

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA



FORMACIÓN DOCENTE
Y PROBLEMÁTICA EN LA PRÁCTICA
DE LOS PROFESORES DE LAS
COMUNIDADES INDÍGENAS

EL CASO DE JALISCO, CHIAPAS,
CHIHUAHUA Y GUANAJUATO

COORDINADORA
MARTHA VERGARA FREGOSO

Formación docente y problemática
en la práctica de los profesores de las
comunidades indígenas.
El caso de Jalisco, Chiapas,
Chihuahua y Guanajuato

Formación docente y problemática
en la práctica de los profesores de las
comunidades indígenas.
El caso de Jalisco, Chiapas,
Chihuahua y Guanajuato

Martha Vergara Fregoso
(*Coordinadora*)

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
2016

Primera edición, 2016

D.R. © UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

ISBN: 978-607-742-460-4

Esta publicación es realizada por la Universidad de Guadalajara, a través del Proyecto: Educación Intercultural desde la voz de los agentes educativos: El caso de Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato que se desarrolla en la Red de Posgrados en Educación y Financiado por el SEP-SEB-Fondos Sectores de Conacyt. Se contó también con el apoyo del CUCSH de la UDG, la UACH, UPN del Estado de Chihuahua y la UPN-Unidad 111 de Guanajuato. Los contenidos expresados en esta publicación son responsabilidad de los autores y no necesariamente expresan la opinión de las instituciones. Se autoriza la reproducción del contenido del libro siempre y cuando se cite la fuente correspondiente.

Impreso y hecho en México

Printed and made in Mexico

ÍNDICE

INCORPORACIÓN INTERCULTURAL. CONFIGURACIÓN DE LA MEDIACIÓN ..	11
<i>José Antonio Méndez Sanz</i>	
PRÓLOGO	19
<i>Rosa María Torres Hernández</i>	
PRESENTACIÓN	23
<i>María del Rosario Ríos Audelo</i>	
INTRODUCCIÓN	29
<i>Martha Vergara Fregoso</i>	
CAPÍTULO I. SITUACIÓN ACTUAL DE PROFESORES WIXARITARI EN JALISCO	
Un análisis desde el contexto sociocultural y su formación como docentes	39
<i>Martha Vergara Fregoso / Ilda Esparza Martínez / Leonel Mayorga Anaya / Aníbal Huízar Aguilar / Guillermina Rivera Moreno</i>	
Introducción	39
Contexto sociocultural de los profesores wixaritari	41
<i>Descripción del contexto sociocultural</i>	41
<i>Situación actual en las comunidades wixaritari</i>	47

<i>Educación primaria indígena en Jalisco</i>	49
<i>Caracterización de los docentes wixaritari en Jalisco</i>	51
La formación de docentes en Jalisco	61
<i>El sistema de formación en Jalisco</i>	61
<i>La formación de docentes wixaritari</i>	66
Las condiciones laborales de los profesores wixaritari	70
<i>La formación docente de los profesores wixaritari</i>	70
<i>Formación inicial</i>	79
<i>Formación continua</i>	84
<i>La capacitación en el servicio</i>	87
<i>Limitaciones y principales problemas de formación para la práctica docente en el medio indígena</i>	88
Reflexiones finales	95

CAPÍTULO II. FORMACIÓN DOCENTE Y PROBLEMÁTICA EN LA PRÁCTICA DE PROFESORES DE LA REGIÓN TSELTAL. CHIAPAS, MÉXICO	101
<i>Nancy Leticia Hernández Reyes / Rigoberto Martínez Sánchez</i>	

Introducción	101
Política educativa institucional de Chiapas	102
Contexto sociocultural de la región tzeltal	104
<i>Cifras de una realidad educativa: la región tseltal en trece Municipios de Chiapas</i>	102
Datos de los docentes que trabajan en la región tzeltal	124
<i>Aspectos sociodemográficos y económicos de los docentes situados en la región tzeltal</i>	124
<i>Condiciones laborales</i>	128
<i>Formación académica</i>	132
<i>Formación inicial</i>	132
<i>Formación continua</i>	134
<i>Experiencia docente</i>	136

<i>Competencias docentes</i>	137
<i>Acciones para mejorar los resultados educativos</i>	138
<i>Problemas para el desarrollo de la función docente</i>	140
<i>Necesidades de formación desde la perspectiva del docente</i>	141
Reflexiones finales	144

CAPÍTULO III. EL MAESTRO DE EDUCACIÓN INDÍGENA DE LA REGIÓN

RARÁMURI	149
<i>Josefina Madrigal Luna / Celia Carrera Hernández / Yolanda Isaura Lara García</i>	
Introducción	149
Las políticas educativas nacionales y sus implicaciones en la educación indígena en Chihuahua	151
Contexto sociocultural de los sujetos en estudio	165
Formación docente de maestros indígenas	182
<i>Perfil socioeconómico del grupo magisterial participante</i>	182
<i>La formación de profesores para el medio indígena</i>	186
Reflexiones finales	199

