenegildo**



Director de tesis

**Rafael Burgos**

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas  
Enero 2016



FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI  
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO  
ÁREA DE TITULACIÓN



F-FHCIP-TM-016

AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS/MAESTRIA

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 25 de enero del 2016  
Oficio No. CIP/066/16

**C. ISMAEL HUGO RIVERA HERMENEGILDO**

Promoción: 3ª.

Matrícula: 13061019

Sede: Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del JURADO para el examen de grado de la Maestría en Estudios Culturales, para la defensa de la tesis intitulada:

**“FORMACION DOCENTE CONTINUA Y PRACTICA PARA LA INTERCULTURALIDAD”.**

Se le autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y tres electrónicos (CDs), los cuales deberá entregar:

- Una tesis y un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Cinco tesis y un CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

*“Por la Conciencia de la Necesidad de Servir”*

**MTRO. GONZALO ESTEBAN GIRÓN AGUIAR**

Director



**DRA. EMY JOSEFA ROBLERO VILLATORO**



Este trabajo de investigación fue realizado gracias al financiamiento que recibí como becario 561419 de la Maestría en Estudios Culturales de la Universidad Autónoma de Chiapas, otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, durante el periodo 01 de agosto 2013 al 31 de julio de 2015.

# Agradecimientos

En primer lugar a los colaboradores que hicieron posible este trabajo.

Especialmente a mis padres y hermano por su apoyo y cariño incondicional para lograr el cumplimiento de esta meta.

A mi director de tesis Maestro Rafael Burgos por su apoyo y consejos para la construcción de este trabajo.

A mis lectores de tesis Doctora Nancy Leticia Hernández Reyes y Doctora María Esther Pérez Pecha por su disposición y colaboración.

A la familia Sánchez Toriz por su apoyo en especial a Karla Paulina por apoyarme en todo momento.

Una mención especial para la Doctora Karla Jeanette Chacón Reynosa coordinadora de la Maestría, por el apoyo en la realización de esta meta.

# Índice

<b>Introducción</b>	7
<b>1. La educación bilingüe en México</b>	19
1.1 Antecedentes de la educación básica	20
1.2 Educación básica primaria	27
1.3 Educación primaria indígena	31
1.4 Educación primaria bilingüe en Chiapas	34
<b>2. La formación docente</b>	39
2.1 Formación docente y su evolución histórica	41
2.2 Formación inicial de docentes en México	44
2.2.1 Instituciones de educación formadoras de docentes	49
2.2.2 Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	51
2.3 Formación continua de docentes en servicio: políticas públicas y su evolución	56
2.3.1 Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica y Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros en Educación Básica	59
2.3.2 De la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) a la actualidad	73
<b>3. Interculturalidad, educación y formación docente</b>	77
3.1 Cultura y diversidad cultural en la educación	79
3.2 Multiculturalismo e interculturalidad en la educación	83
3.3 Formación docente y educación para la interculturalidad	89
3.4 Práctica docente para la interculturalidad	94
<b>Conclusiones</b>	99
<b>Referencias bibliográficas</b>	103
<b>Anexos</b>	107

# Introducción

La presente investigación hace referencia a la formación continua de docentes en servicio para la interculturalidad, puesto que si bien se pueden encontrar definiciones separadas, por un lado, de formación continua y por otro de interculturalidad, poder articularlas en una definición concreta es complicado, puesto que para los docentes tiene que ver con la realidad que viven en su desempeño profesional, con la construcción que realizan a partir de los contextos en los que se desenvuelven y las practicas que establecen, en donde interpretan de manera objetiva y ética su profesión como docentes y miembros de la sociedad.

Además, la formación docente puede ser abordada en dos tiempos y espacios en la vida del docente, en primera lugar su formación inicial y en segundo lugar su formación continua o actualización docente, que es aquella que reciben una vez que ya están instalados en el servicio profesional y es precisamente en esta segunda dimensión, la formación continua o actualización docente, en la cual se centra esta investigación.

La formación que reciben los profesores en servicio es regulada por la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Formación Continua del Magisterio a nivel nacional, y en el estado a través del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio de Chiapas.

La formación docente en materia de interculturalidad estuvo ausente de los planteamientos generales de la formación durante varios años, tanto en su formación inicial como en los planes de formación permanente. En la actualidad la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe propone dos líneas de acción en cuanto a la formación docente, por un lado la inicial y por otro la continua buscando contribuir a la modificación de las formas de abordar y atender la diversidad, suponiendo una reorientación de la manera en cómo se reconoce y trata pedagógicamente la diversidad (CGEIB, 2014).

En el Catalogo de Actualización Docente existen poco más de mil cincuenta cursos en diecinueve áreas de conocimiento, una de ella es educación indígena, la cual es la que se acerca más al planteamiento de la interculturalidad, cuenta con cuarenta y cinco ofertas educativas de las cuales treinta y seis son cursos generales, siete diplomados, una especialidad y una maestría. Lo que lleva a preguntar: en primer lugar ¿El docente está preocupado por su formación continua? ¿Qué determina que el docente seleccione entre uno u otro curso como proceso de actualización? Además, ¿Esta área de conocimiento en particular, genera interés en los docentes que están en un contexto llamado de diversidad cultural, como un área en la cual formarse? Y ¿Es la diversidad cultural y la interculturalidad en particular un aspecto de preocupación en los docentes inmersos en contextos diversos culturalmente hablando?

Catherine Walsh (1998) describe a la interculturalidad como el conjunto de encuentros que se producen entre sujetos de distintas culturas o la puesta en práctica del multiculturalismo, haciendo alusión a las formas en las que se relacionan los individuos pertenecientes a distintas tradiciones culturales cuando convergen el mismo territorio, planteada como una ética de la convivencia pretendiendo desmontar el etnocentrismo que existe en la actualidad y esta lucha de clases. La interculturalidad no es una descripción de una realidad dada o lograda, ni un atributo casi “natural” de las sociedades y culturas sino un proceso y actividad continua.

La UNESCO la define como la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del dialogo y de una actitud de respeto (2006:17) , por otro lado la Unicef en su documento de educación para la interculturalidad plantea que la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 1998, citado en Unicef, 2005). Esto mediante un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas orientadas a construir y propiciar un respeto mutuo.

El reto de la interculturalidad en el ámbito educativo, supone entonces atender a todos los alumnos en el reconocimiento de su cultura y aplicar principios de cooperación que contribuyan precisamente a lo que se menciona en las definiciones de interculturalidad tratadas anteriormente. Se trata de la cooperación de los individuos como iguales pero a la vez como únicos que puedan construir aprendizajes y vivencias desde las distintas miradas que se encuentren en el aula a partir del respeto y la comprensión de las ideas y los pensamientos.



Todo esto llevo a la construcción de cuestionamientos a cerca de la formación continua docente para una práctica intercultural, por un lado ¿Cómo es que los docentes significan su formación continua?, ¿Cómo se trabaja la formación continua de docentes para una práctica intercultural desde las políticas educativas? Y ¿Cómo el maestro toma conciencia de sus aprendizajes de los cursos de actualización que recibe de acuerdo con sus necesidades en la práctica? a lo que se plantearon objetivos que ayudaran a la resolución de los cuestionamientos planteados tales como: describir y comprender la significación que los docentes en servicio establecen entre los procesos de formación continua que reciben y su práctica docente en contextos de interculturalidad; conocer cómo se aborda la interculturalidad en los contenidos de los cursos de formación continua dirigidos a docentes en servicio e identificar las diferentes articulaciones entre el proceso de formación continua y la práctica docente en contextos interculturales.

Esta investigación se centró principalmente en analizar qué hay con relación a la formación continua de docentes en servicio en materia de interculturalidad, así como del propio concepto de interculturalidad en la educación y sus implicaciones de aprendizaje, didácticas y formativas en cuanto a la formación de docentes que están frente a grupo, sobre todo en escuelas ubicadas en contextos rurales indígenas, puesto que la interculturalidad es un término que recurrentemente se relaciona con los pueblos originarios que existe en el país, esto se denota en los discursos oficiales como una preocupación de atención a estas minorías, visualizando a la interculturalidad como una alternativa de mejora de atención a sus necesidades sociales y educativas.

Entonces, la formación continua docente en el área de interculturalidad, se entenderá como aquella que ha de proporcionar a los docentes en servicio estrategias didácticas de enseñanza, que permitan en el alumno un proceso de enseñanza- aprendizaje, que sea adecuado a las necesidades propias de su contexto.

La práctica docente es un tema recurrente en distintos estudios, sin embargo, la presente investigación la abordó desde la formación continua de los docentes en servicio y cómo es que este proceso de formación reconstruye la práctica que desempeñan en las aulas, debido a que la formación continua se entiende como aquella que ha de aportar herramientas para atacar las necesidades a las que se enfrenta un docente que está frente a grupo, reforzando y actualizando su formación inicial y contribuyendo a la creación de nuevas perspectivas de la práctica docente.

La investigación se realizó con los docentes de la escuela Primaria Bilingüe Ángel Albino Corzo, ubicada en la comunidad de Cuchulumtik, municipio de San Juan Chamula, la cual cuenta con una plantilla completa, con un total de 10 docentes, de los cuales 7 son originarios de una comunidad Tseltal 2 de una comunidad Tsotsil y 1 originaria de una comunidad Tojolabal, los docentes cuentan con una experiencia que oscila entre los 19 y 22 años de servicio profesional,

La investigación se hizo en dicha institución puesto que en los postulados oficiales de la educación, como se da cuenta en el desarrollo del trabajo ha estado como una de las preocupaciones centrales del Estado para lograr la inclusión de estos grupos a la cultura nacional, derivado de ello los temas de interculturalidad han estado centrados en la etnicidad.

En lo subsecuente y para efectos del desarrollo de la investigación los docentes son llamados: docente 1 (D1), docente 2(D2), docente 3(D3), docente 4 (D4) y docente 5 (D5).

De acuerdo con las entrevistas se determinaron cinco categorías en las que se estructuró la información recabada de los sujetos de investigación tales como:

1. El docente con su profesión
2. El docente en relación con su preparación profesional (formación inicial)
3. El docente respecto a su práctica docente
4. El docente respecto a su formación continua
5. Postura del docente ante la diversidad cultural e interculturalidad

En la parte metodológica se recupera lo que María Paz Sandin menciona entorno a la investigación cualitativa, la cual sostiene que atraviesa diversas disciplinas, participa de una gran variedad de discursos o perspectivas teóricas y engloba numerosos métodos y estrategias de recogida de datos. Esta riqueza denota la complejidad y alcance del enfoque cualitativo en el abordaje de la investigación socioeducativa y requiere que se ensayen clasificaciones o categorías que aporten un orden conceptual en el ámbito investigación y permitan la comunicación en la comunidad investigadora (Sandin, M, 2003, 141).

Taylor y Bogdan citado por Rodríguez, G. Gil, J. García, E. (1996) consideran, en un sentido amplio, la investigación cualitativa como "aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable". El trabajo se desarrollo desde un enfoque cualitativo de corte comprensivo e interpretativo puesto que describe y comprende los significados que los sujetos a investigar tienen de los fenómenos en los que están inmersos dentro del quehacer educativo. Así mismo este tipo de enfoque posibilitó una visión holística de los hechos de tal manera que no estén fragmentados, obteniendo un aprendizaje profundo en las dimensiones de la investigación, en este caso la significación y la relación que los docentes en servicio establecen entre su formación continua y su práctica docente.

De igual forma para Lecompte citado por Rodríguez, G. Gil, J. García, E. (1996) la investigación cualitativa interpretativa es una categoría que extrae descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo y grabaciones, los cuales están preocupados por el entorno de los contextos en los que se encuentra el sujeto a investigar.

La investigación cualitativa busca la comprensión de interrelaciones que se dan en la realidad, de acuerdo con Guba y Lincon y los diferentes niveles de análisis, la investigación a realizar concuerda con estos postulados, puesto que desde el plano epistemológico la investigación es inductiva, desde el plano metodológico la investigación cualitativa busca la construcción de postulados que dé cuenta de un fenómeno social, a medida que la investigación avance se recaban las distintas visiones y perspectivas de los sujetos a investigar; desde el plano técnico la investigación se caracteriza por el uso de técnicas que permitieron recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción profunda del objeto de investigación (Rodríguez, G. Gil, J. García, E. 1996, p. 11).

La investigación cualitativa se determina desde una perspectiva naturalista y comprensiva de la experiencia humana, tratando de comprender a los sujetos de la investigación desde su propia realidad. Los instrumentos utilizados fueron la entrevista a profundidad y la observación para poder hacer una triangulación de información que posibilite poder determinar y comprender el hecho de los sujetos a estudiar (Rodríguez, G. Gil, J. García, E. 1996, p. 9)

Además se da a conocer cuál es el significado que los docentes atribuyen a su formación continua y de esta manera conocer cuáles han sido las apropiaciones derivadas de dicha formación, esto es con el fin de saber si realmente la educación continua en la que se han estado formando, repercute en el actuar áulico de los docentes y si esté es adecuado al contexto en el que se desenvuelven.

De igual forma, se da cuenta de la relación que los docentes en servicio establecen entre los procesos de formación continua que reciben y su práctica áulica, por lo que es pertinente poder entender lo que sucede en estos procesos de formación continua en los que están inmersos los docentes, desde su propia experiencia y su realidad, entender estos procesos traerá consigo nuevos aportes, que ayudaran a visualizar desde otra perspectiva la acción educativa.

A partir de la investigación se plantearon algunas propuestas para la construcción de nuevas perspectivas acerca de la intercultural en la formación continua de docentes en servicio, para poder llegar a una práctica que sea aún más humana y reflexiva, que pueda atender las necesidades reales de los estudiantes.

De acuerdo con las categorías de análisis, se desprenden conceptos claves que se fundamentan de acuerdo a las necesidades de la investigación, en primer lugar el concepto de formación continua con definiciones que ofrecieron una visión más amplia del concepto no solo centrándose en los cursos o conocimientos de actualización que los docentes reciben, sino también refiriéndose a las experiencias que el docente va acumulando con el paso del tiempo, es decir, su práctica diaria frente a grupo y su convivencia tanto con sus alumnos como con sus pares académicos; de igual forma se mencionan las etapas de la formación docente puesto que para abordar la formación continua se necesita contemplar las distintas fases de la formación de un docente en este caso la formación inicial y la formación continua.

Se abordan también las distintas políticas públicas y lineamientos en torno a la formación continua de los docentes en servicio, para ello se contempló la revisión de los objetivos de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe tanto para la formación inicial de los docentes como para la formación continua de los mismos.

Así mismo, se retoma la Reforma integral para la Educación Básica (RIEB) en los puntos específicos que habla de educación con atención a la diversidad cultural. Se revisaron también los objetivos del Catálogo Nacional de Cursos de Actualización particularmente los del área de educación indígena, la cual es la que se aproxima a la perspectiva de educación en la interculturalidad; los objetivos de la Coordinación Estatal de Formación Continua de Maestros en Servicio en el Estado de Chiapas; el Programa de Estatal de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio, para poder articular los apartados que refieren a la formación continua de los docentes y los apartados que abordan la formación en la interculturalidad.

Para las categorías de diversidad cultural e interculturalidad se retomaran los conceptos que la UNESCO plantea, dicho organismo propone conceptos generales, sin embargo, es oportuno tocarlos en la investigación, puesto que este organismo internacional es uno de los que ejerce mayor influencia en las políticas educativas a nivel mundial, entendiendo que este concepto funciona como una normativa desde el deber ser de los actores del proceso educativo, para que de esta forma se pueda dar el reconocimiento de la diversidad cultural así como la convivencia plena, enriquecedora y armoniosa de las distintas culturas que converjan en un centro educativo. De igual forma se retomara a Catherine Walsh con el concepto de interculturalidad puesto que profundiza más en la concepción de lo que debería de ser la interculturalidad, rompiendo con la lucha hegemónica que existe de una cultura a otra para poder reforzar las identidades de las clases subordinadas permitiendo su desarrollo.

El concepto de cultura se abordara desde la perspectiva del Diccionario Latinoamericano de Estudios Culturales porque ofrece en un primer momento una definición general del término el cual va profundizando poco a poco desde distintas perspectivas como la Antropología, la Sociología, la Semiótica, etc. Además, se rescatara el documento de entorno a la concepción de la cultura de Raúl Alcalá Campos, quien ofrece una concepción del término de acuerdo a los propósitos de la investigación ya que como él lo plantea, el término de cultura está siempre en función de lo que se pretende lograr con una investigación. Se recupera que la cultura está determinada fuertemente por la trasmisión de conocimientos de generación en generación además de que cada sujeto por pertenecer a un grupo social determinado posee una cultura, es decir, que este autor señala que la cultura no solo es el hecho de la alta cultura o el de cultivar conocimientos validados por un grupo social hegemónico sino que las prácticas de la vida diaria así como la interacción con las demás personas van conformando la cultura de una sociedad y a su vez de lo los individuos que la conforma.

La caracterización de práctica docente es uno de los ejes fundamentales de la investigación, en un primer momento se tomara el texto de Domínguez Gueeda que hará un primer acercamiento al termino puesto que como lo menciona es difícil poder conceptualizarlo de manera absoluta la práctica docente tiene que ver con distintas circunstancias ya que hay que reconocer que el acto de enseñar es sumamente complejo puesto que intervienen más factores no solo la acción del docente como tal.

Además se recuperaron las construcciones que los sujetos sostienen de su realidad durante todo el proceso de la investigación, así como de acercarse a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento que se fue dando durante la investigación identificando y comprendiendo las necesidades o los potenciales problemas por

investigar tales como: ¿Cómo se presenta profesionalmente preparado un docente para atender la interculturalidad en el aula? ¿Realmente los conocimientos de la formación continua responden a las necesidades áulicas para atender la interculturalidad?; entre otras muchas preguntas que surgieron durante la realización de la investigación.