CAPÍTULO IV. EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ESTADO

DE GUANAJUATO	203
<i>Rosa Evelia Carpio Domínguez / Ma. Teresa Hernández Rodríguez / Graciela Ramos Guerrero</i>	
Introducción	203
Políticas institucionales del Estado de Guanajuato	203
<i>Del contexto nacional</i>	204
<i>Del contexto estatal</i>	205
<i>Educación indígena para una población minoritaria y migrante</i>	208
<i>Descripción de la educación indígena en el estado de Guanajuato</i>	210
<i>Dependencias educativas en Guanajuato</i>	210
<i>Escuelas con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe</i> ..	212

<i>Modalidades de población indígena en el estado de Guanajuato</i>	213
1. <i>Modalidad de población indígena nativa</i>	214
2. <i>Modalidad de grupos indígenas migrantes</i>	215
3. <i>Modalidad de descendientes de grupos indígenas</i>	216
<i>De los planes de estudio</i>	217
<i>Los procesos de selección de los maestros interculturales bilingües</i>	218
Contexto sociocultural de los sujetos de estudio	220
<i>Chichimecas</i>	221
<i>Otomíes</i>	225
<i>Purépechas</i>	226
<i>Mixtecos</i>	227
<i>Nahuas</i>	228
<i>Contexto de los grupos indígenas en Guanajuato</i>	229
<i>Indicadores de riesgo social</i>	232
Formación docente de maestros indígenas	234
<i>Datos demográficos de los maestros de lengua indígena</i>	234
<i>Competencia bilingüe de los maestros interculturales bilingües</i> ...	238
<i>Aspectos laborales</i>	238
<i>Opciones de formación para los maestros de lengua indígena</i>	241
<i>Alternativas de formación para los maestros de lengua indígena</i>	242
<i>Necesidades de profesionalización de los docentes indígenas</i>	244
Reflexiones finales	246

INCORPORACIÓN INTERCULTURAL.
CONFIGURACIÓN DE LA MEDIACIÓN

José Antonio Méndez Sanz

1. Uno de los modos más fecundos de aproximarnos a la actualidad de nuestro presente, tal como nosotros la percibimos y, en nuestro caso, deseamos promover, es hacerlo a través de los giros que lo diferencian de lo que, desde ahí, se determina como pasado, como referencia que, a la vez, se acerca (se aproxima como tal) y se aleja (da paso a lo que acontece como novedad).

2. Entre los muchos giros que están dándose (y que vienen expresándose, co-efectuándose, al menos desde la segunda mitad del siglo XIX): el natural, el social, el corporal, el tecnológico..., interesa aquí, de forma particular, uno de ellos: el cultural; y ello por una razón determinada: porque afecta directamente al corazón de la idea de lo humano, al lugar donde se articula el ideal (hegemónico) occidental-moderno; y apunta a su reconfiguración.

3. El ideal moderno de ser humano (la persona singularizada como sujeto a partir del cual surgen, por agregación con otros similares, la sociedad y la historia) se caracteriza por amalgamar en la conciencia individual tomada como absoluto universal una coexistencia constitutiva y formal de razón-libertad, que hoy se ve tensada por los polos «natural», por una parte, por su base, y «tecnológico», por otra, de forma cimera. De alguna manera, lo natural y lo tecnológico, en cuanto pre-humano y

post-humano¹, estaban y están articulados por el «centro» plenamente humano: es aquí donde el giro cultural, la noción de sujeto cultural como sujeto de la sociedad y de la historia, entra en juego como sustitutivo de la idea moderna de individualidad en su misión de ubicar lo propiamente humano, desplazando también la consideración tanto de lo «natural» como de lo «tecnológico» y, fundamentalmente, obligando a repensar lo «humano».

4. La primacía (la preponderancia) de lo cultural a la hora de encuadrar lo humano no es únicamente relevante para la autopercepción de los individuos, cuyo ser sustantivo, ahora, se vería «ampliado» o «dilatado» o «matizado» por lo cultural como atributo. La cuestión es más compleja: lo cultural transforma la noción de lo humano, la desordena, la reconfigura; no se limita a ampliarla, por tanto, con un nuevo añadido, sino que desplaza el eje de su posición; no es algo óptico sino ontológico. Y, a la vez, además de transformar la noción de lo humano, modifica su índole: como decíamos, lo cultural no es sólo relevante para la idea que el individuo se hace de sí mismo en su aquí y ahora, sino que tiene importancia diacrónica: es una primacía que incide en la transmisión (reinterpretativa) del ser del individuo (que ha de ser entendido como incluyendo un pasado constitutivamente presente y valioso, y no como mero presente irrestricto), ahora consciente de una grupalidad, historicidad y culturalidad más hondas que la mera socialidad presentista pactada entre individuos originariamente individuales, ahistóricos y aculturales.

5. Es decir, nos percibimos y nos transmitimos culturalmente, en posicionalidad cultural. Pero, ¿qué menta, aquí, «cultura»? ¿Qué queremos decir, de forma más practicable, con «posicionalidad cultural»?

Cultura menta aquí, fundamentalmente, conformación de los cuerpos que nos prosiguen desde la posición cultural; y ésta se entiende como el conjunto de referencias en las que se constituye (incorpora) cada nuevo cuerpo en un territorio (humano) dado.

¹ Es cierto que los animales tienen naturaleza, cultura y tecnología; es cierto también que la tecnología es una afloración de la cultura. Pero podemos dejar esto ahora de lado (con ser decisivo) y centrarnos en el hecho de que la cultura a la que nos referimos es la que se da actualmente entre los humanos.