La investigación consta de tres capítulos, en el primero de ellos se aborda la evolución histórica de la educación indígena en México desde la postrevolución hasta la actualidad, es decir, las políticas y programas que la parte gubernamental ha implementado para atención de estas mayorías. El siguiente capítulo presenta como se aborda la formación de docentes así como su formación continua y como el organismo encargado de llevar a cabo esta tarea propone acciones para que los maestros se actualicen y respondan a las necesidades de la educación actual, además, de ver cómo es tratado el tema de interculturalidad en estos postulados que son los que rigen a los docentes que están en servicio. Por último el capítulo tres da cuenta del proceso de análisis de resultados y de los debates teóricos entorno a los conceptos de diversidad cultural, multiculturalismo e interculturalidad dentro y fuera de la educación y particularmente en la formación de docentes. A manera de cierre se presentan las conclusiones a las que se llega con la realización de la investigación.





# Capítulo I

## La educación bilingüe en México

La educación en México a partir de la postrevolución fue uno de los temas más importantes para los que quedaban en el poder, principalmente para la atención de las minorías étnicas, lo que suponía un reto para el estado, por lo que se han observado distintos cambios en el diseño de políticas educativas destinadas a los pueblos étnicos, por lo que se planteaba que las minorías se integraran a la cultura nacional pero por el simple hecho de integrar siendo esta una acción simplemente asimiladora y excluyente. Sin embargo, en la actualidad la educación indígena o para los pueblos originarios es más el de suponer la integración cultural de las minorías pero desde la perspectiva del enriquecimiento mutuo en donde existan los intercambios.

## **1.1. Antecedentes de la educación básica para los pueblos indígenas**

En 1978, se crea en México la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), un subsistema de la Secretaría de Educación Pública para atender la educación de los pueblos indígenas del país, que incorpora el uso en la educación de los 56 idiomas indígenas reconocidos oficialmente. La Ley Federal de Educación de México de 1973 señalaba expresamente, que la enseñanza del castellano no fuera en detrimento de las identidades lingüísticas y culturales de los escolares indígenas.

Pese a distintos puntos de vista, la totalidad de estos programas fueron desarrollados como educación bilingüe de transición y un bilingüismo substractivo. Teniendo como eje rector la castellanización de las poblaciones indígenas del país.

Con el desarrollo de movimientos indígenas en los años 70 y la reflexión sobre el multilingüismo y los proyectos de educación bilingüe apareció un modelo de mantenimiento y desarrollo de las lenguas originarias que incluyó aspectos culturales no meramente lingüísticos. Fue evidente la necesidad de considerar las diferencias en la vida cotidiana, las tradiciones y los conceptos del mundo. Por eso, desde inicios de los años 80 se comenzó a hablar de una educación bilingüe intercultural en América Latina. Desde entonces, México y muchos países han promulgado leyes en las cuales reconocen derechos lingüísticos y culturales de sus pueblos originarios.

Elise Rocwell (2007) menciona que para entender la historia social de la educación, es imprescindible deshacerse de la idea de escuela como la conocemos hoy en día, debido a que dicho concepto ha ido cambiando de estructura y significado a lo largo de la historia.

La escuela de seis grados, segundo paso en la vida escolar y donde se encuentra la mayoría de niños y niñas en edad escolar, es una construcción relativamente reciente, ya que, con esta imagen no es posible hablar de escuela en muchos casos (p. 269). En México, antes de la revolución el uso de la palabra escuela tenía otro sentido, por ejemplo la escuela existía siempre y cuando el maestro estuviera ahí, pero cuando el maestro se retiraba del entorno la escuela no existía, es decir, antes del siglo XX la escuela tenía otra connotación diferente a la que se fue construyendo después de la revolución.

Durante el siglo XIX la palabra escuela estaba asociada a la educación popular, la educación dirigida a las clases populares haciendo una distinción entre el ámbito privado al que se les llamaba colegios, institutos o academia los cuales contaban con un nombre propio, mientras que las escuelas populares o comunitarias tenían el nombre del poblado en donde estaban ubicados, paulatinamente esto fue cambiando hasta renombrarlas de la misma forma como se hacía con los colegios o academias (Rocwell, 2007 p. 272). Durante el siglo XIX, existía una gran diversidad de escuelas en el país y la educación estaba relacionada entre las obligaciones gubernamentales, la iglesia, y distintos corporativos teniendo la encomienda de proporcionar la educación a las zonas desfavorecidas económicamente hablando (Rocwell, 2007 p. 273).

En la historia de la educación es particularmente importante la distinción que se hacía de escuela rural y escuela urbana, siempre fue una idea relativa y a lo largo de los años el concepto tuvo distintas denominaciones, sentidos y valores, el nombre como ahora lo conocemos se llegó a concretar en los años veinte del siglo pasado y con la incorporación a la Secretaria de Educación Pública (SEP), fue renombrada como escuela rural federal, esto desde la perspectiva centralista de la capital del país,

desde la cual la postura era que estaba fuera de las capitales o cabeceras municipales. (Rocwell, 2007 p. 276).

Los años revolucionarios cobraron factura en gran parte del territorio mexicano, debido a la inseguridad y desorganización gubernamental muchas escuelas fueron cerradas, aunque años después, paulatina y esporádicamente se fueron reabriendo con la inserción de uno o dos maestros por escuela y que con el pasar del tiempo se fue resolviendo la problemática.

Según Martínez. E (2009) poco tiempo después de la revolución mexicana, la política educativa que impero fue la de integrar o mexicanizar a los indios a través de la implantación de la lengua nacional que era el español, política que se veía reflejada en la Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911, que buscaba la asimilación e integración de los indígenas, debido a que sus distintas culturas eran catalogadas como atrasadas y el primer paso para su integración y posterior asimilación a la cultura dominante era el de la enseñanza del español como única lengua nacional. (p. 3).

Stavenhagen (Citado por Baronnet & Tapia, 2014), menciona que durante los primeros años del siglo XX, en los que gobernaban aquellos que se decían dueños del movimiento revolucionario y en los cuales los pueblos indígenas aparecían y desaparecían de la esfera política según las necesidades de éstos sujetos y aun a pesar de que la contribución de los pueblos indígenas en la revolución fue de gran relevancia, sobre todo en el centro sur del país y sobre todo aquellos movimientos que estaban vinculados al movimiento agrarista encabezado por Zapata, la educación y atención de estas minorías en cuanto a lo educativo era mínima y seguía teniendo la idea de homogenizar a la población mediante la introducción del castellano como lengua nacional (p. 23).

Desde finales del porfiriato el problema de la educación para los indígenas debía de atacarse de inmediato por considerarse como un lastre de la sociedad y que podría llegar a convertirse en un obstáculo para el desarrollo del país provocando un estancamiento, por lo que había que incorporarlos a la sociedad lo más posible, aunque ello significara alejarlos de su cultura. Años antes ya se vislumbraba la necesidad de que las poblaciones indígenas accedieran a la educación, porque, se decía, solo con una población culturalmente unificada podría construir una nación fuerte que hiciera frente ante las potencias.

La corriente nacionalista que se originó del movimiento revolucionario en el país, se vio reflejada en la política de aquel tiempo en el que se apelaba por una sociedad unificada, por una cultura nacional, es decir, poder integrar y homogeneizar a los mexicanos.

Para el año de 1913 se pretendía aplicar el programa de Educación Integral Nacionalista, que buscaba aplicar la enseñanza directa del español sobre los indígenas, ya que sólo de esta forma se podría lograr la transformación de éstos en ciudadanos y miembros de la sociedad mexicana o a lo que se le conocía con el nombre de nación.

A lo largo de la década de los años veinte se realizaron diversos aportes intelectuales en materia de política pública para atender a la población indígena. En 1921, el presidente Álvaro Obregón creó el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena en la Secretaría de Educación Pública, que después se llamaría simplemente Departamento de Educación y Cultura Indígena. Durante el siguiente año su labor se limitaría a la localización de los asentamientos indígenas y el estudio de las condiciones económicas en las que vivían, la cultura indígena a que pertenecían, y en el estudio de sus producciones así como el modo de fomentarlas y perfeccionarlas.

Martínez. E (2009) comenta que años más tarde se instaura en la ciudad de México la primera Casa del Estudiante Indígena lo que podría sentarse como un antecedente de la escuela normal ya que esta tenía por objetivo incorporar al jóvenes de origen indígena al sistema educativo, pero el proyecto fracaso porque los jóvenes que eran reclutados se suponía deberían hacer las veces de un agente de cambio para sus comunidades, es decir, ellos irían a alfabetizar y con esto integrar a la comunidad a los postulados nacionalistas de la época, sin embargo, el fracaso radico en que dichos agentes de cambio ya no regresaron a las distintas comunidades a las que pertenecían. A pesar del fracaso que significó, el impulso a la transformación y educación indígena no cesó con La Casa del Estudiante ya que esta se vio como una empresa rentable, los creadores la llamaron maravilloso experimento psicológico y social (p.2).

Tiempo después, en 1934 se creó el Departamento de Educación y Cultura Indígena, posteriormente en el año de 1939, surgió el Proyecto Tarasco, al frente del cual estaban lingüistas reconocidos de la época, entre ellos Mauricio Swadesh, quienes confirman la eficacia y beneficios del método indirecto de castellanización a través de la alfabetización en las lenguas maternas. Cabe mencionar que fue en el gobierno de Lázaro Cárdenas, cuando por primera vez se reconoció al indígena como un ser social capaz de integrarse a la nación sin dejar de lado su cultura originaria.

Sin embargo, después de algunos años, como lo menciona Brice Heath (1986)

existió un periodo opositor a la educación bilingüe y al reconocimiento de la diversidad cultural en el que se prohíbe a los niños y niñas hablar en sus lenguas dentro de las instituciones educativas, de esta forma el Proyecto Tarasco se cancela y la política lingüística indígena sufre una vez más una significativa transformación (p.201-202).

Posteriormente con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) se fundan los Centros Coordinadores Indigenistas, pero es hasta el año de 1963 que la Secretaria de Educación Pública propone una política de educación bilingüe, recuperando las técnicas y objetivos del Proyecto Tarasco. Al respecto, María Eugenia Vargas, en su texto *Educación e Ideología* señala y pone de manifiesto lo siguiente:

las deficiencias en la preparación profesional de los promotores bilingües, ya que las personas que entraban como promotores no cumplían con lo que se establecía como requisitos y solo en algunos casos los aspirantes cubrían con el cien por ciento de lo que se les pedía (Vargas, M. 1994 p. 188-189).

Con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), área especializada de la Secretaria de Educación encaminada a: “elaborar planes, proyectos, programas, metodologías, técnicas y capacitación profesional para ofrecer a los niños y las niñas indígenas un programa específico, que por las condiciones de la población requieren de atención especial (DGEI, 2008). Aunque, como señalan Zolla y Márquez (2004) “en el fondo de lo que se trataba era de definir un modelo para incorporar a los indígenas a la nación” (p. 245).

En el sexenio de Miguel de la Madrid se formularon los planteamientos teóricos de la educación indígena (Bases Generales de la Educación Indígena) surgiendo así un nuevo modelo de educación llamado Educación Indígena Bilingüe Bicultural. A pesar de ser un proyecto ambicioso y respetuoso de la pluriculturalidad no se puso en marcha (Martínez, E, 2009 p.3). Puesto que el proyecto tuvo muchos opositores, fundamentalmente los mismos maestros cobijados por el sindicato, situación que gestó una serie de inconformidades con lo que la propuesta se derogó.

En la Ley General de Educación (1993) se reconoció la importancia de promover la educación en las distintas lenguas indígenas del país, sin embargo al mismo tiempo



que se reconoció la importancia de este tipo de educación, el programa carecía de un proyecto académico que sistematizara los aspectos metodológicos y curriculares. Posteriormente se emitió el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Los propósitos que integraban este programa eran la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación. Fue el primer documento que en educación básica destinó un apartado dirigido a las poblaciones indígenas migrantes, mediante el Programa Nacional de Jornaleros Agrícolas de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). Lamentablemente, tanto para este tipo de ciudadanos como para los radicados en las zonas rurales no se diseñó un modelo educativo congruente con sus características socio-económicas y culturales.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, se instituye la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y más tarde se crea la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe. Schmelkes, (2009) comenta que con la propuesta se reconocieron cambios principales entre los que se destaca que los indígenas existen como sujetos políticos, que representan sus intereses en cuanto sean miembros de etnias. En el año 2003 se publicó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. En su Artículo 11, esta Ley señala que los indígenas tienen derecho a ser educados en su propia lengua a lo largo de su educación básica. En consecuencia se modificó La Ley General de Educación que contempla en su Artículo 7, fracción cuarta: “Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas” (p. 14-28).

A lo largo de la historia del país se da cuenta de la creación de distintos organismos y políticas educativas que han sido encaminadas a la atención de minorías vulnerables, que necesitaban ser cubiertas no solo en lo educativo sino también en distintos rubros, la atención de la educación de dichas minorías ha estado como uno de los problemas latentes para el estado en cuanto a los pueblos indígenas se refiere,

por ello se crearon distintos organismos con la intención de cubrir las necesidades detectadas, sin embargo, me permito afirmar que la educación para los pueblos originarios si bien ha tenido sus aciertos, sigue teniendo fallas y áreas en las que se ha de mejorar ya que el discurso y lo que se plantea desde un escritorio no todas las veces corresponde con la realidad vivida por los sujetos inmersos en los distintos contextos, puesto que al llevar a la práctica las políticas educativas no siempre tienen el impacto o beneficio deseado.

## **1.2 Educación básica primaria**

Con la promulgación del Artículo Tercero Constitucional en 1917 y la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, la educación y el sistema educativo se consolidaron como un motor poderoso y constante para el desarrollo de la sociedad mexicana. Desde esa fecha, y hasta la primera década del siglo XXI, la educación pública ha enfrentado el reto de atender una demanda creciente y el imperativo de avanzar en la calidad del servicio educativo y sus resultados.

A lo largo de este proceso, la expansión y adecuación del servicio educativo ha sido constante. Peña (2009) afirma que la cobertura, como prioridad, impuso un conjunto de programas, prácticas, instituciones y relaciones que dieron forma y rumbo al sistema educativo nacional hasta la última década del siglo pasado.

La transformación social, demográfica, económica, política y cultural del país en los últimos años del siglo XX y los primeros años del XXI marcó, entre otros cambios importantes, el agotamiento de un modelo educativo que dejó de responder a las condiciones presentes y futuras de México. Peña (2009) asegura que la sociedad mexicana en el siglo XXI es resultado de la fusión o convergencia de diversas culturas, todas valiosas y esenciales, para constituir y proyectar al país como un espacio solidario y con sentido de futuro (p. 276).

En este horizonte la educación, sobre todo la básica, tiene como punto de partida, necesariamente, una proyección hacia el futuro, ya que es fundamental en tanto educa y forma a las personas que requiere el país para su desarrollo político, económico, social y cultural, porque en ella se sientan las bases de lo que los mexicanos buscamos entregar a nuestros hijos; no cualquier México sino el mejor que esté a nuestro alcance.

La educación básica en México ha tenido diversas transformaciones que en su momento respondieron a contextos específicos y a necesidades particulares. Cuando se habla de educación en México podemos comenzar a hablar desde la alfabetización en los albores de la Independencia. La lectura ha sido vista según Báez (2009) como “la llave de acceso al conocimiento”, pues se afirmaba que su dominio ofrecía grandes ventajas a los seres humanos en su vida cotidiana. Con sólo 18% de la población mayor de 10 años alfabetizada en 1895, Porfirio Díaz declaró que los métodos pedagógicos que se utilizaban “eran anticuados e ineficaces” (p. 74). Se recomendaron estrategias en las que se evitara el aprendizaje memorístico de los textos y se optara por clases orales en las que se usara de preferencia el método socrático sin embargo esto no mejoró la situación, pues al inicio de la Revolución Mexicana cerca de 73% de la población con edad arriba de 10 años era considerada analfabeta. Con José Vasconcelos al frente de la Secretaría de Educación Pública se inició una campaña alfabetizadora y de promoción de la lectura, actividad considerada como una puntual de la enseñanza y elemento insustituible para la formación de la identidad nacional. Vasconcelos consideraba que traducir al castellano las obras cumbre de la humanidad era “un deber patriótico” (Loyo, 2005 p. 262).

A finales de los años veinte, las políticas educativas estaban dirigidas a atender las necesidades inmediatas de la población campesina organizando las escuelas a partir de los principios de la escuela activa, dando impulso a la escuela rural.

La Educación Básica tiene un vínculo de continuidad que integra una suma de esfuerzos precedentes, porque recupera la visión que tuvo José Vasconcelos para reconocer, en la universalidad de la educación (Báez, P. 2009 p.68) el espacio propicio para construir y recrear nuestro ser como mexicanos; el esfuerzo metódico y constante desplegado para organizar el Plan de once años, impulsado por Jaime Torres Bodet, que logró movilizar recursos económicos, fiscales, políticos y sociales, para proyectar en su momento una meta, sin duda necesaria, pero que parecía inalcanzable: la expansión y el mejoramiento de la educación primaria.

Sin embargo, la globalización de la economía y del conocimiento, pusieron de manifiesto un nuevo criterio para evaluar el avance de la educación, el de la calidad educativa, medida a través del aprendizaje de los estudiantes, indicador que centra la atención de la política educativa en la actualidad.

Con la expedición del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, México inició una profunda transformación de la educación y reorganización de su sistema educativo nacional, que dio paso a reformas encaminadas a mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas, así como a una mejor gestión de la Educación Básica. Reformas necesarias para un país que iniciaba una etapa renovada en la democracia y la apertura de su economía, cuyos principales retos eran:

incrementar la permanencia en el nivel de primaria y la cobertura en los niveles de preescolar y secundaria; actualizar los planes y los programas de estudio; fortalecer la capacitación y actualización permanente de las maestras y los maestros; reconocer y estimular la calidad del docente, entendida como

su preparación para enseñar; fortalecer la infraestructura educativa; consolidar un auténtico federalismo educativo al transferir la prestación de los servicios de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal a los gobiernos estatales, y promover una nueva participación social en beneficio de la educación (Fuentes, M. 2011 p. 40)

Fuentes, M (2011) considera que se trató, sin duda, de una reforma profunda y pertinente que permitió al sistema educativo nacional alcanzar un crecimiento formidable, aun en momentos económicos particularmente difíciles.

El Compromiso Social por la Calidad de la Educación, suscrito entre las autoridades federales y el sindicato magisterial en el 2002, tuvo como propósito la transformación del sistema educativo nacional en el contexto económico, político y social en que se inicia el siglo XXI, el cual plantea retos sin precedentes. Navarro (2009) opina al respecto:

una vía privilegiada para impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo y de la comunidad es contar con un sistema educativo nacional de calidad, que permita a los niños, las niñas y los jóvenes mexicanos alcanzar los más altos estándares de aprendizaje; reconocer que los enfoques centrados en el aprendizaje y en la enseñanza inciden en que el alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida, así como formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad (p. 30).

### 1.3 Educación primaria indígena

Fuentes, M (2011) dice que la educación básica indígena ha ido transformándose con el paso del tiempo y se ha modificado dependiendo de las demandas que la población requiera. A principios del siglo XX la educación indígena tenía que responder a lo siguiente:

- Unificación nacional.
- Crear escuelas rurales de preprimaria.
- Castellанизación de los indígenas y manejo de operaciones básicas de aritmética.

Los estados con mayor número de indígenas son los de la zona sur y sureste del país, es decir, Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Yucatán y Puebla, con un total de 7.3 millones de habitantes indígenas. La mayoría de las comunidades indígenas suelen ubicarse en zonas de difícil acceso, lo cual repercute en la exclusión escolar y en el incumplimiento de otros derechos de los niños indígenas<sup>1</sup>.

El Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena (1992) se transforma e instrumenta con el programa de educación inicial indígena cuyo propósito era: la formación integral, física, psicológica y social del niño menor de cuatro años, a través de la familia y comunidad, así como la creación de espacios educativos que respondieran a los intereses y características socioculturales de la comunidad en donde operarse el servicio.

---

<sup>1</sup> Recuperado de [http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos\\_6904.htm](http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6904.htm)

Esraz (2002) comenta:

En 1994 se establecen los Lineamientos de Educación Inicial para Zonas Indígenas (LEIZI). Niñas y niños menos de cuatro años son el punto sobre el cual giran las actividades que habrá de realizarse (p.3). Paralelamente la DGEI (1996) adopta como estrategia general la construcción gradual de un Modelo de Educación Inicial y Básica Intercultural Bilingüe, para satisfacer con calidad, equidad y pertinencia las necesidades básicas de aprendizaje de niñas y niños indígenas.

La Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas (2003): decidió “Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena, las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas”

El uso de la lengua Indígena en las escuelas primarias de educación indígena, debe partir de propuestas educativas locales y regionales que contemplen las particularidades de cada lengua y cultura indígena (DGEI, 2009). Por ello, se decide la elaboración de Parámetros Curriculares que establecen las bases pedagógicas para la enseñanza de la Lengua Indígena como objeto de estudio, los programas de estudio de Lengua Indígena asumen las prácticas sociales del lenguaje y se organizan en cuatro ámbitos: la vida familiar y comunitaria, la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos, la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos, y estudio y difusión del conocimiento. Ya que la asignatura de lengua indígena forma parte de un modelo intercultural, se consideran prácticas relacionadas con la diversidad cultural y lingüística que permiten a los niños comprender que su lengua es una entre otras tantas que hay en el país, y tiene el mismo valor que el español y las demás lenguas indígenas.

Dada la diversidad lingüística del país, la educación primaria intercultural bilingüe promovió el uso de la lengua indígena; esto consistía en incorporar un espacio curricular para que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa, a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en los diversos ámbitos de la vida social, así como cumplir con el mandato constitucional sobre los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas (DGEI, 2011). Una educación en y para la diversidad incluye el derecho de los pueblos indígenas a hablar su lengua, y el de la niñez a recibir una educación bilingüe que contribuya al desarrollo de su lengua materna y favorezca la apropiación de una segunda lengua, con aprendizajes para la vida social y escolar, consolidando el bilingüismo que dé pauta al acceso a una segunda lengua o a varias segundas lenguas adicionales a la lengua materna. Bajo el desarrollo del bilingüismo en las aulas se da por entendido que el aprendizaje será el esperado por el programa de estudio, debido a que los contenidos se desarrollan en la lengua materna del alumnado esto se refleja en la formación de estudiantes bilingües y que sean más conscientes de la diversidad cultural y lingüística de su región, país y del mundo; que valoren y aprecien su lengua materna, y aprendan una segunda lengua, que no sustituirá a la primera sino que incrementará el potencial comunicativo, cultural e intelectual en su desarrollo personal y académico.

Los parámetros curriculares contienen propósitos, enfoque, contenidos generales, y recomendaciones didácticas y lingüísticas. Además, a partir de la guía curricular se elaboran programas de estudio por lengua, considerando las particularidades lingüísticas y culturales, también se dirige a estudiantes indígenas que hablan una lengua indígena, sean monolingües o bilingües, y que están en proceso de aprendizaje del español como segunda lengua; con ella se contribuye, desde la escuela, al desarrollo de las lenguas indígenas y de nuevas prácticas sociales del



lenguaje, en especial a la cultura escrita. Convertir al lenguaje en un contenido curricular exige que los estudiantes reflexionen sobre su lengua y las regulaciones socioculturales en los usos del lenguaje en contextos de interacción significativos para su aprendizaje. Se trata de exponer la utilización de sus recursos lingüísticos para que experimente con ellos, y con los textos, los explore y enriquezca con el fin de que recurra a éstos, de manera consciente y adecuada, en la mayor variedad posible de contextos y ámbitos de interacción social. La asignatura de lengua indígena adoptó el enfoque de enseñanza centrada en las prácticas sociales del lenguaje, que se entienden, desde parámetros curriculares retomados de los programas de estudio de español del 2006. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular. Esto se establece o se continúa de acuerdo con las regulaciones sociales y comunicativas de las culturas donde tiene lugar.

Las prácticas sociales del lenguaje se abordan desde la situación cultural, por lo que, en ese sentido, se seleccionaron prácticas sociales que rigen la vida de una comunidad, que se transmiten de generación en generación, así como aquéllas que encierran la visión del mundo de sus pueblos en las narraciones orales, ya que en ellas se difunden y enseñan conocimientos, valores y normas sociales y culturales a las nuevas generaciones.

#### **1.4 Educación primaria bilingüe en Chiapas**

Gómez, H (2011) menciona que la modalidad de las escuelas bilingües-biculturales forman parte de las políticas integracionistas que tienen como antecedente inmediato los Centros Coordinadores Indigenistas del Instituto Nacional Indigenista, y que en Chiapas llegaron en 1951.

En 1945 se fundó el Instituto de Alfabetización en Lenguas indígenas y, posteriormente, el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües, en ese entonces, alfabetizar fue una palabra que se puso de moda para poder sanar el problema del analfabetismo que existía para la época en el país y con el cual las minorías podrían acercarse a la integración en la cultura nacional mediante el español como lengua nacional.

En 1948, se creó el INI (Instituto Nacional Indigenista), cuyo objetivo primordial era la creación de centros coordinadores indígenas que brindarían una capacitación, no sólo en cuanto a educación se refería, sino también en ámbitos sociales y económicos, con la finalidad de propiciar la aculturación indígena. Se crearon cuatro centros, uno de ellos dentro del Estado de Chiapas, los procesos aquí llevados a cabo eran de una castellanización con miras hacia una integración indígena en todos los aspectos arriba mencionados. Del mismo modo, en los 50 se estableció en México el primer CREFAL (Centro Regional para la Educación Fundamental de América Latina). En 1964, al concluir el sexenio de López Mateos se realizó una valoración de los resultados obtenidos en materia de alfabetización indígena.

Valentina Torres Septién comenta al respecto:

A pesar de los esfuerzos que se hicieron por enseñar a leer y escribir en la lengua indígena durante cinco lustros, la corriente principal de la educación federal siempre se encaminó hacia el método de castellanización directa. La mayor parte de profesores e inspectores federales despreciaron la lengua indígena como medio para enseñar el español (Citado por Barragán, 2009 p. 15).

Es a partir de los trabajos del INI en materia educativa cuando, en la segunda mitad de la década de 1970, se funda lo que ahora se conoce como Dirección

General de Educación Indígena (DGEI), institución que retoma el sistema de enseñanza bilingüe-bicultural con el que inició el INI su labor desculturizadora ampliamente cuestionada en su tiempo (p. 5).

Otra modalidad que atiende la educación inicial, preescolar y primaria, a partir de 1994, es la que imparte el Consejo Nacional de Fomento Educativo, con su modalidad de educación comunitaria. Cada una de estas modalidades educativas, responde a una política determinada desde el Estado que tiene sus raíces en la década de 1930, como parte de las denominadas misiones culturales o escuelas rurales y que al estado de Chiapas llegaron más tarde si se compara con otros estados de la República; este tipo de escuelas surgidas de los ideales revolucionarios tenían como finalidad la integración de la familia mexicana y el objetivo específico de atacar de manera integral el problema de la rehabilitación económica y la organización social de nuestra población campesina (citado por Aguirre 1992 p. 89).

Baronnet, B (2009) menciona que:

El CONAFE es la modalidad educativa que, en particular en las regiones altos y selva de Chiapas, comienza a operar a partir del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que llega en 1994, operando con base en los programas compensatorios en materia educativa, proyecto que se inscribe como uno más en las políticas de Estado, mientras que en otras regiones del país, esta modalidad ya operaba desde la década de 1970, (p. 34).

En muchos sentidos CONAFE, al igual que después el Programa de Educador Comunitario Indígena, PECCI, fueron políticas estatales contrainsurgentes, en la región de conflicto, en materia educativa, dado que no se hicieron efectivos por parte del gobierno federal los Acuerdos de San Andrés firmados en febrero de 1996.

De acuerdo con Barragán, a lo largo del siglo pasado, tuvieron lugar seis campañas nacionales de alfabetización en nuestro país. La primera de ellas ocurrió durante los años de 1920 a 1922, fue impulsada por José Vasconcelos; surgió desde la Universidad Nacional de México y fue llevada hasta la SEP. La segunda, en 1934, se llevó a cabo en el régimen de Lázaro Cárdenas, instituida en el Programa Nacional de Educación propuesto durante su gobierno (p. 177).

La tercera y cuarta campañas estuvieron encabezadas por Jaime Torres Bodet, una en 1943 y otra en 1958. Una quinta campaña tuvo lugar durante el polémico sexenio de Gustavo Díaz Ordaz; finalmente, la sexta, en 1981, fue impulsada por el entonces presidente José López Portillo.

Desde 1983, el INEA puso en marcha el proyecto de alfabetización de Adultos Indígenas, el cual estaba sustentado en una propuesta de atención en lengua materna a los grupos indígenas existentes en diez estados.

Es así como da inicio la atención educativa de los grupos minoritarios del país y en la cual el rol del docente juega uno de los papeles fundamentales para el éxito o fracaso de cada una de las políticas y estrategias implementadas a lo largo de la historia del país, puesto que en esta historia los pueblos indígenas hasta la actualidad siguen siendo grupos desfavorecidos y a los cuales se les trata de integrar al grueso de la población nacional.



## Capítulo II

### La formación docente en México

La formación es el perfeccionamiento de los profesores, la profesionalización y éste solo se dará con base en el desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades que le ayuden a su actuar. (Imbernon, 2002:57)

En principio los profesores egresados de las escuelas normales obtienen una preparación vinculada al conocimiento de las disciplinas científicas, así como de metodologías y estrategias de enseñanza, además de diversas teorías del aprendizaje que les ayuda a presentarse en un primer momento frente a grupo, esta formación se ve rebasada dado los rápidos procesos de cambio en el conocimiento disciplinar y los contextos donde laboran los profesores.

Ahora bien hay que tomar en cuenta un factor determinante de la formación, docente, que es la transformación que ha sufrido con el paso de los años, es decir, hoy día ya la educación no se concibe como algo finito, por ejemplo, la enseñanza debe de abandonar sus ropajes tradicionales para aplicar nuevos métodos en los cuales los alumnos son considerados sujetos de aprendizaje y no meros receptores de información.

El aprendizaje hoy día ante todo es aprender a aprender, es decir, dotar de habilidades y capacidades que preparen a los individuos para aprender durante toda la vida de aquí es que suja el término de formación continua.

Por eso en este momento los objetivos de la educación no pueden ser ya los mismos objetivos, se deben de plantear según la realidad actual, la cual demanda ante todo, desarrollar la capacidad del individuo para adecuarse al cambio constante, esto implica que la educación no será ya más la transmisora de la cultura del pasado, sino el instrumento que prepare al individuo para los requerimientos del futuro.

En segundo término, la educación debe enseñar al individuo como acceder a los nuevos centros de información, así como a buscar eficientemente esta información, debido a la extraordinaria acumulación de conocimientos que ha hecho necesaria la habilidad especial de navegar en el mar de información que nos rodea. Evidentemente, la educación actual requiere de un profesor completamente distinto al de décadas atrás, lo único que ha de permanecer como una constante es su amor por la profesión que desempeña. (Núñez, Palacios, 2002:33)

## 2.1 Formación docente y su evolución histórica

La formación docente en México se ha ido transformando a través de los diversos acontecimientos históricos y de las distintas políticas públicas implementadas. Los planes y programas de estudio del sistema de formación de maestros se han reformado más veces que los de la educación básica. En los últimos 30 años, la educación básica ha vivido solo dos reformas curriculares, mientras la educación normal, siete, y han surgido otras opciones formadoras del magisterio, como las ofertadas por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y distintas universidades que han conformado un grueso estudiantil amplio en cuanto a educación se refiere. Además, las reformas de la enseñanza normal han afectado no solo los contenidos de los programas de estudio, sino también otros aspectos esenciales tales como la estructura y el número de años de estudio.

Para la década de 1930 se crean los primeros centros de educación indígena, siendo la continuidad de las misiones culturales, designadas para ese tiempo como brigadas de mejoramiento indígena. En esta época cobra gran impulso el indigenismo, un movimiento que logra formar grupos magisteriales con ideología marxista que regresan a sus lugares de origen en busca de un cambio social a través de la educación.

Con la creación del Instituto Nacional Indigenista en 1948, surgen los primeros centros de capacitación para indígenas, que retoman la formación de promotores de diversas etnias, Franco (2004) señala que:

“Los promotores eran capacitados en distintas áreas: salud, desarrollo agrícola, gestoría legal entre otras; fungían como agentes de cambio e interlocutores entre la comunidad indígena y la sociedad nacional, una



estrategia integral, encaminada a promover la alfabetización bilingüe para niños indígenas.”

Para el año de 1945 se instaura el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) y se reconoce como la Normal más grande de Latinoamérica, cuyo compromiso apuntaba a la actualización de los docentes ofreciendo cursos a distancia y en vacaciones. Esto resulto ser un espacio ideal para que los promotores culturales, egresados de primaria y maestros rurales bilingües egresados de secundaria que trabajan en zonas indígenas o campesinas, se autoformaran y adquirieran el perfil y título de profesor de educación primaria.

Sin embargo, fue en el gobierno del Presidente Manuel Ávila Camacho, que en materia de educación y docencia hubo un gran salto, pues en 1942 se logra unificar los planes de estudio de las escuelas rurales y urbanas, en el mismo año se crea la Escuela Normal Superior, sumado a estos acontecimientos Jaime Torres Bodet instaurado como Secretario de Educación del país, puso en marcha un proyecto en contra del analfabetismo, el proyecto implicaba una cobertura escolar mucho mayor a la que en ese momento se tenía en el país, y se recurrió a la capacitación de maestros que ejercieron la docencia sin una adecuada preparación.

Así se llegó a los 18 000 profesores de primaria al servicio de la federación, de los cuales 9 000 con un nivel educativo de primaria; 3 000 llegaban al primer o segundo año de secundaria; 4 000 eran graduados de las escuelas normales rurales y tan sólo 2 000 de las normales urbanas.

En el periodo sexenal a cargo de López Mateos, el mandatario presentó como una de sus prioridades la formación de maestros, por lo que apoyaría a las escuelas normales existentes y favorecería el incremento en el resto de la República.

Para lograr su objetivo designó nuevamente a Torres Bodet como Secretario de Educación Pública, con quien puso en marcha el Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria en México o mejor conocido como plan de once años.

El plan requería formar un gran número de docentes, razón por la cual fueron creadas nuevas escuelas; las escuelas prácticas de agricultura pasaron a formar parte del Subsistema de Enseñanza Normal Rural; y las escuelas normales rurales se asimilaron totalmente al modelo urbano de educación normal. El plan también implicó apoyo en la distribución de libros de texto de forma gratuita, ya que significaba un gasto económico elevado para las familias mexicanas, reflejado en la deserción de muchos estudiantes y el incremento del analfabetismo.

Hacia finales del gobierno de Luis Echeverría se logra la formulación de la licenciatura en educación preescolar y primaria, dirigida únicamente para profesores en servicio, en un principio a través de la Dirección General de Educación Normal, y un año después por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. Esto fue considerado como el primer intento de elevar la formación de profesores al nivel licenciatura, El motivo para no extenderlo a todos los estudiantes normalistas fue financiero.

Con la intención de crear una institución rectora del sistema nacional de maestros; renovar el sistema de formación de maestros, crear el bachillerato pedagógico y promover la investigación educativa, se crea la Universidad Pedagógica Nacional por decreto del entonces presidente López Portillo, en 1978 y después de largos acuerdos con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), nace como organismo desconcentrado de esta última, iniciando labores docentes formales en marzo de 1979.

Para el año de 1992 se crea en Michoacán, la primera normal indígena del país, a lo que sigue la creación de la casa del Estudiante Indígena en la capital de la república, proyecto malogrado por la ladinización de los jóvenes indígenas que ahí estudiaban, jóvenes que terminan por admirar la cultura citadina y que propicio en gran parte de los casos la indiferencia hacia a la cultura propia, a la cual terminan por desdeñar (Hernández, 2000).

Cabe señalar que en el transcurso del siglo XX y en la actualidad, la formación docente en el contexto de la educación indígena, fue y ha sido un proceso que ha estado condicionado, entre otros factores, por la apuesta política a la atención educativa de los grupos étnicos a nivel nacional, que plantea, caracteriza y define en gran parte al grupo magisterial de educación primaria básica en el subsistema indígena.