Si el giro cultural, el acaecimiento de lo cultural como actualidad del presente que deseamos pro-mover, es, para nosotros, lo significativo, la cuestión de su transmisión consistente se hace urgente y decisiva, puesto que determina lo humano futuro, el cuerpo humano por venir y el porvenir del cuerpo humano.

6. Cultura es el conjunto de referencias con/en las que se incorpora². Incorporar significa conformar un cuerpo que adviene (que entra en un espacio/tiempo dado), como componente interno y no solo externamente imbricado en ese lugar y en sus modos de habitarlo, como elemento vivo «con todas sus consecuencias».

La conformación, que se lleva a cabo desde numerosas instancias, tiene lugar, de forma paradigmática en el ámbito que denominamos (formalmente) educativo. Es aquí, en este campo funcional, donde acontece la plasmación convencional (emic) de las referencias de una cultura en los cuerpos de los nuevos miembros que la re-nuevan³.

7. Pero hay que hacer ahora una importante precisión: lo que acontece como «constitución cultural» del ser humano no es, sin más, el reconocimiento de lo nudo cultural (formal o material) como «lugar» donde acontece primariamente lo humano. Es decir, no se trata tan solo de decir que ahora somos «animales culturales» o que «somos (sólo) en tanto nos incorporamos en tal o cual cultura determinada». Esta afirmación (cosa no siempre clara para algunos) se da (hoy, en opinión de muchos,

² La cultura «ha acontecido», puesto que los humanos fuimos, en grandes fases de nuestra historia, no incorporados de forma primariamente cultural (en el sentido fuerte que ahora usamos). Las conformaciones de lo humano son, por lo tanto, fácticas: podemos decir, sin precisar demasiado, que a una incorporación «natural» ha seguido (transpasándola, reconfigurándola) una cultural y que a ésta seguirá (transpasándola, reconfigurándola) una tecnológica. Transpasar significa: hemos culturalizado la naturaleza; la tecnología tecnologizará la cultura, etc. Esto es lo que hay que entender por actualidad de cada presente.

³ Renovar significa varias cosas, dependiendo del momento cultural (o, incluso, en el mismo momento cultural): desde la mera sustitución «mecánica» de unos miembros por otros, hasta la incorporación exigentemente creativa. La necesidad irrestricta de creatividad a la que asistimos, marca, probablemente, la transición de la incorporación cultural a la tecnológica. Cabe decir, por ello, que la primacía de lo cultural como defensor (emic) significativamente primero de lo humano será, posiblemente, breve.

entre los que me cuento, como actualidad de un presente que cabe promover) conjuntamente con otra (podríamos decir, mejor, invirtiendo el orden de des-cubrimiento, «en» otra): lo cultural acontece como intercultural; la aseveración de lo cultural como rasgo (genérico) de lo humano, la afirmación de que ser en una cultura (material) se da dentro de la posición uno-múltiple: mi ser cultural sólo es posible, mi cultura sólo se da si y sólo sí tiene lugar en interrelación constitutiva con el resto de culturas. Ni el universalismo abstracto ni el etnocentrismo sostienen la posición cultural (siendo, sin embargo, ambos, necesarios de algún modo para que la posición cultural sea «real», procedimental): sólo la interculturalidad (con su reconocimiento «absoluto» –teórico y práctico– de las otras culturas como «kath'auté», como mismidades «perfectas», valiosas, dignas) lo hace y cumple el postulado de «giro cultural» en cuanto actualidad del presente que queremos (porque podemos) promover.

8. De este modo, conviene situar (hoy) la incorporación educativa en esta perspectiva⁴: la interculturalidad es el lugar dónde y desde el que hace pié y se de despliega la posición cultural. Y eso significa que un acontecimiento que puede ser entendido como «cerrado» (el abordaje de una cultura como «opuesta» a otras o como constituyéndose frente-a/hacia dentro) es, de forma más significativa, constitutivamente abierto, referencial, necesitando de «lo otro» para ser «sí mismo» (lo que, ciertamente, cambia, posicionalmente, la noción de mismidad, que no es ya, propiamente, una «de-finición», una «de-terminación»; y, mucho menos, un «lugar totalitario»).

9. Bajo este supuesto, la incorporación, la conformación cultural explícitamente (emic) efectuada, lo que solemos denominar educación (reglada, formal), se plantea como proyecto de configuración multicultural del cuerpo nuevo que se consigna para tal propósito a una institución cuya funcionalidad habremos de explicitar.

Educar significa configurar: no meramente conformar (entendiendo «conformar» como modelar un exoesqueleto rígido a partir de las referencias

⁴ Hay que entender, con toda claridad, de que todas estas afirmaciones no han de ser entendidas como un deber-ser ni como un destino manifiesto, sino como un proyecto de ciudad (de una opción política, en sentido estricto).

que componen –emic y etic– el contenido de una cultura determinada) sino, sobre todo, *pace* Foucault, formar fáctica y políticamente (en el sentido griego de *Paideia* o en el germano de *Bildung*, que recalcan la diferencia entre la *morphé* y el *eidos*).

10. Como sucede con la multiculturalidad, la configuración es apertura constitutiva en la que los posibles cierres⁵ o determinaciones sólo son posibles por esa posición significativamente primera.

Configurar, en la actualidad de nuestro presente, no significa «cerrar» sino abrir: porque no se trata de incorporar (constituir, entificar) un sujeto (ahora cultural o multicultural) que proseguirá la acción (la vida) de unas referencias (o valores) en un futuro que se abre ante él como un territorio dado. La interculturalidad no es un dinamismo nuevo que se añade a un modo de configurar viejo, sino que su fuerza misma corre parejas con la re-moción de la noción de (con)formación, de incorporación.

11. Hay, por lo tanto, que revisar desde aquí la noción misma de educación (formal), puesto que el cuerpo que debe efectuar es de índole diferente al tradicional. Incluso las avanzadas nociones de *Paideia* y *Bildung*, que promueven la gestación de un sujeto políticamente activo (autónomo y comprometido) desde una perspectiva (digamos) emancipatoria, deben ser repensadas, profundizadas, puesto que estaban postuladas, mayormente, desde metaontologías del bien, una ilusión que ya no es la atmósfera de la contemporaneidad, en la que lo que apunta como marco es la excepcionalidad⁶. En todo caso, debe quedar claro que estamos invitados a dar curso a una formación constitutivamente relacional y, más aún, afincada en la posibilidad, no sólo en su forma/estructura y contenido sino, especialmente, en su formalidad (en su darse mismo).

⁵ Insisto en considerar siempre la noción de «cierre» como algo que debe ser revisado, dado que la noción convencional (tanto en su denotación como en su connotación) da a entender y promete más de lo que puede ofrecer. Se trata de una cuestión importante, ligada a nuestro imaginario; su análisis «en despedida» mostraría el calado del cambio metaontológico que estamos efectuando, que está aconteciendo.

⁶ Una excepcionalidad diferente, ciertamente, de la descrita por Carl Schmitt: una excepcionalidad en la que no hay que buscar un decisor que «nombrando» (cerrando, conceptuando) «impere»; en la nueva excepcionalidad, la lógica no es de captura-cierre-poder sino de apertura, multiplicación y acracia.

12. Junto con la interculturalidad (que no es la mera coexistencia de culturas sino el reconocimiento –teórica y prácticamente– del «en sí» de cada una por las otras como constitutivo primario de su propio ser) y la figuración abierta (es decir, «que no se define por cierre»), un tercer elemento baliza el campo que estamos intentando aproximar, prologar, un elemento que se compone con los anteriores. Se compone: pero no como algo que se limita a estar al lado de otra cosa, en mera contigüidad; ni siquiera lo hace, de forma más orgánica, como continuidad; sino que, más allá de esta topología, entra en relación-posibilitación con «lo anterior» como circulando y haciendo circular.

Estoy hablando del «quién», del incorporador, del maestro, del que antes hablábamos (pár. 9.) como el consignado institucionalmente para (con)formar.

13. Es este un punto crucial: puesto que, del mismo modo que la cultura intermedia entre naturaleza y técnica, el formador intermedia entre tradición (cultura/sociedad) y cuerpo nuevo, convirtiéndose (en esta nueva topología), en un lugar nodal en diversos niveles.

Ha de entenderse, no hace falta insistir en ello, la complejidad de esta intermediación. Bastaría decir que el cuerpo del maestro es un campo, no un objeto para, de este modo, dejar claro que hay aquí una interrelación, una interposibilitación, una circulación que no se puede lidiar con un par de mantazos.

Pero sí hay un aspecto crucial que debe ser recalcado –por ser (incluso en su complejidad) el más elemental– y puesto en consonancia con la interculturalidad y la conformación abierta: se trata del carácter de la intermediación.

14. El formador no es un mero replicador, un medio que transmite (tra-duce) las referencias (principios) que constituyen una cultura en la conformación de cuerpos que las mantienen y prolongan (fin). Este esquema de principios-medio-fines ya no es viable: porque los principios y los fines son «internos» (en su determinación: en su definición y en la evaluación de su puesta en práctica –emic–) a la propia cultura, son ficciones/faciones suyas, creatividades y elaboraciones. Y porque, del mismo modo, el supuesto intermediario es, más bien, una mediación: y mediar significa

estar constituido como «entre»; es decir, no ser mero reflejo, mero engranaje. Lo que era «medio» para más altos fines se convierte en mediación: es realizativo, y deja de ser lo obediente que sigue las órdenes (el orden) de una realidad preestablecida en orden a lo pre-visto o a lo pre-visible; no es, por tanto, mera funcionalidad.

Y es realizativo no sólo en su acción (en su forma de formar) sino en su constitución misma (en su forma en cuanto tal; y, por ende, en su formarse): es decir, tiene márgenes tanto para formar como para ser forma (y, por ende, para ser formado). Es, por así decir, un punto de dilatación, de expansión, de abertura, de posibilidad; y no de contracción, cierre, efectuación. Mejor: se define (primaria, significativamente) por abrir y por ser abierto y no por cerrar o ser cerrado. Es decir, el momento (necesario) de cierre⁷ no es lo que le constituye ni aquello, como decían los clásicos, en vista de lo cual se constituye, sino un momento entre otros.