México se reconoce como un país pluricultural y pluriétnico, lo que da paso a la educación intercultural como la propuesta para dar educación a los diversos grupos étnicos presentes en nuestro país. En el programa Sectorial de Educación 2007-2012, se reconoce la importancia de la formación inicial y continua de los profesionales de la educación como alternativa de superación profesional de docentes en servicio, para el contexto con diversidad étnica.

## **2.2 Formación inicial de docentes en México**

A finales de los años 60 surgió un desequilibrio entre la oferta y la demanda de maestros, en esos mismos años se aceleró la expansión de la educación superior mediante el crecimiento y la difusión de las instituciones públicas autónomas y tecnológicas de educación media superior y superior en toda la República.

El proceso de profesionalización del magisterio se ha visto enmarcado por los procesos históricos, políticos y económicos vividos en el país, pues tanto la implantación de la educación socialista, el proceso de transformación de un país agrario a uno industrializado, la caída del Estado benefactor por la entrada del Modelo Neoliberal, las crisis económicas provenientes de la devaluación del peso y en consecuencia la caída del salario, la globalización, la competencia, y la revolución tecnológica, han marcado el rumbo de la educación en México y por ende la de la profesión de los maestros, afectando no solo su preparación sino el papel que desarrollan dentro del aula.

La formación inicial es el conjunto de competencias con las cuales el maestro ingresa a desempeñar su labor docente, es la que es llevada a cabo por las diversas instituciones para acreditar a los docentes como profesionales de la educación. La Dirección General de Educación Indígena (2011) menciona que:

La formación docente es un proceso integral, sistemático y permanente que permite a los maestros tener diferentes acercamientos de la realidad de la práctica docente, con la idea de reconstruirla y transformarla (p.317).

Con relación a la revisión teórica hasta el momento realizada y de acuerdo con la información obtenida de los docentes la cual corresponde a la primera categoría de análisis llamada: el docente en relación con su profesión, la cual da a conocer lo que significa ser docente, las razones y motivos que los llevo a tomar la decisión de ser docentes, el gusto por su trabajo y el sentir de su experiencia como docentes respecto de su profesión, cabe mencionar que esta categoría es puntual en el análisis de la información puesto que ayuda a conocer la vocación que el docente tiene con su profesión y poder visualizar de esta manera cómo es que se desarrolló esta primera etapa de su formación.

Cabe señalar que con base en la información recuperada hasta el momento, es importante traer en este apartado de la investigación los relatos recuperados de las conversaciones y convivencia con los docentes, puesto que al estar hablando de formación inicial de docentes, es significativo hacer mención de cómo su ingreso o iniciación como docentes frente a grupo fue de manera accidental e involuntaria, visualizada simplemente como la oportunidad de tener un trabajo que redituara un salario estable y constante para las necesidades económicas propias y sobre todo de sus familias.

Debido a que por su origen proveniente de comunidades indígenas con un alto grado de marginación social, carecían de oportunidades de emplearse, en donde su única oportunidad era trabajar de maestro o seguir la tradición familiar de trabajar el campo. De acuerdo con esta primera categoría de análisis llamada formación inicial y respondiendo al cuestionamiento de ¿Por qué ser maestro? Los docentes entrevistados mencionan:

Pues ya vez que por falta de recursos... en la secundaria me quede ya no seguí como me dicen mis papás, ya no hay dinero y no es porque mis papás me daban todo al cien por ciento, teníamos que salir a trabajar en la milpa a quebrar tierra y así conseguíamos el dinero para cuadernos, lápices...

En aquel tiempo como que si valía mucho lo que es la secundaria, lo que ahorita ya es universidad era la prepa pues...el mes de enero, dice mi mama ve a buscar interino vas a ver que te lo van a dar, tienes tu buen promedio, tenía yo 9.6 de promedio... y ahí estaba yo, fui a preguntar, a si dice, vienes mañana me dijeron así tan rápido me iban a dar un interino (D1).

bueno en primer lugar entramos a trabajar por una necesidad, una necesidad, porque no nos quedó de otra opción para seguir otra carrera y con el paso del tiempo no nos gustó o nos gustó el trabajo pues ahí tuvimos que batallar, yo

supongo que mi carrera no es este pero por necesidad tuve que acomodar hasta la fecha tengo que acomodar pues es el trabajo que tenemos, pues no me quedo de otra, me gustaría ser como doctor (medico) o sacerdote pero no me quedo otra posibilidad y tuve que agarrar este trabajo (D3).

(Risas prolongadas) por lo que había oportunidad más que nada y por lo que mis hermanos también ellos son maestros posiblemente fue por eso que quise ser maestra, pero lo que me gustaba anteriormente era ser enfermera tenía yo esa oportunidad pero pues como ingrese como maestra pues deje ahí todas mis ilusiones (D5).

Es importante dar cuenta como estos testimonios brinda información valiosa, para conocer cómo era la iniciación de maestros hace algunos años, la cual carecía de todos los protocolos establecidos por la parte oficial puesto que como se da cuenta en el primer capítulo lo que se buscaba de dichos maestros era que cubrieran en la medida de lo posible los espacios demandados para alfabetizar a los sujetos que habitaban en comunidades y poblaciones alejadas de las grandes ciudades. Si bien los docentes pasaron por una capacitación previa antes de entrar de lleno con la enseñanza en un aula no son suficientes las herramientas que se les proporcionan para desempeñar su actividad como profesionales de la educación y tener en sus manos la responsabilidad de formar sujetos.

Sin embargo, contrario a lo que los tres docentes comentan, los docentes D2 y D4 señalan que:

yo vivía en una comunidad que tiene varias mezclas de economía y yo vengo de un barrio que nos intimidan mucho por hablar una lengua éramos los más... y cuando entrabamos a la escuela en ese tiempo nos marginaban entonces yo tuve que salir a estudiar fuera de mi comunidad al pueblo tuve que ir a una comunidad bilingüe y pues los demás se sentían ricos hablaban español y pues eso me motivo a querer ser maestro dije algún día voy a ser maestro y pues le eche ganas y llegamos a ser maestro (D4).

En el caso del docente número cuatro las condiciones en las que nació y creció lo hicieron sentir segregado y marginado desde su infancia lo que lo llevo a plantearse como meta ser docente viendo en esta profesión una forma de demostrar que podría llegar a ser alguien en la vida, y son estos sentimientos de revancha lo que lo lleva a querer ser maestro, sin embargo, en un primer momento el querer ser docente no fue por la inquietud de enseñar o formar a otros sujetos o por la preocupación de la educación misma.

bueno, yo creo que surge esa idea porque yo tengo hermanas que eran maestras cuando yo comencé a ... cuando yo estaba estudiando pues la secundaria, la prepa y.... y para ser franco yo empecé por ...me metí de maestro por la necesidad de un trabajo, no tanto por vocación , no tanto porque me encanté ser maestro sino por la necesidad de un maestro y .. Yo creo que paso yo creo cuatro 5 años... (Silencio) que tal vez me... no me gustaba tanto mi trabajo, pero ya después de ese tiempo ya le agarre amor al trabajo y hago el esfuerzo de hacer lo mejor posible... siento de que es una bendición para mí el ser docente (D2).

El maestro expresa puntualmente que al igual que los otros tres maestros entro por una necesidad económica y al igual que los demás maestros no tuvo una preparación profesional anterior a desempeñarse como docente. Sin embargo expresa una motivación porque algunos de los miembros de su familia se dedicaban a la docencia pero no es sino hasta ya pasados algunos años que encuentra un sentido a su profesión expresando que le encontró el gusto por ser docente.

Las anteriores narrativas dan cuenta de una realidad que nuestra nación vivió, en la que la formación de los docentes que tiene la encomienda de atender a las comunidades indígenas del país no tuvieron la oportunidad de formarse para desarrollar la actividad educativa y dichos docentes solo recibieron una capacitación para tener las nociones básicas de cómo llevar acabo su rol como maestros frente a grupo, este apartado da cuenta de que sigue habiendo vacíos en las estrategias y políticas implementadas en el país para atender la demanda de maestros en las zonas indígenas de nuestro país.

### ***2.2.1 Instituciones de educación formadoras de docentes***

En un principio la educación significó una realidad para la sociedad mexicana, en donde únicamente se buscaba disminuir los índices de analfabetismo en la población y realizar la cobertura de la demanda de escuelas y maestros en el territorio nacional, es en este momento donde nacen las escuelas dedicadas a formar profesionales en el campo de la enseñanza, Kovacs, K. (2012) señala que:

La Escuela Normal para Profesores fundada en 1887 se transformó en la Escuela Nacional de Maestros con el objetivo de preparar y capacitar a los profesores rurales y urbanos en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Tratando así de atender la rápida contratación de maestros sin



preparación en las escuelas rurales, logrando unificar un plan de estudios para escuelas rurales normales en 1926. (p. 265)

La expansión de la educación superior provocó una caída en el estatus del magisterio normalista y, al mismo tiempo, hizo visible a los estudiantes y a los maestros ya egresados que sus estudios no eran de nivel superior, a pesar de lo estipulado por la Ley Federal de Educación de 1973. Esto se evidenció más a través de dos medidas que se tomaron en esos años para ensanchar el horizonte profesional de los normalistas: la reforma del plan de estudios para que los egresados terminaran al mismo tiempo con el título de profesor de educación primaria y el certificado de bachillerato, así como la creación de las licenciaturas en educación preescolar y primaria para el magisterio en servicio que ya contaba con el título de profesor de preescolar o primaria. La reorientación de las políticas de educación superior desde la segunda mitad de la década de los 80, buscó remplazar el crecimiento acelerado de la educación superior por una planeación que quería regular el crecimiento e impulsar la transformación de la organización y los programas académicos de las instituciones de educación superior, asociando el financiamiento público, predominantemente federal, a una serie de diagnósticos, evaluaciones externas, evaluaciones por pares y autoevaluaciones y compromisos explícitos por parte de las propias instituciones de educación superior, así como la puesta en marcha de una serie de programas de evaluación que buscaban incidir en las condiciones de trabajo y la estructura salarial del personal académico mediante programas de incentivos a la docencia y a la investigación educativa.

Más adelante la creación de la UPN como institución universitaria significó la oportunidad de reformar el normalismo modernizando el sector educativo y por consecuencia aumentando la posibilidad de incrementar sus filas en toda la República.

### *2.2.2 Universidad Pedagógica Nacional*

La Universidad Pedagógica Nacional se fundó en el año de 1978, la cual ofrecía al maestro de educación de educación primaria una oportunidad de nivelación pedagógica, dentro de estos maestros están incluidos aquellos que atienden en escuelas indígenas, admitiendo bachilleres que trabajan en educación indígena para que cursen las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, dentro del plan 1990 de la UPN. No es clara la idea, revisar

La UPN tiene como objetivo principal:

Formar profesionales de la docencia con grado académico de licenciatura, capaces 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. Está dirigida a docentes de preescolar o primaria que prestan sus servicios en los subsistemas estatales de educación indígena.

Esta institución nace como organismo desconcentrado de la SEP, la cual forma maestros de educación básica en diversas especialidades de nivel licenciatura y nivela a maestros que no tienen la licenciatura; tiene una sede y seis unidades en la Ciudad de México. En los estados de la República existen en 68 sedes que antes de la federalización educativa en marzo de 1992 formaban parte de esta Universidad y que ahora son controladas por los gobiernos estatales.

La UPN oferta las siguientes licenciaturas:

- Educación Básica, que sigue el plan de estudios de 1979 y se imparte a distancia.
- Educación Preescolar, con el plan de 1985 y que sigue una modalidad semi escolarizada
- Preescolar y Primaria para Docentes en el Medio Indígena que se ofrece en 35 sedes de la UPN. Estas carreras atienden la demanda de profesores en servicio y egresados del bachillerato habilitados como maestros de educación básica.

Además, la UPN ofrece en forma escolarizada las licenciaturas en Administración Educativa, Educación Indígena, Pedagogía, Psicología Educativa y en Sociología Educativa que atienden fundamentalmente a egresados del bachillerato general.

De acuerdo con lo que se establece dentro de los postulados de las políticas públicas y de los distintos objetivos que se plantean las instituciones formadoras de docentes, los docentes expresan que su formación fue ya estando frente a grupo, optando por la Universidad Pedagógica Nacional, la cual les ofrece la oportunidad de formarse a la par de su práctica docente durante los fines de semana, siendo una de las razones fundamentales, el cumplir con un requisito administrativo por parte de la secretaría, es decir, tienen que presentar su título como profesionales en una licenciatura en educación y ya que al no poder estar en una formación totalmente escolarizada toman la alternativa de formarse en la UPN, los docentes mencionan respecto a la formación recibida en dicha institución que:

Termine mi universidad, en la UPN, si allí termine, solo que como me enferme un año es ahí donde baje mucho, ya no seguí con mi titulación y es lo que me hace falta quede como pasante y ya así quede (D1).

Empecé a trabajar como docente, con el bachillerato terminado y con la condición de que años después se presenta la licenciatura y si (silencio) como seis años después de que empecé a trabajar esté... yo ya este tenía la licenciatura (silencio)... en la UPN (D2).

Si pero también cuando estudie la UPN ya había yo dejado tirado mi propuesta ya no quería yo nada pero no faltó un amigo que me dijo como va tu propuesta y le dije que ya no y me dijo échale ganas y pues me animo y gracias a él yo me titule de la UPN, pero si esta pesado para nosotros porque trabajamos lunes a viernes estudiar sábado y domingo no hay ni un día de descanso y se chinga físicamente, moralmente y económicamente (D3).

Pues, estuve en unos cursos pero siéndote franco llevo como el sexto semestre de la UPN eso ya porque mis hijos me están impulsando porque pues yo ya no ya estoy grande pero les digo que mejor ellos estudien (D4).

ya estando otra vez en el trabajo empecé a estudiar otra vez y así termine la prepa, más que nada entre con la secundaria y después acabe la preparatoria, terminando la prepa me inscribí en la UPN y ahorita estoy como pasante (risas), si como pasante todavía, trabajaba entre semana y cada quince días asistía (D5).

Como se deja ver la formación de los docentes está basada en cubrir un compromiso adquirido con la Secretaría de Educación al momento de aceptar el trabajo como maestros, para lo cual tienen que elegir la forma que mejor se les acomode no solo con los tiempos laborales sino también con los tiempos personales ya que al estar en una comunidad alejada tanto de sus casas como de las ciudades la complicación de estudiar y trabajar se acrecienta.

Es importante señalar que las instituciones de educación encargadas de formar docentes y profesionistas en materia de educación tienen un gran peso para el éxito del proceso educativo y son un gran apoyo sobre todo para los docentes que ya están frente a grupo, los cuales basados en su experiencia dan un nuevo sentido a su profesión con los conocimientos vistos en su formación académica.

Siguiendo con el análisis de la formación inicial y con la categoría de: el docente con su preparación profesional, se aborda cómo es que perciben la formación recibida en la institución educativa en la que se formaron, además respondiendo al cuestionamiento de ¿Cómo consideran la formación recibida en la institución educativa? Los docentes comentan lo siguiente:

De hecho no te lo va a decir tantas cosas que, como que bueno, con este trabajo vas a lograr el 100% de aprovechamiento de tus alumnos no es así, simplemente te va a dar, este, autores donde te facilitan cosas o de lo que ellos dicen cual es lo que podemos utilizar cuales no, cual es lo práctico para la enseñanza y así teórico y así, donde si me ayudo, donde si aprendí muchas cosas ya es en un solo asesor que me estuvo dando ideas de cómo construir mi propuesta, ahí si me hizo despertar bastante, sobre de la matemática, pero me enfoque especialmente en segundo grado y así es donde me desperté mucho (D1).

(risas) lo lamentable es que la UPN se cursan más mas solo para obtener un título, de lo que nos enseñan de los contenidos de todo lo que se aborda una mínima parte si nos sirve (silencio) pero la gran mayoría hay que investigarlo a parte para mejor la labor docente (D2).

Si, si, si, bastantes herramientas nos ha apoyado mucho para hacer materiales porque los muchachitos al ver que hay materiales se interesan y pues no todos pero si la mayoría (D3).

Pues, bien más que nada nos enseñaron pues más que nada como enseñar con los alumnos con los niños y los alumnos enseñar eso de interculturalidad todo eso de cómo llegar como comunicarse con la gente es lo que nos enseñaron más que nada eso de cómo enseñar los contenidos (D5).

De acuerdo con los relatos de los docentes se visualiza que la instrucción o preparación recibida en la institución formadora para los docentes significa el trámite de obtener su título más que el hecho de formarse y de adquirir conocimientos y habilidades para su práctica como docentes, es por eso que lo ven como un trámite que tienen que cumplir y al cual no le dan tanta importancia para su profesión, aunado a esto mencionan que las herramientas que se les brindan son las mínimas y que pueden ellos tenerlas ya por la práctica misma es decir, que puede tornarse repetitivo y tedioso porque sienten que está alejada de la realidad en la que ellos están porque al señalar autores o teorías no logran encontrar la articulación con los centros de trabajo o las necesidades reales que se tienen, y en donde ya ven un cambio sustancial es al momento de poder desarrollar sus proyectos de titulación en los cuales existen cuatro áreas de formación en los cuales se pueden involucrar para crear una propuesta pedagógica o un material didáctico que se refiera alguna deficiencia que ellos detectaron durante su práctica en la escuela con los niños, sin embargo es importante mencionar que solo tres del total de docentes que labora en la escuela cuenta con el grado de licenciatura que en teoría está exigiendo la secretaría y aun a pesar de eso están frente a grupo, esto no quiere decir que el título sea sinónimo de una buena práctica sin embargo administrativamente no se está

cumpliendo lo que se tiene que hacer, los docentes se quedan como pasantes o a punto de presentar sus respectivos proyectos.