15. El formador, el maestro, es, pues, la pieza clave en esta circulación entre cultura (interculturalidad)-educación (formación)-funcionalidad/funcionaridad (mediación); y, por ello, su propia (con)formación, su propia configuración, es decisiva: porque ella vivifica, en cada caso, esa circulación que pone en relación (en abierta posibilidad y en concreta efectuación) esos tres elementos en/con los que acontece la paulatina incorporación de lo nuevo a la vida comunalmente vivida.

16. En la obra que sigue, se explicita esto (mejor dicho, esto aflora desde/en esa expresión): y se hace desde las cuestiones concretas de la práctica docente y desde el lugar (desde un territorio, desde un campo) idóneo; desde un ámbito (geográfico y mental y político) hasta ahora prácticamente ignoto y/o marginado/marginal. No considerado o desconsiderado. Desatendido. Y, sin embargo, como tantas veces en la historia de los humanos, lo renovador viene del margen, de su marginalidad y su marginación: y viene no para añadirse como nueva materia prima

⁷ Aunque no cabe entrar ahora en ello, no está de más señalar aquí que la noción de cierre, como ya indiqué en la nota 5, es igualmente compleja (campal), en todas sus variantes: decisión, acción común, convención, objeto, sujeto, cultura, configuración...

que alimenta y mantiene en su subalternidad la posición dominante, sino para reconfigurar⁸.

17. Nótese, por último, que, brillando por su ausencia, apunta el cuerpo que se informa, y del que nada se ha dicho. Y ello se debe a que todo gira en torno a él.

⁸ Y viene exigido (y aquí no hay paradoja, sino indicio de cambio metaontológico) por la futurición de la sociedad tecnológica, por un cambio en el orden del tiempo moderno: el futuro más alejado de su pasado, necesita «componerse» (recomponerse) estructuralmente con ese pasado desde su propia futurición. No hay una mera composición de contradicciones (lo antiguo y lo futuro), sino una nueva espaciotemporalidad.

PRÓLOGO

Rosa María Torres Hernández

En años recientes en América Latina se han establecido políticas y acciones en torno a la formación, tanto inicial como continua, de los profesores. Los docentes quedaron en el punto de mira de aquellos que generan políticas educativas y tendencias de opinión. En esta lógica, las reformas educativas en los países latinoamericanos han puesto en el centro el desempeño de los profesores, considerándolos como la piedra de toque de los logros educativos. Esta perspectiva supone un nuevo profesionalismo, nuevos escenarios y nuevos conocimientos; lo nuevo parece ser un sentido que lo inunda todo, que signa a la totalidad. No obstante, esta idea oculta mantiene en la invisibilidad los desafíos que implica lo disímbo, lo diferente y lo diverso de la profesión docente.

A esta andanada de nuevas demandas y condiciones laborales, se le conoce como la reconfiguración de la profesión docente. Ésta supone un papel activo del profesor para el proceso de cambio de la escuela. Sin embargo, la existencia del «profesor» en sentido genérico, es algo que queda en entredicho porque en la vida cotidiana de las escuelas lo que priva son los profesores y las profesoras, en la diversidad de su propia existencia, en su pertenencia cultural y grupal; y en la subjetivación de su propia labor. La complejidad del trabajo docente se muestra en todos los espacios donde los maestros trabajan: urbes, pequeñas poblaciones, zonas rurales, zonas marginadas, lugares de multiétnicidad y multiculturalidad.

En la región Latinoamérica no se pueden separar la profesión docente de las desigualdades económicas, sociales y culturales. Así, en la región, la profesión docente como «arte de hacer» requiere y existe en el juego de la desigualdad y las múltiples identidades de los profesores. Esas identidades se despliegan en el trayecto de su vida profesional. La identidad profesional de los docentes se relaciona con la incertidumbre de los sistemas educativos en transición, esto es en el decurso de una nueva escuela y nuevas exigencias profesionales, que no han terminado de definirse. Los nuevos escenarios conviven con las viejas formas del ejercicio docente y de los sistemas educativos. De tal suerte que, las demandas se incrementan y la profesión se hace más desafiante.

Los maestros se encuentran con una profesión cada vez más exigente y controlada, en contextos, que juegan en realidad como intertextos de la profesión. Se trata pues de una profesión que vive en condiciones reales pero con una fuerte expectativa acerca de espacios de vida ideal, perfiles posibles y mejora constante. Los profesores trabajan en la tensión entre la imagen del buen docente y las condiciones concretas que, implican –para un número considerable de docentes, particularmente los profesores indígenas– ser maestros en zonas de pobreza, violencia y discriminación; lo que se traducen en, deserción, rezago y ausentismo en las escuelas.

En la dinámica descrita, la formación docente es un asunto nodal para la reconfiguración de la profesión; aparece así, la formación vinculada con la constante mejora del desempeño, el análisis de la enseñanza, la formulación de políticas educativas que ponen en el centro la calidad. En México, como en toda América Latina, en décadas recientes se han dado los pasos para reformas de los procesos de ingreso al servicio, la formación inicial, la carrera docente, el desarrollo profesional y la evaluación. No sin conflicto, estas políticas van avanzando y las estrategias y mecanismos de formación van cambiando, con ello, las instituciones formadoras de los docentes plantean nuevos causes y transitan, por lo menos en México, por caminos inciertos.

En la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI, se conformaron políticas de regulación de la educación en América Latina, esto tuvo consecuencias en la redefinición de la profesión docente. En la formación inicial, se apostó por, el establecimiento de líneas de acción

prioritarias para el desarrollo de la transformación curricular, la actualización y el perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales, así como por, la elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional, la regulación del trabajo académico, y mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales. En la formación continua, las políticas tanto a nivel federal como estatal, se orientaron fundamentalmente a las reformas curriculares de la educación básica, el manejo de los contenidos, el trabajo con materiales y estrategias de enseñanza.

La formación de profesores de educación básica indígena, en décadas recientes, como a lo largo de la historia, se ha encontrado con apoyos insuficientes para trabajar en las escuelas con población indígena. Se sabe que algunos maestros de educación indígena no siempre cuentan con la formación necesaria para la enseñanza de niños y niñas indígenas. Más aún, se sabe que ejercen su docencia en condiciones precarias y con mínimos elementos de apoyo. En la construcción tanto política, como del conocimiento, aparecen las marcas de la carencia sobre los profesores indígenas, algunas de ellas sin duda son evidentes, como las lingüísticas, de los docentes que trabajan con niños y niñas indígenas y que desconocen su lengua; no obstante, parece pertinente estar alerta de aquellas construcciones que provienen de una mirada que ve desde el ideal de la ciudad, desde lo no indígena, desde esas epistemologías que miran a ciertos grupos y prácticas sociales sin oír las voces de los indígenas.

Vale decir que la formación docente, tanto inicial como continua, en México, es una tarea que debe seguirse estudiando, encontrar caminos analíticos que no sólo den más información, sino que permitan formular nuevas respuestas y posibles diálogos entre los investigadores, los docentes y los alumnos que participan en las nuevas configuraciones escolares. El momento es más que pertinente para dar cuenta de las particularidades de la formación de los docentes indígenas que se encuentran trabajando en escuelas con fuertes carencias de recursos y apoyos. Por ello, investigaciones como las que se presentan en este libro, pueden si duda ser una aportación, en tanto que tienen como propósito, elaborar un diagnóstico sobre las necesidades de formación de los diferentes agentes educativos de las escuelas primarias indígenas para diseñar una propuesta de

formación inicial y continua dirigida al desarrollo de la educación intercultural bilingüe en los estados de Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato. La educación indígena y las perspectivas de formación docente a partir del dominio de la lengua materna de los alumnos y la vinculación con la comunidad, es un asunto que requiere de estudios puntuales y que se acerquen de manera multi-situada a las realidades y «modos de hacer» de los docentes indígenas. El libro, permite acercarse a la descripción de los contextos históricos y socio-culturales de los profesores indígenas, wixaritari, tseltales, rarámuris, hñañhus, purepechas.

Se encuentra en el texto el análisis de los sistemas de formación de las entidades federativas ya mencionadas, identificando las instituciones que realizan la formación inicial y continua con la finalidad de saber el tipo de opciones de formación por las que han transitado los docentes. Por último, se presentan algunos resultados que permiten establecer las condiciones laborales de los profesores, la situación respecto a la formación inicial y formación continua y las consecuencias que pueden traer en la práctica docente. Cuando, como hoy en México, la formación inicial no determina el ingreso al magisterio y el papel de las escuelas normales está cuestionado; cuando, además, está por cambiar el sistema de formación y estímulos para la docencia, se presenta este libro que es una reflexión necesaria para la formación de los profesores indígenas que trabajan en medios multilingües e interculturales. El estudio impide que se diluya la especificidad de la situación histórica y cultural de lo que sucede con la formación de los profesores en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato, lo que pone coto a la idea abstracta de una complejidad de la formación generalizada sin más.

El texto identifica la situación de los docentes en contextos bilingües; si bien, los datos trascienden el mero diagnóstico porque la investigación permite avanzar sobre líneas analíticas para establecer rutas de formación inicial y continua que no sólo contemplen el plano lingüístico, sino que incorporen los aspectos culturales y territoriales, además de considerar los saberes y formas concretas que se producen desde los propios sujetos. Y, con ello, preservar un sentido y valor de la educación indígena, que parece irse perdiendo con la reconfiguración de la profesión docente.

PRESENTACIÓN

María del Rosario Ríos Audelo

El censo de 2012 realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) indicó que el 39.2% de la población indígena vive en la extrema pobreza, frente al 8.5% de la población no indígena. En igual sentido lo indica el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), quien, en el año 2008, reportó que el 75.7% de este grupo poblacional posee pobreza multidimensional, y que solo el 3.1% de esta población tiene un adecuado nivel de bienestar económico.

En síntesis, según los indicadores: la población indígena está en el mayor nivel de vulnerabilidad del país, su situación de pobreza y el bajo nivel de desarrollo humano hacen que la atención de su situación sea prioritaria para el Estado mexicano.

Para la reversión de tal situación, las políticas públicas en Educación indígena han establecido en el discurso «...que el derecho a la educación es considerado como una puerta hacia la consecución de otros derechos porque busca un cambio social sobre todo para aquellas comunidades que requieren de instrumentos para subsistir en condiciones de desventaja» (Castellanos, 2010); por ello, han hecho hincapié en el acceso a una educación equitativa, inclusiva y de calidad, esto en el marco del derecho a la educación de los pueblos indígenas, de la población en condición migrante y de las mujeres en riesgo de exclusión educativa.