### **2.3 Formación continua de docentes en servicio: políticas públicas y su evolución**

La formación continua del profesorado es considerada como uno de los recursos decisivos para promover las mejoras que la sociedad reclama hoy de los sistemas escolares de educación, le permitirá a los profesores articular y hacer la función de puente entre los conocimientos que posee y las formas de enseñar hacia los alumnos, tomando en cuenta las bases que ya tienen y adecuándolas a las necesidades que se presenten día a día en aulas en donde la diversidad cultural está presente. Desde la educación, es necesario considerar a la formación continua como un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea como docente para lograr un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno.

El docente en la actualidad se enfrenta a los diferentes cambios y perspectivas políticas que le dan identidad como tal, ya que las políticas públicas para muchos docentes representan ideas que cambian como política de Estado sin impactar en la realidad de los contextos escolares puesto que en México las políticas públicas no siempre trascienden después de cada periodo gubernamental o se transforman tomando como base lo ya hecho hasta el momento.

La formación continua del profesorado es considerada como un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea como docente para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno.

En el ámbito educativo, se entiende la formación permanente, en cualquier nivel educativo, como la actualización científica, pedagógica y cultural, complementaria y a la vez profundizadora de la formación inicial del profesorado, con la finalidad de afinar su actividad profesional y humana (Imbernon 1994, p.15). La formación continua es un proceso que busca la consecución de un desarrollo personal, social y profesional a lo largo de la vida de los individuos, con la finalidad de mejorar tanto su calidad de vida como la colectiva.

La formación continua se constituye así como una respuesta a las deficiencias de la sociedad contemporánea, donde el aprendizaje no se puede circunscribir a los años escolares e, incluso, se confunde con el aprendizaje constante mediante multitud de procedimientos como el autodidactismo, la autoevaluación y todas las aportaciones de la sociedad misma (Imbernón, 1994, p.16).

De acuerdo con Dave citado por Imbernón (1994) la educación permanente es un proceso que busca la consecución de un desarrollo personal, social y profesional a lo largo de la vida de los individuos, con la finalidad de mejorar tanto su calidad de vida como la colectiva.

De acuerdo con la UNESCO el perfeccionamiento del profesorado es un proceso educativo dirigido a la revisión y a la renovación del conocimiento, actitudes, y habilidades previamente adquiridas que está determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de las ciencias. (Imbernon, 1994:18). Dicha continuidad brinda la capacidad de renovarse dentro de su práctica. La formación en ejercicio del profesorado es considerada como un recurso decisivo para responder a las necesidades que los docentes enfrentan día a día en su práctica.



La práctica profesional forma a los profesores, teniendo la formación en este campo una gran dosis de programas de aprendizaje informales que se adquieren en el propio centro docente. El inicio de la profesionalización en la carrera docente supone un salto muy importante ya que enseguida se pasa de estudiante a profesional con plena responsabilidad, sin un tiempo intermedio que permita al recién titulado ir asumiendo los rasgos característicos de su profesión.

Siguiendo con lo que distintos autores de la educación aseguran que la formación continua la cual no solo se enfoca en actualizar conocimientos, sino tiene que ver con el actuar, el convivir con sus pares, con los alumnos ya que de esto se debe de tomar los aspectos que favorezcan, es decir hacer una diferenciación de lo que realmente vale la pena como docente para mejorar con base en la reflexión, discusión y colaboración de su actuar como docente ya que muchas veces se puede caer en la soledad y en el aislamiento y esto puede ocasionar que la formación permanente no se dé de manera completa.

Es importante tener en cuenta que al concluir la educación o la formación inicial solo se ha terminado un proceso a lo largo de la vida profesional, hablar de formación continua no es algo menor por el contrario es de suma importancia tener en cuenta que los docentes necesitan tener una educación post escolar en donde se engloben diversos temas adecuados a las necesidades de los docentes con la finalidad de perfeccionar su actuar como docentes. (Imbernon, 1994:45).

De igual forma la formación continua se ve como un medio de innovación no solo para el propio profesor sino también para el entorno que lo rodea como lo son sus pares académicos, los alumnos, los directivos, la institución en donde él labora y la sociedad en general. (OCDE, CERI, 1996:20)

Cuando se habla de formación continua se logra visualizar como un proceso eficaz en el que intervienen los profesores y teniendo como punto de partida la formación inicial, con ello se logra preparar a un profesional que tenga un óptimo desarrollo laboral el cual pueda satisfacer las necesidades y los retos que su profesión, la vida y la sociedad misma le demande. Aunque se entiende de manera ideal o como un deber ser de la formación continua del profesorado es importante señalar que muchas veces no se llega a ver reflejado las repercusiones positivas que la formación permanente tiene en el profesor es decir, si producen cambios de conducta o en sus actitudes, destrezas y conocimientos. La mayoría de las veces solo se llega a evaluar el proceso de formación no los efectos que éste tenga en la práctica diaria del docente, debido a que se han hecho pocos estudios del impacto o efectos de la formación continua en los profesores en ellos mismos, en los alumnos y en la institución educativa en la que se encuentran inmersos en su vida laboral. (García, 1998:119)

### ***2.3.1 Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica y Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros en Educación Básica***

Para entender y comprender la dimensión de las políticas de actualización y capacitación del magisterio en México, se puede decir que después de la revolución mexicana y hasta principios de los años ochenta las políticas públicas estuvieron encaminadas a la cobertura y atender la demanda que existía en los distintos puntos del país en cuanto a materia de educación no solo en las zonas urbanas sino también las zonas rurales y en los distintos grupos étnicos existentes en el país, fue hasta el gobierno de Salinas de Gortari que se logra concretar con mayor claridad la idea de la profesionalización y formación continua de los docentes que estaban en servicio, sirviendo como base todas y cada una de las políticas que se habían implementado en este rubro de la educación hasta ese momento, continuando con la preocupación

que el Estado tenía por la preparación profesional de los docentes de educación básica.

Rincón, C. Rojas, A. Rubio, L.... (2004) mencionan que es en el Programa para la Modernización Educativa en su apartado de: Formación y actualización docente, en el que plantean una serie de aspectos relacionados con el tema, se plantea un diagnóstico que sirvió como base fundamental para la realización del programa el cual menciona:

El esquema vigente de actualización, desprovisto totalmente de una modalidad abierta que incorpore la tecnología de la comunicación moderna y haga llegar la información hasta el centro de trabajo docente, ha generado que algunos maestros, quizás los que más necesitan estos servicios porque habitan en comunidades aisladas, se vean excluidos de ellos, no quedándoles más alternativa que actualizarse mediante cursos de fin de semana o de verano, que hasta ahora han mostrado una calidad insatisfactoria. Los contenidos de los cursos de actualización se vinculan escasamente a los problemas educativos y sociales que enfrenta el maestro en la práctica. Para su diseño y organización no se toma en cuenta la opinión de los docentes en servicio (p.17).

Las nuevas políticas implementadas por el gobierno de Salinas de Gortari tenían la firme preocupación sobre las condiciones de la preparación de los maestros por ello el tema de la profesionalización de los docentes era uno de los temas principales en el acuerdo de modernización de educación básica, en dicho programa se propusieron tres metas principales que regían al programa: la primera de ellas era la reorganización del sistema educativo, la segunda fue la reformulación de los contenidos y materiales educativos y por último la revaloración de la función magisterial.

En el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se puso en práctica el primer curso de actualización al cual llamaron Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM) dicho programa puso énfasis en el desarrollo de las tareas del trabajo docente, con el fin de fortalecer los conocimientos de los maestros y propiciar las condiciones para motivar la actualización permanente, el cual no superó, para el año de 1993 se crea el Programa de Actualización del Magisterio (PAM), el cual pretendía continuar con la tarea ya iniciada en el anterior programa, el programa se desarrolló en dos etapas. En la primera, los maestros de primaria analizaron y propusieron soluciones a los problemas de la enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de español, Matemáticas e Historia y los directores abordaron las posibilidades y retos de su función académica (Rincón, C. Rojas, A. Rubio, L... pago. 18)

En la segunda etapa, se realizaron talleres de información con todos los maestros y directivos de educación básica cuyo propósito fue dar a conocer los nuevos planes y programas de estudio y orientar la planificación para el ciclo escolar 1993-1994, el objetivo era que los maestros de educación básica conocieran y analizaran la orientación que sustenta a los nuevos planes de estudio; que analizaran los problemas derivados de la enseñanza-aprendizaje de las asignaturas que sufrieron cambios en el enfoque y contenidos en primero, tercero y quinto grados de educación primaria y en primero y segundo grados de educación secundaria; que analizaran la función académica de los directivos escolares, y que elaboraran un proyecto escolar acorde con el nuevo enfoque y con las condiciones particulares de cada escuela. La meta fue atender al 100% de los maestros y directivos en cursos talleres de 20 horas de duración.

Sin embargo, ambos programas tuvieron una existencia más que corta, además, que consideraban de manera nacional las problemáticas de los docentes, es decir, que las particularidades de cada entidad y de cada individuo quedaron fuera de la planificación de estos programas, se tomó a los maestros de forma homogénea dando por hecho que todos y cada uno de ellos carecían de las mismas cosas y por lo tanto la solución era la misma para todos (Rincón, C. Rojas, A. Rubio, L... pág. 19).

Derivado de los dos programas mencionados arriba se crea un tercer programa el cual lleva por nombre: Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP) este programa logro consolidarse y se posiciono como un instrumento más sólido y coherente para la profesionalización del magisterio.

De acuerdo con Rincón, C. Rojas, A. Rubio, L... El PRONAP tenía como objetivo central:

Dar a los profesores que atienden este nivel educativo la oportunidad organizada, sistemática y flexible de renovar y mejorar sus competencias profesionales de tal manera que estén en condiciones de ofrecer a sus alumnos una enseñanza de mejor calidad (pág. 31).

La idea de este programa era desarrollar en los docentes habilidades que les permitieran enfrentar las complicaciones diarias de su actuar para generar con ello una práctica de calidad, siendo la finalidad del programa el dar a conocer los contenidos y enfoques de los nuevos planes de estudio de igual forma usar nuevos métodos, recursos didácticos más congruentes con el nuevo plan. Formando a todos y cada uno de los maestros del país con ello se abarcaba a los profesores que trabajaban en la educación especial, indígena y en grupos multigrados.

La actualización de los maestros se asumió como una posibilidad para mejorar elementos pedagógicos apelando a la transformación de los conocimientos de los maestros, lo que en teoría garantizaba resultados positivos de esta profesionalización. Se ofertaron diversas modalidades para cumplir con el objetivo de la actualización como: cursos nacionales de actualización, talleres generales de actualización, talleres en línea y talleres breves (Rincón, C. Rojas, A. Rubio, L. 2004, pág. 33)

De acuerdo con datos del libro *Actualización y Capacitación: profesionalización de los docentes chiapanecos (2004)*, para el año 2001 y de acuerdo con la evaluación de ese periodo los maestros del estado de Chiapas se ubicaron en el último lugar de aprovechamiento con lo cual surge una interrogante de si los cursos de actualización son lo que se esperaba en el discurso o simplemente continua siendo una política pública más en la historia de la educación del país y del estado.

Los cursos nacionales de actualización tenían como objetivo que los docentes desarrollaran habilidades y destrezas para mejorar su desempeño en el aula, orientados para maestros de educación primaria y secundaria y su acreditación se logra por medio de un examen que se aplica a nivel nacional además de que les permite a los docentes obtener una puntuación para la carrera magisterial, por otra parte los talleres generales de actualización tenían como finalidad mejorar las competencias en didáctica para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje contemplando tres días en el calendario escolar para llevarlos a cabo.

El PRONAP pasó de ser un eje fundamental de la tercera meta del acuerdo de modernización a conformarse como el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional, el cual de acuerdo con Álvarez Ramos se definía desde la Secretaria de Educación como:

Una institución con un alto grado de adaptabilidad a las necesidades y condiciones locales, que impulsa la profesionalización de los docentes en activo como un vía para mejorar la calidad y equidad de los servicios de educación básica en el país (SFCSP, 2007).

El objetivo este organismo fue el de formar mejores maestros que contribuyeran a la mejora de la educación de forma permanente para que de esta forma el impacto sobre los alumnos sea el esperado para transformar el proceso de enseñanza aprendizaje, todo ello formando parte de la agenda educativa y como un asunto central de las políticas en materia de educación.

Álvarez Ramos (2010) señala que paralelo al programa de modernización educativa y de acuerdo con la línea de acción de la revalorización de la función social del magisterio se crea el programa nacional de carrera magisterial, como un sistema de estímulos para los docentes mexicanos de educación básica, el cual tiene como propósito el coadyuvar a elevar la calidad de la educación, mediante el reconocimiento y apoyo a los docentes así como el mejoramiento de sus condiciones de vida, laborales y educativas. Dicho programa es un sistema de promoción de manera horizontal en el cual los docentes participan de forma voluntaria e individual y tienen la posibilidad de incorporarse o promoverse, si cubren todos los requisitos y se evalúan con forme a lo indicado en los lineamientos generales del programa.

El programa tiene cinco niveles que van de la letra A a la E en donde el docente puede acceder a niveles superiores de estímulo sin que su actividad como docente cambie, cada uno de estos niveles tiene requisitos específicos y cuenta con el ofrecimiento de un estímulo económico significativo el cual se ve incrementado al ir avanzando de un nivel a otro, dicho programa surge como uno de los medios decisivos para impulsar la formación y profesionalización de los docentes de educación básica (Álvarez, J, p. 195).

La Carrera Magisterial, es un sistema escalafonario de promoción horizontal, con sus propias reglas y modalidades, cuyos objetivos son: a) estimular la preparación, la experiencia, la eficiencia y la profesionalización del magisterio; b) mejorar las condiciones de vida y laborales de los trabajadores de la educación; c) promover el arraigo de los docentes en el nivel educativo y en el lugar en el que trabajan, reconociendo a aquellos que prestan sus servicios en comunidades de bajo nivel de desarrollo y escaso nivel educativo; d) promover mayor participación del maestro en la escuela y la comunidad.

Esta modalidad de promoción horizontal, fue propuesta por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en 1990 y retomada por los gobiernos federal y estatal en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica firmado en 1992. En la Carrera Magisterial hay tres modalidades de participación, que responden al tipo de trabajo que se desempeña: docentes frente a grupo; docentes en funciones directivas y docentes en actividades técnico pedagógicas.



La Carrera Magisterial, con sus cinco niveles salariales básicos, permite incrementos desde un 25% de la plaza inicial en el nivel «A» (corto plazo) hasta un 200% tomando como parámetro la plaza inicial (largo plazo). Cada año la SEP, las autoridades educativas de los estados y el SNTE determinan en número de plazas de nueva incorporación o a ser promovidas en cada nivel, modalidad y entidad federativa, de acuerdo con los techos financieros y con los lineamientos de la propia carrera, definidos por la Comisión Mixta SEP-SNTE.

Para incorporarse a la Carrera Magisterial o ascender en sus niveles existe un sistema de evaluación que, entre otros aspectos, considera el desempeño profesional, la acreditación de cursos de actualización académica, los conocimientos, la preparación académica y la antigüedad en la actividad docente. Cada nivel de la Carrera Magisterial tiene sus propios requisitos, de manera que se promueve la incorporación o ascenso de los maestros más capaces, mejor preparados y con mejor desempeño.

La antigüedad tiene una puntuación mínima de 5 (dos años de servicio) máxima de 10 (27 o más años); el grado académico tiene una puntuación mínima de 9 (estudios de normal básica, no licenciatura) y máxima de 15 (estudios de doctorado con título); la preparación profesional tiene una puntuación que se basa en los resultados de un examen y otorga como máximo 25 puntos; la acreditación de cursos, talleres y otras modalidades de actualización, capacitación y superación otorga un máximo de 15 puntos, 12 de los cuales se obtienen acreditando los cursos programados por la autoridad educativa y tres acreditando cursos extras; y, por último, el desempeño profesional otorga un máximo de 35 puntos, distribuidos en cuatro aspectos: a) planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje, b) desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, c) participación en el funcionamiento de la escuela y d) participación en la interacción de la escuela con la comunidad.

En este apartado de la investigación se da cuenta de cómo los docentes se sienten respecto a su formación continua, la cual da a conocer los motivos que llevan a los docentes para elegir un curso de actualización además, de dar a conocer la importancia que los docentes atribuyen en cuanto a su formación continua y el sistema de actualización de maestros, así como los beneficios y problemas que conlleva el formarse mediante los cursos de actualización para realizar su actividad profesional, con lo anterior los docentes mencionan que:

Si hay de capacitación para docente, pero ahorita casi ya no hay, cuando yo ingrese si había bastante... de planeación, estrategias metodológicas y todas esas cosas...

Ahora le dije al maestro para que pidiera un curso de esos pero en lengua tsotsil pero dijo mejor que lo armáramos nosotros... antes así era, pero no sé porque cambio hace dos años que empezó a cambiar eso...

Maestro quiero que iniciemos con lo que de verdad necesitamos para que quiero que me presente algo que no me beneficie lo que quiero yo es algo que me ayude que me beneficie para enseñar...

Nos quitaron todo eso, por eso esta lo del consejo técnico (D1).

si, si he recibido cursos de los que se llaman TGA y cursos también de los otros que imparten del diplomado para conocer el nuevo plan y programa... sirve un poquito, no digamos que todo, pero algo me sirve, por ejemplo como están los horarios de clase, que materia se fusionó que materia se implementó, o cuales son las alternativas que da porque más antes e hablaba de planeación didácticas y ahí muchos apartados se cambió antes no hablaba de aprendizajes esperados hablaba de muchas otras cosas (D3).

No en los de actualización no participo solo en los que son a cada inicio de curso que tratan de cómo trabajar en el trabajo pedagógico la construcción del proyecto escolar, nos lo imparten un ATP y nosotros desarrollamos los contenidos ya en el aula, la mayoría son de estrategias metodológicas, una concientización de cómo trabajar (D4).

¿De actualización? No, por lo que el problema políticos del magisterio hasta ahorita ya no nos han impartido cursos de actualización... no porque no estoy inscrita en carrera magisterial... porque, hay muchos factores personales no me ha interesado pues (D5).