Pero, ¿cuál es la realidad en las escuelas de educación indígena?, ¿cómo se convierten en praxis los principios de equidad, inclusión y calidad?, ¿qué formación docente reciben los maestros indígenas para hacer realidad dichos principios en un marco de interculturalidad? Esas son las preguntas que permean el trabajo de investigación del presente libro, elaborado por un grupo de investigadores del tema (que o bien colaboran en diferentes instituciones relacionadas con el ámbito de la formación docente inicial y continua o son estudiosos de la educación y la interculturalidad) cuya actividad se extiende por cuatro estados de la república mexicana, ilustrativos de tres de las etnias indígenas más importantes y representativas de la cultura indígena en México (a saber: Wixaritari en Jalisco, los Tseltales en Chiapas, los Rarámuri en Chihuahua y, en el estado de Guanajuato, los indígenas migrantes).

A lo largo del libro, los equipos de investigación hacen una descripción sociocultural de cada uno de los grupos de estudio, del estado de las escuelas, de las necesidades de los maestros y alumnos, así como de los procesos de formación. Y lo hacen teniendo como marco las políticas educativas de la educación indígena que surgen de una serie de cambios y reformulaciones encaminados a que el Sistema Educativo Nacional se adecuara para abatir el rezago e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural mediante el desarrollo de programas educativos con contenido regional, tendentes a promover el conocimiento y el respeto de la diversidad cultural.

Sin embargo, desde hace mucho tiempo, se habla de crisis de la educación y casi puede decirse que la crisis es el estado habitual de la educación. Parece patente que las instituciones de enseñanza no se adecuan a los fines confesados y a las necesidades sociales; y, además, como éstas cambian, también la educación tiene que cambiar. Pero éste no es un problema técnico, sino que tiene mucho que ver con la organización social, con la distribución del poder y con el mantenimiento de una sociedad muy desigual e injusta.

El respeto mutuo de las diferencias en la tolerancia de la alteridad y en la capacidad de dialogar entre culturas distintas, dentro de una sociedad global en la cual cada pueblo diferente sea respetado, es denominado utopía «angelical» por Gasché (2008), por tratarse, en su opinión, de

algo completamente irrealista, ya que considera que debemos atenernos a la siguiente pregunta: ¿cuál es el futuro previsible de las relaciones interculturales asimétricas en las circunstancias y tendencias económicas y políticas actuales?

En ese sentido, Gunther Dietz subraya que la Educación Intercultural:

Constituye una arena de luchas, debates y empoderamiento altamente heterogéneo, donde no sólo convergen y se enfrentan instituciones escolares y dependencias federales y estatales, sino que también han ido apareciendo nuevos movimientos sociales, reclamos indígenas, ONG's nacionales e internacionales, cada uno con sus propias agenda» (Dietz, Mendoza-Zuany & Téllez, 2008).

A partir de la voz de los actores (maestros, directivos y padres de familia), que describen el quehacer docente, su problemática y los retos a los que cotidianamente se enfrentan, podemos vislumbrar las necesidades estructurales de las escuelas y de la formación docente, objetivo principal del texto.

Como mencionan los autores en el interior del libro, hablar de formación docente en el medio indígena es muy difícil, pues hoy por hoy las instituciones formadoras de docentes se encuentran en el centro de las discusiones sobre su eficacia y pertinencia. Ejemplo de ello es que la preparación que ofrecen anticuada y con escaso interés de pasar del discurso a la práctica.

En todo caso, parece claro que con la formación actual de los profesores pocos cambios pueden esperarse en la escuela; y que, si se quiere reformar algo, una de las cosas primordiales es cambiar la preparación de los que enseñan. Aunque no sabemos lo que el futuro deparará, desde este momento se podrían iniciar cambios en las escuelas de formación, combinando una preparación científica e intelectual mucho más sólida, que estimule el juicio crítico y la creatividad, con formación pertinente en el área práctica que permita la articulación de los programas establecidos con las necesidades de los niños y las comunidades de origen.

Al final de cada capítulo, sus autores nos brindan una serie de recomendaciones que podrían retomarse a la luz de los resultados de sus pesquisas y podrían resumirse en lo siguiente:

Para que los maestros indígenas puedan desarrollar su tarea es necesario proporcionarles modelos de trabajo, materiales para realizar una labor creativa en el aula, materiales que sólo pueden ser modelos adaptables a las situaciones concretas de cada uno. Es difícil pretender que cada maestro tenga que hacer sus propios materiales partiendo casi de cero. La ausencia de dichos apoyos, favorece el seguimiento rutinario del libro de texto, enemigo del trabajo creativo e innovador en el aula. Para evitar esta situación, las autoridades educativas deberían propiciar la proliferación de materiales de calidad que muestren cómo se puede trabajar de forma innovadora en un medio intercultural.