Los docentes expresan que los cursos a los cuales asisten son a los que se les dan de manera obligatoria y que están marcados en el calendario de la SEP a inicio de ciclo escolar, para ellos estos cursos son mejores que lo que actualmente se conoce como consejo técnico escolar el cual se da de manera mensual y el cual mencionan es una pérdida de tiempo pero no de tiempo escolar si no de tiempo que podrían ocupar para estar en sus casas o realizar cualquier otra actividad ajena a las educativas, sin embargo tienen que cumplir con él aunque en muchas ocasiones y en pláticas directas con el director de la escuela los maestros se reúsan a ir todo el día o el tiempo que está marcado a lo que hacen una especie de votación en la que casi siempre optan por ir solo dos o tres horas y en las cuales se muestran apáticos ante las iniciativas de un maestro y el director para trabajar un manual de lengua tsotsil y se preguntan ellos mismos que caso tienen esos cursos que era mejor que llegara un ATP para que les diera un curso de estrategias metodológicas que les explicara el programa y los dotara de herramientas que para ellos en el papel son más importantes y necesarias además de beneficiosos para su práctica porque consideran que la persona que manda la secretaría tiene ese cargo y está preparada para realizar

dicha actividad, pero recalcando la apatía de los docentes por participar en los consejos técnicos mensuales.

Una de las características que los hace no formarse en los cursos de actualización que están ofertados en el centro de maestros es porque en su mayoría los maestros pertenecen al bloque democrático el cual está en contra de las disposiciones políticas de la secretaría y por lo cual este es un modo de resistencia hacia estas políticas, además mencionando que los cursos están descontextualizados y no son acordes a las realidades que viven en su centro de trabajo y que esto solo es un medio para acceder a un mejor sueldo o a ascender de categoría ya sea a director o supervisor y las cuales son actividades que no les preocupan, sin embargo se logra notar un doble discurso por un lado preocupados de la contextualización tanto de contenidos como de los cursos de actualización que reciben y por otro teniendo prácticas que distan mucho de ser un docente preocupado por la educación de los sujetos ya que suspenden clases en el momento en el que lo deciden sin importarles el ya nulo avance de los niños y de los contenidos, con el fundamento de asistir a cobrar sus pagos algún bono o en apoyar el movimiento magisterial que existe a nivel estatal y nacional, además de salir antes de la hora estipulada por los mismos motivos o simplemente porque así lo acuerdan en un consenso rápido entre todos los docentes.

Los movimientos magisteriales en voz de los docentes son necesarios porque debe de haber un cambio de ideología política que se ponga en contra del gobierno, expresan que han estado presentes a lo largo de la historia y es gracias a esos movimientos de resistencia que se logra ejercer presión sobre las instituciones gubernamentales para que los pobres se visibilicen, aunque menciona que es bueno en tanto se logren los objetivos planteados.

Dicho lo anterior solo uno de los maestros que fue entrevistado menciona que los cursos de actualización así como el sistema de formación continua es una oportunidad de crecimiento profesional y personal, agrega además que es un buen aliciente puesto que el entrar en el programa de carrera magisterial tiene repercusiones en el bolsillo de los docentes por lo que no entiende porque muchos de sus compañeros y colegas incluidos los entrevistados y los no entrevistados no participan en dicho programa y en los cursos de actualización que oferta la secretaria, y solo lleguen a participar en los cursos que son obligatorios a inicio de cada periodo escolar, el docente menciona lo siguiente:

Este año el periodo escolar pasado lleve la enseñanza de las matemáticas en el aprendizaje basado en problemas y habilidades de la enseñanza bueno yo como que no le encontré tanto como enfocar a mis alumnos en habilidades de enseñanza porque más se enfocaron ha manualidades...

Si este me ha ayudado mucho los cursos, pero hay compañeros que dicen no tengo tiempo para eso (risas)...

Más son enfocados para mejorar la enseñanza si enfocados para mejorar la enseñanza para mejorar la labor docente más para eso está enfocado...

ya no son cursos se llaman reuniones de consejo técnico en donde el director coordina y se valora en ese curso en esa reunión lo que ... me apoya para mejorar mi labor docente y porque no, no lo voy negar también me ha ayudado para mi bolsillo pero y los docentes que no los toman pues es todo lo contrario no hay apoyo en su bolsillo pero tampoco para mejorar su desempeño profesional, y los que más saldrían perdiendo en este caso son los niños si porque quisieran tener yo creo que si todos fuéramos niños y nos pusiéramos a analizar a ver y les preguntáramos a los niños que clase de

maestro quieres yo creo que todos nos dirían el mejor quiero el mejor pero desafortunadamente no sucede eso sino que al maestro que le dan pues sepa haga o no haga bien su trabajo están ahí ocupando un grupo....

Estaría muy bien que todos estuviéramos en la carrera magisterial pero no sucede y es triste...

A ver si no me linchan (risas), es lamentable lo que sucede de que como te digo ojala todos accediéramos, ojala todos accediéramos a los cursos, pero no es así, no acceden, este año solo aceptaron tres días y era para cinco por eso te digo ojala no me linchen (risas), entonces todo eso surge porque no hay ese deseo no hay la voluntad de cada docente y como yo dije hace...

Simple y sencillamente dicen somos la mayoría y te sujetas a lo que nosotros decimos y entonces a mí me da tristeza, porque quisiera hacer más quisiera dar más...

para mí sí, pero los cursos que eh recibido de parte de carrera magisterial, porque los que he recibido aquí en la escuela como consejo técnico pues casi no porque más mas se viene para cumplir no tanto para trabajar si no más mas es para cumplir es triste pero real (D2).

Dicho sea de paso los docentes comentan que el docente que está en los cursos de actualización y que ha participado permanentemente en el programa de carrera magisterial y que si bien ha adoptado un discurso idealista en lo que debería de ser un docente bilingüe y bicultural y de cómo es que la actualización debe de permitir en los docentes cambios sustanciales para su práctica docente, los docentes señalaron en repetidas ocasiones y fuera de la entrevista que hay resquicios en los lineamientos de carrera magisterial en los cuales los maestros pueden navegar teniendo en cuenta que dependiendo el grado en el que se trabaje dependerá

demasiado de los resultados obtenidos en el escalafón, ya que a los alumnos de primer y segundo grado no los evalúan como a los demás grados con la prueba ENLACE y esto hace que los puntajes y promedios obtenidos por los niños estén únicamente en función por lo que el docente otorgue y estos promedios a su vez son los que el docente obtendrá como desempeño y afecta de manera directa en la sumatoria de puntos para ascender en el escalafón, por lo que los docentes señalan que dicho profesor siempre trata de estar en estos grados para salir beneficiado en el escalafón, ya que cuando le tocó cambiar de grado y pasar a quinto grado los puntajes obtenidos por sus alumnos no le permitieron alcanzar los puntajes mínimos para subir en el escalafón a lo que el docente se mostró sin ánimo y en el siguiente ciclo escolar volvió a pedir un grado en el cual no fueran evaluados los niños.

De esta forma se logra ver que los docentes no entran en la actualización docente y en el programa de carrera magisterial debido a que los exámenes y pruebas que tienen que pasar para ascender en el escalafón no los aprueban, cumplen o pasan lo que crea en los docentes una desmotivación una nula intención de querer participar en los cursos y en los programas que tiene la Secretaría, aunado a esto los docentes están inmersos en una dinámica administrativa, dichos docentes se encuentran preocupados y le dan más importancia al hecho de seguirse movimiento de zona escolar para acercarse a lo que ellos llaman como el cien por ciento de salario ya que en las zonas en las que han estado y en la que están actualmente el monto de su salario es menor al de zonas cerca de la ciudad debido a que así lo dispone la parte oficial.

### *2.3.2 De la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) a la actualidad*

La reforma integral surge como una nueva política continuadora de los postulados del acuerdo de modernización de 1992 y la alianza por la calidad de la educación en el año 2008 la cual estableció el compromiso de tener una reforma curricular, así como el profesionalizar a los docentes y evaluar para mejorar y elevar la calidad de la educación (RIEB, 2011, pág. 16).

Como se ha podido ver las distintas políticas públicas que se han implementado en el país han sido de carácter muy general dejando ver que se considera a los profesores como un todo homogéneo, que carecen de características particulares y de necesidades propias las cuales no son las mismas en cada región o estado del país, hablando de la formación continua de docentes las políticas públicas carecen de una atención específica para cada uno de los sectores de la educación básica, específicamente hablando de educación indígena los docentes son incluidos dentro del conjunto de profesores que atienden la educación básica en México y están contemplados dentro de la oferta de cursos a los que cualquier docente de educación básica puede acceder.

Dicho lo anterior, es importante señalar que la RIEB (2011) en su principio pedagógico 1.8 favorecer la inclusión para atender la diversidad, menciona que:

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar las brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva, es decir, porque se ocupa de reducir al máximo los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes.



Los docentes deben de promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven y fomentar que la escuela se convierta en un espacio en donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos (pág. 35).

La reforma menciona que debe existir un reforzamiento de la lengua materna de los indígenas, por ello se crea la asignatura de lengua indígena la cual se centra en cuatro puntos, dicha asignatura forma parte de un modelo intercultural bilingüe considerando prácticas relacionadas con la diversidad cultural atribuyendo entonces el mismo valor al español que a la lengua materna de los sujetos,

Además la reforma asegura que la educación intercultural bilingüe se ha implementado en aproximadamente 22 mil escuelas que atienden a cerca de un millón y medio de niños y niñas en donde además de enseñar en lengua materna y español se implementa la enseñanza del inglés como una tercera lengua (RIEB, 2011, pág. 47). Esta implementación de una educación indígena tiene que ver con la diversidad cultural del país para dar reconocimiento a sus conocimientos ancestrales y para que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa, a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en los diversos ámbitos de la vida social, así como cumplir con el mandato constitucional sobre los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas.

Por su parte el catálogo nacional de cursos de actualización del periodo 2012 – 2013 se presenta como un instrumento para la actualización y desarrollo de los docentes del país, dicho catalogo consta de más de mil programas académicos distribuidos en un total de 19 áreas de conocimiento, de las cuales sólo una de ellas está destinada a la educación indígena, la cual cuenta con diplomados y cursos generales que abordan temáticas relacionadas con la diversidad cultural (Catalogo Nacional de

Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio 2012 – 2013, 2012, Pág. 5)

En la actualidad en el Plan Nacional de Desarrollo 2012 – 2018 se menciona que:

La Reforma Educativa es un paso decidido para desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad a través de tres ejes de acción fundamentales. En primer lugar, se busca que los alumnos sean educados por los mejores maestros. Con el Nuevo Servicio Profesional Docente, ahora el mérito es la única forma de ingresar y ascender en el servicio educativo del país. En segundo lugar, se establece que la evaluación sea un instrumento para elevar la calidad de la enseñanza. Para ello se otorgó plena autonomía al INEE y se creó un sistema de evaluación. Finalmente, fomenta que la educación se convierta en una responsabilidad compartida. Con la Reforma Educativa, directivos, maestros, alumnos y padres de familia podrán tomar decisiones conjuntas para mejorar el proceso educativo en cada plantel. Esto se traduce en otorgar mayor autonomía de gestión a las escuelas (recuperado de: <http://pnd.gob.mx/>).

En la actualidad la reforma educativa del 2013 considerada más una reforma laboral por los docentes, ha creado nuevos lineamientos en cuanto a la actualización y formación continua que han impactado en el desarrollo de los maestros los cuales se han visto y sentido afectados por estos nuevos lineamientos expuestos en la reforma educativa.



# CAPITULO III

## Interculturalidad, educación y formación docente

De acuerdo con autores como Jordán y Aguado (2003) la interculturalidad se visualiza como aquella que ha de arrojar a las distintas culturas que convergen en un mismo territorio ya sea por necesidad económica, política o social.

Nuestro país ha vivido históricamente bajo la ilusión de la homogeneidad cultural; marginados los indígenas y grupos populares de la vida social y política, el Estado nacional creyó resuelta la problemática que generaba la presencia de culturas que no calzaban con la imagen de un país moderno. Desde el siglo XIX en adelante hubo un esfuerzo institucionalizado por crear una identidad sólida que nos caracterizara como nación, uniforme bajo todo punto de vista y coherente con aquellos designios que las clases dominantes estimaban como necesarios para el desarrollo del país.

En ese contexto, la escuela siempre fue utilizada como un instrumento útil -acaso el mejor- para promover la formación identitaria y la anulación de las manifestaciones no acordes con los patrones ya establecidos: maestros que sólo hablaran castellano en escuelas con presencia de niños y niñas indígenas, entrega de contenidos que no guardan relación con las particularidades del contexto o las culturas locales y una oferta curricular homogénea, fueron estrategias oficiales utilizadas prácticamente hasta la década del noventa del siglo pasado.

En México el término interculturalidad es relativamente nuevo y es por eso que en los planes y programas de estudio aún no se logra trasladar a la práctica, ya que este término se muestra como un concepto descriptivo, dejando de lado la esencia de interculturalidad como lo plantea Schmelkes, S. (2005)

La interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen relaciones basadas en el respeto y desde planos de igualdad. La interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros. Como aspiración, la interculturalidad debe formar parte de un proyecto de nación. (p.5)

Es por eso que en este capítulo retomare el término educación para la interculturalidad en lugar de educación intercultural tal como a continuación hace referencia Schmelkes (2005)

Son dos las asimetrías educativas que es necesario combatir. La primera es la asimetría escolar, la que conduce a que sean las poblaciones indígenas las que menor acceso tienen a la escuela, las que transitan con mayores dificultades por ella, las que más desertan, las que menos progresan de nivel a nivel. Más grave aún, la asimetría escolar es la que nos explica por qué los indígenas aprenden

menos de la escuela, y por qué aquello que aprenden les sirve menos para su vida actual y futura. (p.8)

Puesto que la interculturalidad es una aspiración en las prácticas docentes de nuestro país, es necesario la comprensión de nuestra identidad para la comprensión del otro, para reconocer la riqueza cultural de un país tan diverso como el nuestro trabajando en interculturalidad como una práctica y no como un término oficial.

### **3.1 Cultura y diversidad cultural en la educación**

La cultura es una construcción colectiva, definida en gran medida por los contextos así como las condiciones materiales y simbólicas, consiste en las prácticas y procesos mediante las cuales se les da sentido a la vida misma y establecen una visualización del mundo. La cultura además de estos simbolismos incluye cosas materiales que incluye todo lo que conforma un contexto en específico los cuales complementan a la interacción social de un grupo.

La UNESCO define a la cultura como:

“La cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden” (recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/mexico/work-areas/culture/>).

Como sabemos la cultura no es estática, es dinámica, por lo tanto se transforma también los sentidos que se le dan. La diversidad sería, por tanto, la expresión plural de las diferencias, nunca traducidas como negación, discriminación o exclusión, sino como reconocimiento y aceptación del otro como parte de una misma entidad colectiva que nos incluye. De ahí el estrecho vínculo que existe entre el concepto de diversidad e inclusión.

Por otro lado, el término de cultura se entiende como un patrimonio que singulariza y diferencia a los grupos humanos entre sí (Kroeber & Kluchon, 1952), y más concretamente como todo aquello que la especie humana ha elaborado para poder sobrevivir, perpetuarse y extenderse en la búsqueda de nuevos espacios en los que habitar (Cabello, 1993).

Es importante señalar lo que Guillermo de la Peña menciona en cuanto a la cultura indígena, al indigenismo, al poder hegemónico del mestizaje y a la propia hegemonía que existió en los procesos de conquista del país y de Latinoamérica, los españoles denominaron con el termino indio a los habitantes del nuevo mundo, esto lleva al inicio del proceso hegemónico en México y América Latina, al imponer las creencias y reestructurar toda la cosmovisión que del mundo tenían los nativos, para que estos atendieran a sus necesidades y beneficios de los nuevos habitantes de América subordinándose a estos intereses, pero siempre en esa lucha hegemónica de la sociedad, después viene el indigenismo y la hegemonía mestiza como la incorporación del indio a la sociedad civilizada ya no siendo una reproducción de los españoles ni de los estadounidenses si no siendo una nueva forma político social, reemplazando el termino de indio por el de indígena, denota una transición a la civilización encontrando nuevas y mejores respuestas a sus necesidades. Sin embargo se le critica al mestizaje que en sus ideales de modernización no creo hombres ideales sino más bien una gran población de marginados.

Esto sigue papable en la actualidad, en donde todavía se ve esa hegemonía sobre los ahora llamados pueblos indígenas en México, en los cuales se trata que lleven este proceso de civilización occidental en el que vivimos, imponiendo simbólicamente lo que nosotros pensamos y queremos como fin en la sociedad, me permito decir que simbólicamente porque la globalización ayuda a que este proceso no se dé violentamente más bien en una forma subliminal con el consumo de productos e ideas que transgreden la cosmovisión que ellos tienen del mundo, la vida y la sociedad.

Al respecto de esto, los docentes entrevistados, visualizan a la diversidad cultural que existe en el país y en el Estado, que la educación indígena es para las zonas vulnerables y que tiene que ser una educación contextualizada, por lo que la diversidad cultural existe en tanto es entendida como la convivencia entre personas de distintas etnias o comunidades originarias, es decir, la diversidad existe porque hay maestros con origen Tseltal, Tsotsil y Tojolabal y por las costumbres y tradiciones que practican cada una de las comunidades a las que pertenecen, pero principalmente atribuyen la diversidad cultural a lo lingüístico, lo cual las políticas públicas y educativas se han dedicado a reforzar, sin embargo el termino en la actualidad y con el paso del tiempo ha ido evolucionando haciéndose más flexible y abierto en el cual hay más características que determinan la cultura y por ende la diversidad cultural, como la condición económica, el género, la orientación sexual, etc.



Hablando de lo cultural y de la diversidad cultural existente en nuestro país se cuestionó a los docentes acerca de si ellos consideraban que en su entorno educativo existían algunas diferencias culturales a lo que ellos respondieron:

Si bastante, en eso si es bastante diferente siempre hay que adaptarse y al revés si los tsotsil se van a comunidad Tseltal también cambia, ya por necesidad pues tenemos que obligarnos a aprender si así esta (D1).

Hay cambios un poquito de cambios, por ejemplo el uso de algunas palabras que no se pueden usar acá en la región porque ellos piensan que es una grosería pero tienes que respetar porque si no al rato ahí vas a estar en cárcel (D3).

Hay ciertas diferencias no dificultades porque se adapta se correlaciona, son diferentes variantes y me dieron primer grado y ahí si me dificulto y ahí si tenía que ir a preguntar ciertos términos que no los entendía que me querían decir (D4).

Si pero este como le dijera yo pero poco, porque casi no se lleva porque así como ellos hablan tsotsil yo ya me acostumbre un poquito hablando con ellos ósea no puedo traer por ejemplo si yo hablo Tojolabal no puedo porque no me van a entender y pues entonces ya trato yo de comunicarme con los niños (D5).

Como se mencionó anteriormente las dificultades que los docentes encuentran en cuanto a la diversidad cultural en las aulas es respecto de la lengua, esto esta precedido de la constante movilización que tienen los docentes de centro de trabajo, sin embargo si en principio es una dificultad el no hablar la lengua del niño los docentes se ven obligados a aprender la lengua del niño para poder impartir la clase haciéndolo a la par de su práctica educativa ya sea con los alumnos o con sus pares

académicos y de esta forma poder tener una comunicación más efectiva con los niños para poder dar los contenidos.

### **3.2 Multiculturalismo e interculturalidad en la educación**

La multiculturalidad se entiende como la coexistencia de distintas culturas en un determinado territorio, puede entenderse como el reconocimiento del otro como un sujeto distinto, pero lo cual no implica estrictamente que exista relaciones igualitarias entre los distintos grupos, simplemente se reconoce que existen grupos o sujetos distintos a otros que convergen en un mismo espacio físico, en el que siguen existiendo relaciones de poder de culturas hegemónicas sobre las minorías para intentar desaparecer las minorías o incluirlas minimizando sus rasgos sociales y culturales.

La educación intercultural supone un proceso amplio de reflexión acerca de la sociedad en la que vivimos, y abre la discusión hacia aspectos tan determinantes como la democracia que queremos construir. Por el contrario, es parte de su misión definir estos temas en la medida en que tiene una incidencia directa en la formación de niños y niñas.

Para la década de los noventa, con la llamada Modernización Educativa, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y la Ley General de Educación, que entra en vigor el 14 de julio de 1993, los hablantes de lenguas indígenas tendrían acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español, derecho vinculado a la política pública internacional.

La política oficial en la actualidad integra, en la Constitución Política Mexicana, una política educativa intercultural para fortalecer las culturas e identidades de los pueblos originarios y que todos los mexicanos practiquen la interculturalidad. “Para instrumentar esta política, el gobierno de la República creó en Enero del 2001, la Coordinación General de Educación intercultural bilingüe”.

La propuesta de una educación intercultural se oficializó en un principio en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, quedando plasmada en la Política de Educación Intercultural para Todos. Esta política contempló la incorporación del enfoque intercultural, en todo el currículo de la educación básica obligatoria

Medina Melgarejo y Schmelkes citados por Gunter Dietz y Selene Mateos mencionan que:

La interculturalidad constituye un campo aún emergente tanto de la investigación académica como de la planeación política e institucional así como de la intervención pedagógica. En México la educación intercultural aparece como un discurso propio en una fase postindigenista de redefinición de relaciones entre el estado y los pueblos indígenas (Medina melgarejo, 2007). Esta nueva “educación intercultural y bilingüe” (Schmelkes, 2003) nace con el afán de superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la anterior educación indígena bilingüe y bicultural.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 se reconocieron tres cambios principales en la concepción de la sociedad mexicana respecto de la cuestión étnica:

En primer lugar, hoy se reconoce que la relación entre la cultura y la identidad indígena no ocurre de manera mecánica y que, por tanto, los cambios culturales en una colectividad no necesariamente implican cambios de identidad.

En segundo lugar, se ha dejado de pensar en la nación mexicana como algo culturalmente homogéneo y, de hecho, la heterogeneidad se manifiesta con mayor rigor.

En tercer lugar, se reconoce que los indígenas existen como sujetos políticos que representan sus intereses en tanto miembros de etnias, y que hoy existen organizaciones indígenas que influyen poderosamente en el ámbito público. Como se afirma en el citado Plan, “Es cada vez más obvio que la cultura nacional sólo puede entenderse como una realidad múltiple. No existe una realidad mexicana, sino muchas, tantas como identidades étnicas existen en nuestro país”. Y, aunque sabemos que existe una brecha entre el discurso y la práctica cotidiana educativa no hay que dejar de reconocer que es donde por primera vez se expresa oficialmente la necesidad de implementar una educación intercultural para todos.

México ocupa el octavo lugar en el mundo entre los países con mayor cantidad de pueblos indígenas y es también el primer país latinoamericano en reconocerse como “nación multicultural” resultado, en mucho, de las exigencias desatadas con el movimiento indígena zapatista de 1994.

Al hablar de multiculturalidad, se alude a la existencia de una diversidad cultural, religiosa, lingüística, étnica, dentro de un espacio común y se refiere al reconocimiento de la diversidad cultural y cuando se menciona multiculturalismo refiere a un término político como menciona Sáez a continuación:

Sáez, citando a Carlos Giménez (2006), distingue un plano fáctico o de hechos, de un plano normativo referente a propuestas sociopolíticas y éticas; de modo tal que las “idades” (multiculturalidad e interculturalidad), se refieren al plano de los hechos; mientras que los “ismos”, (multiculturalismo e interculturalismo), se ubican en el terreno normativo. (p.2)

Martínez Casas en el libro “Multiculturalismo” deja ver que a lo largo de la educación indígena en México, siempre se ha tratado de hacer del alumno indígena un alumno bilingüe y pareciera que la escuela sólo se preocupa y se ocupa de alfabetizar a los niños indígenas sin importar sus aspectos culturales y cognoscitivos ya que el estilo de vida de un indígena no es el mismo que el de una persona rural y esto en la escuela se altera, puesto que se respeta la cultura usos y costumbres de los alumnos o personas que viven en la ciudad, recordemos que la escuela es un reflejo de la sociedad, pensando que la sociedad solo respeta una ideología, una cultura etc. Tal y como se menciona en la lectura que pasaba con la castellanización tratando de hacer homogénea la cultura por eso en la lectura se menciona que la escuela obliga a la renegociación de los valores culturales de los indígenas incluso en aquellos que se les reconoce como multiculturales, aquí desde mi punto de vista el principal factor del porque al abandono a la escuela o por qué a la falta de interés hacia ella (pág. 240).

Hablar de multiculturalidad en el caso de nuestro país, está estrechamente ligada a la cuestión indígena y al reconocimiento de los derechos y cultura indígenas como parte de la nación mexicana. Es por este motivo que de allí la importancia de que los programas impartidos por la Secretaria de Educación Pública en materia multicultural promuevan la educación indígena bilingüe Por todo ello, cuando se habla de multiculturalidad generalmente se hace referencia a la presencia en el mismo lugar de culturas diferentes que no tienen relación entre ellas o que pueden tener una relación de conflicto, así, la sociedad con sus individuos serán multiculturales si mantienen un estado de indiferencia o de tolerancia hacia las varias culturas, mientras que serán interculturales si establecen relaciones

interactivas entre las diferentes realidades presentes, por lo que Mancini (2001) comenta:

El paso del multicultural al intercultural se desarrolló a través de una renegociación continuada de los roles, espacios, a través de un discernimiento de los valores que unen, vinculan y orientan los procesos de síntesis, se trata entonces de una cadena perceptiva: las percepciones que yo tengo del otro, las que el otro tiene de mí y de cómo yo lo percibo (p.35)

Esto nos lleva al siguiente término la interculturalidad que se desprende de lo visto anteriormente, ya que, los fundamentos de multiculturalismo están entrelazados con las ideas políticas y éticas, no olvidemos que el multiculturalismo refiere a la regulación de las relaciones entre individuos, pueblos y culturas.

Jordán (2003) menciona que la educación intercultural no está reducida a una educación de las minorías étnicas sino que debe ser entendida como un enfoque educativo de manera global y reformador que ha de venir a facilitar los procesos de interacción e intercambio de culturas, esta perspectiva es interesante puesto que en el contexto mexicano no se ha logrado visualizar así a la interculturalidad, ya que este término ha sido una respuesta a la fase pos indigenista del país, sin embargo, al mismo tiempo sigue siendo segregacionista y especializada en estos grupos minoritarios (pág., 3).

El término interculturalidad se utiliza en contextos educativos indígenas y es en los programas escolares de las comunidades indígenas donde se hace énfasis en la interculturalidad, en este contexto, las escuelas reciben el nombre de “interculturales bilingües” en ellas prevalece la formación en castellano y utilizan los recursos didácticos resultan insuficientes y los libros están centrados en la enseñanza del léxico básico de sus actividades cotidianas, de esta manera estas escuelas logran mantener cierta autonomía es así como Dosil Mancilla (2009) nos relata:

El sentido que adquiere en este contexto la interculturalidad es radicalmente distinto. La aparentemente contradictoria conjunción de estas dos palabras, “interculturalidad” e “indígena”, apunta ya hacia un nuevo universo de significados, en el que el elemento intercultural se pone al servicio de la defensa de la causa indígena. Estas escuelas hacen hincapié en la importancia de la tradición, pero entendida como una matriz de significados que confieren identidad a la comunidad y que actúan como catalizadores de un ejercicio colectivo que está dirigido a mejorar sus condiciones de vida y a luchar por unas expectativas compartidas de futuro (p. 6).

Entrar en el mundo intercultural en el ámbito educativo es tener la capacidad de visualizar distintos enfoques o usos para el término ya sea por las fuentes teóricas en las que se aborda, por la necesidad de un país con enorme población étnica, la incorporación de culturas minoritarias, etc. En pocas palabras el termino se debe de abordar de acuerdo a las necesidades y disciplinas desde el que se vea, el situarse o posicionarse es saber cómo abordar pero sobre todo como entender el término.

La puesta en marcha de una práctica intercultural posibilitara entonces el inter aprendizaje entre las distintas culturas que convivan llevando a acercamientos mutuos, generando dialogo, aceptación y respeto, siendo la escuela una institución más social más humanizada que sienta las bases en el respeto y en las minorías pero no con una actitud conservacionista sino de amplio dialogo con lo dominante en un intercambio continuo (Godenzzi, J. pág. 2).

Esta interculturalidad en la educación es el medio por el cual se luchara contra esa hegemonía abrazadora y engullidora de las minorías en un sentido integracionista de las minorías a la mayoría siendo este un proceso de sometimiento y adaptación de los grupos minoritarios a los mayoritarios y en algunos casos exige la renuncia a la cultura misma.

Adquirir una competencia intercultural no es cosa de solo las minorías es una tarea de todos, es adquirir la comprensión de que existen otros diferentes a mí y no por eso son buenos o malos, mejores o peores, debemos entonces de anhelar este proceso utópico en el cual podemos estar en constante convivencia con otros desde el respeto a la diversidad y la eficiente comunicación que permita crear procesos libres de tensión y prejuicios, entonces la meta de la educación intercultural no es aprender ni ensalzar la cultura del otro, sino aprender del encuentro con el otro como sujeto y persona perteneciente a esa cultura.

La educación intercultural es aquella que está basada en el respeto y en el reconocimiento del otro como igual pero al mismo tiempo como diferente, y ha de permitir una construcción a partir de la interacción y relación entre los distintos sujetos y sus culturas, esto mediante un proceso y adquisición de valores, actitudes y aptitudes personales hacia la apertura, por medio de un proceso de comunicación efectivo.

### **3.3 Formación docente y educación para la interculturalidad**

La práctica educativa intercultural viene determinada por dos aspectos fundamentales. En primer lugar, la concepción pedagógica que tienen los docentes sobre el significado de la interculturalidad, y en segundo lugar, la formación intercultural del profesorado. Estos dos aspectos son básicos para entender que, en la actualidad, la práctica de la educación intercultural es muy diversa y heterogénea, y que la traducción de los principios y valores de la educación intercultural modula generalmente entre el deseo y la realidad, esto es, entre el deseo de ser una propuesta pedagógica crítica, y la realidad de ser una prolongación de un tipo específico de educación compensatoria.



Aguado (2003) menciona: Se parte de la idea, que, construir interculturalidad precisa de la necesaria posibilidad de afirmar la propia cultura en su relación con las otras culturas. Y que esta afirmación se realice mediante un proceso donde todos y todas podemos aportar, y donde todas estas aportaciones sean sujeto de intercambio y de valoración crítica (p. 34)

Si nos referimos a las condiciones y perfil de los y las educadoras interculturales, podemos apreciar que en realidad son mucho más importantes las actitudes que las aptitudes, sin desmerecer lo que estas últimas aportan. Las destrezas que requieren los y las docentes para conducir exitosamente procesos educativos interculturales apuntan, entre otras, a desarrollar una permanente comunicación entre estudiantes y familias; flexibilidad de criterios; creación de ambientes positivos en el aula que faciliten el aprendizaje autónomo, reflexión permanente sobre lo ocurrido en clase y el arriesgarse en la toma de decisiones basadas en su propio juicio (López, 1997). La y el educador intercultural debe ser un “abridor/a de mundos”, que con curiosidad y capacidad crítica muestre a sus estudiantes los peligros de la falta de reflexión que supone dejarse llevar por prejuicios y actitudes etnocéntricas. El y la docente abierta al mundo debe garantizar que las generaciones que forma sean capaces de sobrevivir en los tiempos nuevos sin renunciar a sus valores culturales.

Paulo Freire (1997), sostiene que existen algunos saberes indispensables para la práctica docente de educadores/as críticos y progresistas y que son también inherentes a los y las educadoras interculturales.

Quizás, de entre todos los saberes mencionados por Freire existe uno que se ubica a la base de los demás otorgándoles sentido, tal es el hecho que “quien está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenga definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.” Esto significa que quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender.

Para la educación intercultural adquiere una especial importancia ese principio porque supone dar cabida a todos los discursos culturales y aceptar que ellos son experiencias legítimas desde las cuales se puede construir conocimiento; pero también implica que los y las docentes, al relacionarse con la diversidad acceden a un nivel que enriquece su práctica cotidiana, porque aprenden de y con la diferencia. Ello determina que cada quien al interior de un aula, por ejemplo, ocupa un lugar importante, porque su experiencia tiene cabida y sentido, para facilitar para sí y para los demás el aprendizaje y la enseñanza.

Una vez revisado los anteriores conceptos, Aguado Odina (1991) aportaría una síntesis muy interesante sobre el uso indiscriminado que en el ámbito político, sociológico y educativo se ha venido realizando de aquellos términos que incorporan a la raíz ‘cultural’ los prefijos “multi”, “inter”, “pluri” y “trans”:

Con el término multicultural se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos. [...] Pluricultural es casi un sinónimo, indica la existencia de una situación particular. [...] Transcultural implica un movimiento, indica el paso de una situación que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia. (p. 83)

La Educación Intercultural para Aguado (1998), es un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades y resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales.

La interculturalidad, acepta la diversidad cultural, indica que es inevitable la influencia de unas culturas sobre otras, y en el mejor de los casos deviene en el enriquecimiento de las mismas culturas particulares. Esta interrelación, para que sea intercultural, deberá buscar puntos coincidentes, de manera consciente, buscando objetivos comunes para así obtener ciertos logros, en forma más eficaz aunque con previa selección de los elementos culturales que se combinan o convergen a fin de obtener mejores calidades de vida a favor de los actores involucrados.

De acuerdo con la información recabada en las entrevistas realizadas y respecto de su formación continua en el área de interculturalidad los docentes mencionan al preguntarles si han recibido formación en esta área que:

No, no, se supone en el plan 2000 lo menciona pero no se da pues... solamente como maestros que quisiéramos tratar esto si se puede podría ser, pero como ni a eso llegamos ya como te digo en el consejo técnico (D1).

no no hay, casi no hay te digo no he llevado o visto algo así... si debería de haber pero resulta que no y como dice que educación bilingüe hasta ahí cada docente se esfuerza de hacer que es bilingüe, pero sale un término que dijiste de la interculturalidad y casi no se da se acultura, porque hablar de la cultura mestiza que es lo que se le va a introducir al niño porque se supone que es

bilingüe y bicultural pues casi muy poco... no, hasta hoy no eh participado en ninguno de ese tipo creo que incluso no hay (D2).

si algunos, pero pues a nosotros siento que nos falta mucho, mucho porque es un tema muy amplio es como el famoso intercultural bilingüe es muy amplio no se pueden trabajar mucho es complejo pero poquito si esta bonito (D3).

Esto denota en primer lugar una gran desinformación de los cursos que se ofertan por parte del centro de maestros, esto debido a que la mayoría de los maestros no están preocupados por formarse en cursos que tengan que ver con temas culturales ya que encuentran cosas más importantes en su práctica docente como la lectoescritura y las dificultades que atraviesan con sus educandos al momento de desarrollar los conocimientos y contenidos del programa debido a que la mayoría de los alumnos les es difícil entender debido a que los contenidos están en otra lengua y en otros contextos muy diferentes a los suyos teniendo así otras ocupaciones que atender, en segundo lugar la falta de formación en esta rama se debe a que existen cursos que son más aceptados o a los que más recurren los maestros ya sea por comodidad o por sus mismas necesidades profesionales, como en materias como matemáticas, español, entre otras lo que hace que el tema de interculturalidad si bien no se desconoce por completo no sea algo que este de primera mano en los intereses de los docentes.

### **3.4 Práctica docente para la interculturalidad**

El profesorado es el agente clave para la construcción de una escuela inclusiva de calidad, ya que es el instrumento pedagógico por excelencia (Jordán, 2007). En el caso de la construcción de una escuela intercultural, cuya calidad esté definida precisamente por la perspectiva intercultural de la propia diversidad cultural de su alumnado y de sus familias, pues el reto actual de la diversidad cultural, fenómeno que está configurando un nuevo escenario educativo en nuestras aulas y escuelas, es cada vez más emergente e ineludible.

Según Sabariego citado por Leiva (2002) la educación es una construcción social y dinámica que no es responsabilidad únicamente de la escuela ni tampoco de la familia; es un proceso en el que, conjuntamente, y de manera interdependiente, escuela, familia y sociedad aparecen como ejes relevantes e imprescindibles en el mismo. (p. 13)

En torno a esta idea, que se refiere a las responsabilidades de los diferentes agentes en los procesos educativos, es necesario prestar atención a la participación de padres y madres en las escuelas interculturales e inclusivas. Es cierto que la falta de participación familiar, el escaso protagonismo y compromiso de algunos padres y madres de alumnos en la educación de sus hijos se muestra como una de las principales preocupaciones por parte del docente.

El protagonismo del docente en las escuelas cuya diversidad las definen, es de absoluta trascendencia sobre todo cuando el fenómeno de la diversidad cultural es vista como algo perturbador o negativo, o incluso algo ajeno o indiferente en el contexto social (p. 45).

Recordemos que el docente es la persona cuya sensibilidad y compromiso con una educación intercultural auténtica puede ayudar, no sólo al alumno sino también a la propia familia, conociendo y respetando su idiosincrasia cultural y su propia identidad, haciéndoles ver la importancia de establecer vínculos comunicativos de encuentro e interacción cultural, donde su participación y e implicación en las acciones desarrolladas en la escuela sean vistas como necesarias y enriquecedoras para la propia vida escolar. Tal y como subraya Soriano (2009)

Por todo esto se ha de considerar a la interculturalidad en el entorno educativo como la construcción y sustentación de currículos, actividades académicas, proyectos y programas que despierten un interés por las distintas culturas que convergen en un aula o en un mismo espacio tratando de comprender, entender y respetar las diferencias culturales ayudando a las personas a apreciar las contribuciones de cada uno de los individuos que interactúen en el aula.

Hablando de la práctica docente los maestros tienen establecidos lineamientos que rigen su clase, es decir, mediante horarios marcados y una planeación que puede ser semanal quincenal o hasta mensual determinan que contenidos y estrategias utilizar para impartir la clase al mismo tiempo que estrategias de que recursos se apoyan al momento de su clase, los docentes mencionan respecto de su práctica que:

pues con una dosificación de contenido con una planeación, yo la manejo quincenal depende del avance porque no podemos trabajar hoy y mañana pasado sin revisar si aprendió o no aprendió el muchachito tenemos que revisar como estuvo como aprendió, es como yo me ayudó mucho en esta lista de cotejo ahí arroja el avance de cómo van los muchachitos, porque no puedo echar mentira un muchachito que no lo sabe bien no puedo dar un ocho tenemos que valorar y ver dónde está el detalle y lo atendemos como un caso

especial pero es con esta lista de cotejo que me apoyo bastante, uso el pizarrón el libro de texto, a veces los videos lo traigo y se los muestro (D3).

No, cada quien lo busca o lo trae cada quien busca su medio de cómo salir adelante con su trabajo (D2).

Si yo lo entrego de forma quincenal las hago de forma quincenal... nosotros lo traemos y también algo nos dan pero muy poco pero la mayoría lo tenemos que trabajar y traer nosotros, anteriormente si mandaban más mandaban por cajas, pero ahora ya no es lo mismo (D1).

lo organizo a través de una planeación que pasa por el director yo lo hago quincenalmente porque es decirte mentiras si te digo que voy a trabajar de hoy para mañana y entonces lo podemos trabajar de forma semanal o quincenal dependiendo del bloque e ir rescatando lo más importante del bloque y por ejemplo si quieres leer un libro es extenso muy extenso entonces rescato lo más importante lo que le va a servir al niño lo que le va a servir en la vida pero en base a eso planeamos en lo que va a servir... pizarrón, plumones papel y esas cosas se le piden a los niños lo que da la secretaria es muy poquito no alcanza (D4).

De manera semanal o según el tiempo por los niños casi no avanzan por lo que ellos pues quieren mucha ayuda porque no entienden digamos que una lectura ellos no pueden hacer solitos por lo que pues ellos hablan pues su lengua les dificulta mucho para hacer el trabajo no es igual como los de la ciudad que les dan su trabajo y que lo hagan, pero ellos no y por lo mismo que necesitan mucha ayuda para que puedan hacer su trabajito por el cambio de lengua de su lengua al español (D5).

Con lo anterior los docentes demuestran que su clase está regida por los lineamientos que establece la norma oficial como en cualquier escuela, por lo que el ser una escuela bilingüe y bicultural no determina que la práctica de los docentes cambie y que sea esta práctica la que dote de herramientas para que se dé la interculturalidad, si bien existe el respeto de uno hacia otro agente educativo esto es con base en los lineamientos y normas que rigen la escuela y que se deben de cumplir; sin embargo, no existe ningún intercambio notable entre los agentes que participan en el proceso educativo que ayude a crear ambientes interculturales en los que el enriquecimiento sea mutuo y en el que se estén formando uno con el otro, puesto que no solo con los alumnos no existe tal condición sino también entre los maestros existe una tensión de ideologías y de formas de pensar las cuales no entran en dialogo, sino en un rechazo constante y en un apartamiento que solo se rompe en el momento de cumplir actividades marcadas por la institución educativa.





## Conclusiones

De acuerdo con lo analizado, tanto en información bibliográfica y en las entrevistas con docentes, se tiene como consideraciones finales: en primer lugar que, la educación bilingüe y de atención a las poblaciones indígenas, a pesar del cambio histórico del país, del cambio discursivo y de la evolución de distintas políticas públicas, sigue teniendo la firme intención de integrar en la cultura nacional a esas minorías, de arroparlas y de incorporarlos, ya que ante los ojos de la sociedad siguen siendo grupos necesitados, vulnerables y marginados en lo social, político y económico, y dentro de estas necesidades una de ellas es la educación, la cual deja ver que tiene por objetivo atender a estos grupos como una forma de demostrar que las instituciones están cumpliendo con sus obligaciones y representarlo simplemente en cifras dentro de una gráfica, en donde se dé cuenta de que el país progresa en materia educativa.

Pero es importante cuestionar cómo es que se da dicha cobertura, qué tipo de docentes y de curriculum se tiene, cómo se atiende la educación en estas zonas, qué parámetros de logro se tienen. al igual que en la ciudad, puesto que de acuerdo con lo relatado por los docentes y el conocer que se sienten desmotivados por la profesión que desempeñan, aunque con el paso del tiempo fueron acostumbrándose y viendo el lado positivo de ser docente, sigan sintiendo insatisfacción de lo que hacen porque no logran ver el resultado tangible de su trabajo y esfuerzo, ya que muchos o la mayoría de sus alumnos no continúan con su educación escolarizada, obligados en la mayoría de los casos por la necesidad económica de cada una de sus familias en las que tiene que aportar dinero para la manutención por lo que se ven obligados a trabajar desde temprana edad para aportar a los ingresos de la familia, en este caso es importante poner atención y preguntarse qué se puede mejorar y que se puede fortalecer para que este sistema educativo tenga más experiencias positivas.

Es importante señalar que la formación continua de maestros ha sufrido diferentes reestructuraciones a lo largo de la historia, siendo la más importante la que se genera con el sexenio de Salinas de Gortari en donde se busca la profesionalización de los docentes que están en servicio mediante la actualización permanente de los conocimientos, con el objetivo primordial de mejorar y potencializar la práctica docente, para que repercutiera directamente en el aprovechamiento de los alumnos, sin embargo, en lo que respecta a los docentes entrevistados, este objetivo de perfeccionar a los docentes queda en segundo plano, debido a las condiciones en las que se da, al exponer que se da en una clara desventaja respecto de los docentes que están laborando en una ciudad, ya sea grande o pequeña, refiriéndose exclusivamente a que por su condición de no hablantes de español como lengua materna es un doble esfuerzo y trabajo para ellos encarar estos procesos de

formación continua y aun un reto mayor el trasladar dichos conocimientos al aula porque los contenidos que ellos obtienen en los cursos de actualización ya sean obligatorios o voluntarios son contenidos que están hechos para otro tipo de entorno social, por lo que la desmotivación de los maestros por no poder obtener resultados satisfactorios deriva en una falta de compromiso lo que hace que sea un proceso que se quiera evitar hasta donde más se puede, aunque en el papel estos cursos son espacios que brindaran al docente elementos teórico-pedagógicos para mejorar su práctica frente al grupo y obtener un beneficio tanto en su crecimiento profesional y laboral como en el aprovechamiento de los alumnos que están a su cargo.

Por otro lado en materia de interculturalidad o temas relacionados con la diversidad cultural se puede apreciar que las políticas públicas se han enfocado más en que el docente domine los contenidos y los principios de los distintos programa de estudio que se han implementado, además, de centrarse en materias como matemáticas, historia, español entre otras que son las consideradas de tronco común y las cuales deben de dominarse en su totalidad por los maestros, de igual forma la actualización de los maestros ha estado centrada en que el docente afine sus estrategias y métodos de enseñanza y el uso adecuado de materiales didácticos que funcionen de manera óptima en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Además se tiene que señalar que el tema de interculturalidad es manejado como aquella diferencia lingüística entre los pueblos originarios y los hablantes de español, es decir, sigue estando presente la interculturalidad siempre y cuando existan diferencias lingüísticas en un entorno, este término debe de ampliarse más en la educación del país y del estado porque existen distintos grupos y comunidades que sin tener una diferencia lingüística se pueden considerar con diversidad cultural y este es un tema que en relación con la formación continua de docentes sigue estando rezagado y en planos secundarios.

Para mi esta investigación significó un acercamiento a una práctica docente completamente diferente a la que se lee en los libros, una vez más se demuestra que no hay teoría que supere a la realidad y solo los que han vivido de cerca esta práctica podrán alcanzar a entender su complejidad y por qué se dice en repetidas ocasiones que la educación intercultural no es más que un discurso político, además es importante señalar que esta investigación es valiosa puesto que da a conocer el sentir de los docentes, ya que, son ellos quienes están al frente en este complejo problema educativo, social y cultural y quienes en las entrevistas menciona que es importante el reconocimiento hacia su labor como docentes.

## Referencias bibliográficas

- Ayala Carabajo, R. "La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias". *Revista de investigación educativa*, 2008, Vol.26, n° 2, págs.409-430.
- Báez Pinal, G. E. (2009). *Del catecismo a los libros de texto gratuitos. Un panorama histórico de la enseñanza del español en la escuela primaria. Historia y presente de la enseñanza del español en México.* Coord. José G. Moreno de Alba. México: UNAM, pp. 13-186
- Buenabad, E. M. (2011). *La educación indígena e interculturalidad en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanía. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.* México D.F: Comie.
- Dirección General de Educación Indígena. "Educación inicial en pueblos indígenas de México". 2009.

- Escudero, Juan. "La formación permanente del profesorado". Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N. 1988.
- Espinoza, M. E. (2003). La Historia de la educación en México recogida en un formato innovador 2003. *Redie*.
- Esteban, M. P. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Madrid: McGraw-Hill/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S. A. U.
- Freire (1997) La Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires, Siglo XXI
- Gunther Dietz, L. S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México*. México, DF: Secretaría de Educación Pública.
- Gregorio Rodríguez, J. G. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga, España: Aljibe
- Indígena, D. G. (2009). *Educación inicial en pueblos indígenas en México*. México D.F: Secretaría de Educación Pública.
- Imbernon, Francisco. "La formación y el desarrollo profesional del profesorado". Hacia una nueva cultura profesional. Editorial GRAÓ. 2002.
- Imbernon, Francisco. "La formación del profesorado". Editorial PAIDOS. 1994.
- Leiva Olivencia, Juan José (2010). La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación*, nº 20
- Loyo, E. (2006). *La educación de los indígenas. Polemica entorno de la ley de escuelas de instrucción rudimentaria (1911-1917)*. Mexico, D.F: UNAM.

- Núñez, Nemesio/ Palacios, Pedro. "La superación docente continua: Algunos criterios para su perfeccionamiento". Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Perú. 2002.
- Martínez Buenabad, E. "La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías". XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. 2009
- Marzucchi, A. (2011). *Habia una vez una noche... cuentos, leyendas, historias de las montañas de Chiapas*.
- Moreno, Prudenciano. "Formación docente, modernización educativa y globalización". Universidad pedagógica nacional. 1995
- OCDE/CERI. "La formación de profesores en ejercicio". Condición de cambio en la escuela. Ediciones MADRID. 1996
- Objetivos del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros de Educación Básica en Servicio. (s.f). recuperado el 20 de noviembre de 2014, de <http://www.educacionchiapas.gob.mx/pronap/2014/Objetivos.pdf>
- Perez, J. B. (2009). Educación Indígena: una mirada a la alfabetización . *Destiempo.com*.
- Poblete Melis Rolando (1997) Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva 181
- Ponce, Ernesto. "La formación inicial y la formación continua de profesores de educación básica". Año X Núm. 29 Septiembre 1998.



- Publica, S. d. (2009). *Estadística básica de educación indígena*. México D.F: Dirección General de Educación Indígena.
- Publica, S. d. (2011). *Plan de estudios 2011 educación básica*. México D.F: Secretaría de Educación Pública.
- Publica, S. d. (2013). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos principales cifras ciclo escolar 2012-2013*. México D.F: Dirección General de Planeación y Estadística Educativa.
- Rocwell, E. (2007). *Hacer escuela hacer estado la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. Mexico D.F: El colegio de michoacan, CIESAS, CINVESTAV.
- Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio de Chiapas. (s.f). Recuperado el 20 de noviembre de 2014, de <http://www.educacionchiapas.gob.mx/pronap/pronap.html>
- Schmelkes, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Redie*.
- RIEB, Secretaría de Educación Pública. "Plan de estudios 2011 educación básica". Primera edición, 2011.
- UNESCO. (2006). Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural. Paris: UNESCO.
- Walsh, C. (2005). La Interculturalidad en la Educación. Lima: Guilianna Panduro Junco.
- Williamson, Guillermo (2004) ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? Cuadernos Interculturales, vol. 2, núm. 3, Universidad de Chile

# Anexos



### Formación docente continúa y practica con enfoque intercultural

#### *Objetivo General*

- Describir y comprender la significación que los docentes en servicio establecen entre los procesos de formación continua que reciben y su práctica docente en contextos bilingües.

Aspectos a observar	Hora	Registro de eventos	Interpretación/comentarios
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacciones (maestro alumno)               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Actitudes</li> <li>○ Emociones</li> <li>○ Gestos</li> <li>○ Valores</li> <li>○ Forma de dirigirse al alumno</li> </ul> </li> <li>• Metodología de enseñanza</li> <li>• Formas de organización de los contenidos.</li> <li>• Uso de materiales didácticos.</li> </ul>			



Universidad Autónoma de Chiapas  
Facultad de Humanidades  
Maestría en Estudios Culturales



## Formación docente continúa y practica para la interculturalidad

### *Objetivo General*

- Describir y comprender la significación que los docentes en servicio establecen entre los procesos de formación continua que reciben y su práctica docente en contextos bilingües.

### *Objetivos específicos*

- Conocer cómo se aborda la interculturalidad en los contenidos de los cursos de formación continua dirigidos a docentes en servicio.
- Identificar las diferentes articulaciones entre el proceso de formación continua y la práctica docente en contextos bilingües.

## Entrevista a docentes

### Categorías:

- **El sentir del docente con su profesión**
  1. ¿Cuánto hace que es maestro?
  2. ¿Que lo motivo a ser maestro?
  3. ¿Por qué o como llego a escuela?
  4. ¿Por qué o cómo llego a esta escuela?
  5. ¿En qué otras escuelas ha laborado?
  6. ¿Cómo se ha sentido en las escuelas en las que ha estado?

7. ¿Qué siente al trabajar aquí?
  8. ¿Cómo es su relación con sus pares académicos?
- **El sentir del maestro en relación con su preparación como profesional (Formación inicial)**
    1. ¿Cuál fue su formación?
    2. ¿Cómo fue esa formación?
    3. ¿Por qué eligió formarse en esa modalidad?
    4. ¿Qué opinión tiene acerca de su formación?
    5. ¿Al día de hoy piensa que le ayuda para desempeñarse como docente?  
¿Por qué?
  - **El sentir del maestro respecto a su práctica docente**
    1. ¿Cómo organiza su clase?
    2. ¿Con base en que selecciona los contenidos de las asignaturas? ¿Por qué?
    3. ¿Qué estrategias metodológicas de enseñanza utiliza? ¿Por qué?
    4. ¿Qué materiales didácticos utiliza? ¿Por qué?
    5. ¿Cómo se relaciona con sus alumnos?
    6. ¿Cómo se relaciona con sus colegas?
  - **El sentir del maestro respecto a su formación continúa**
    1. ¿Ha tomado cursos de actualización o profesionalización docente?
    2. ¿Qué tipo de cursos son los que ha tomado?
    3. ¿Cuántos cursos ha tomado?
    4. ¿Cuáles son los temas más recurrentes en los cursos?
    5. Temas relacionados con educación indígena (bilingüe), diversidad cultural o interculturalidad ¿están en los cursos? ¿A qué cree que se deba?
    6. ¿Cuáles son las razones lo llevan a tomar los cursos? ¿Por qué?

7. ¿Qué opinión tiene de los cursos que le brindan? ¿Por qué?
8. ¿Al día de hoy piensa que esta formación le ayuda para desempeñarse al momento de su práctica en el aula? ¿Por qué?
9. ¿Qué le ha traído como persona y como profesional formarse continuamente?

- **La visualización del concepto de interculturalidad**

1. ¿Ha escuchado hablar del concepto de interculturalidad? ¿En dónde?
2. ¿Qué piensa de este concepto? ¿Por qué?
3. ¿Cree usted que en la escuela se dan procesos interculturales? ¿Por qué?
4. ¿Cómo describiría la interculturalidad a partir de su experiencia como docente?
5. De acuerdo con su experiencia ¿Qué problemáticas y beneficios se le han presentado en su práctica con respecto a la diversidad cultural?
6. De acuerdo con su experiencia como docente ¿Cómo resuelve las problemáticas que se le presentan?

- **Cierre**

1. ¿Cree usted que lo que se plantea en la educación oficial corresponde a la realidad? ¿Por qué?
2. ¿Qué le ha traído como persona y como profesional ser docente y trabajar en contextos bilingües?



## Registro fotográfico