En el caso de los maestros, a la dificultad general de modificar la cotidianeidad en las aulas, se añade a su práctica actual, la falta de exigencia por tener una actividad intelectual, motivo por el cual la mayoría de las veces su labor es completamente rutinaria. La formación continua se complica cuando los maestros tienen que moverse de zonas geográficas en su mayoría inaccesibles a los centros de formación. A ello hay que añadir que, según muestran los resultados en los discentes, dicha formación no se ve reflejada en aprendizajes. De este modo, para los docentes, resulta prácticamente imposible un cambio en la manera de pensar o en la práctica. Súmese a esto el que ya cuando se formaron recibieron una preparación muy anticuada, acorde con el escaso interés de pasar del discurso a la práctica.

Se tiene que dignificar la profesión de maestro indígena, lo que conlleva necesariamente, en nuestra sociedad, mejores remuneraciones y más prestigio social, mayor atención a sus necesidades específicas de formación dentro del contexto de diversidad. Mientras se siga pensando que la tarea de maestro es una actividad meramente técnica, las posibilidades de cambio de la escuela son pocas. Realmente, las transformaciones que resultan necesarias y que vislumbran los autores, no van a producirse en un período corto; pero, como primer paso, es necesario que se tome conciencia de su necesidad y de su dificultad.

Así pues, renovar la formación de los profesores, darles mejores condiciones materiales y morales de trabajo, proporcionarles incentivos que favorezcan la labor bien hecha, son condiciones previas indispensables para mejorar la educación indígena de acuerdo con las necesidades de nuestra sociedad multicultural.

Referencias

- Castellanos, Rosy Laura (2010). *Contextos, alianzas y redes. En: Transformación posible de la educación para la niñez indígena*. México, D.F: Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica.
- Dietz, Gunther; Mendoza, G. & Téllez, S. (2008). *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas Abya-Yala, Quito, Ecuador*.
- Gasché, Jorge (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?, en María Bertely y otros (coords.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito. Ecuador: Abya-Yala-CIESAS.

INTRODUCCIÓN

Martha Vergara Fregoso

Los resultados que se presentan en la obra, se desprenden de la investigación titulada: «Educación intercultural desde la voz de los agentes educativos. Un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato», la cual tiene como propósito: elaborar un diagnóstico sobre las necesidades de formación de los diferentes agentes educativos de las escuelas primarias indígenas: docentes, directivos y padres de familia, a partir de los saberes profesionales, disciplinares, curriculares y experienciales, con la finalidad de diseñar una propuesta de formación inicial y continua dirigida al desarrollo de la educación intercultural bilingüe en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato.

Este avance de investigación recupera algunas cuestiones importantes para el conocimiento de la formación de docentes, tales como: el contexto en el que se desenvuelven los profesores en los cuatro estados en estudio: Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato; la organización de la formación del profesorado a nivel nacional y estatal, la oferta educativa que tienen los docentes indígenas para su formación; las instancias encargadas de atender las demandas de formación; la vinculación de dichas instancias para coordinar la atención a las demandas de formación de los docentes indígenas; las modalidades y la duración de los programas académicos que se ofertan; los enfoques considerados en la formación inicial de los

profesores, las principales deficiencias que se pueden inferir a partir de la voz de los docentes en estudio y, las principales necesidades que manifiestan para el desarrollo de su práctica cotidiana en el marco de la educación intercultural bilingüe.

Es claro que en México existen diversos documentos jurídicos que permiten evidenciar que el Estado Mexicano le da importancia a la educación intercultural bilingüe, a través de los cuales se pretende concretar los indicativos internacionales y nacionales emitidos, y se menciona la necesidad de implementar en las escuelas ubicadas en las poblaciones indígenas la educación intercultural bilingüe, y, en la que el docente representa un papel primordial.

Para la realización de la investigación se seleccionaron seis grupos indígenas, uno por Jalisco (los Wixáritari), otro en Chiapas (Tzeltal), otro en Chihuahua (Raramuri) y los otros tres en Guanajuato (los Chichimeca-Jonaz, Otomí-Ñahñú y Pames,), entre los criterios para la selección de estos grupos fue el porcentaje de población indígena registrada.

El problema de investigación, se centró en la indagación de las condiciones académicas que viven los profesores que se desempeñan como tal en las comunidades indígenas en estudio, esto a partir del reconocimiento que tienen de la comunidad en la cual labora, así como la identificación de los procesos de formación inicial y continua y, los principales problemas a los que se enfrentan como docentes.

En los cuatro estados en los cuales se llevó a cabo la investigación, se implementó la misma metodología, por lo que se realizaron visitas de campo a las comunidades indígenas y a las escuelas, con el propósito de sostener un diálogo con los diferentes agentes educativos en las comunidades: directivos, profesores y padres de familia con los cuales se estableció un diálogo y se compartió la investigación. Se elaboró y aplicó un cuestionario a los docentes y directivos de las escuelas, ubicadas en cada una de las comunidades donde habitan los grupos indígenas considerados en el estudio.

El cuestionario tuvo como propósito recabar información pertinente respecto a las características de los docentes y directivos, perfiles de formación, experiencia en el magisterio, la situación institucional y las

problemáticas educativas que presentan las escuelas en las que prestan sus servicios. Este cuestionario se diseñó con la participación de todos los integrantes del equipo de investigación, proponiendo ideas y discutiendo la pertinencia de cada ítem. La última versión fue sometida a una prueba piloto con tres profesores indígenas por comunidad y posteriormente se realizaron los últimos ajustes siguiendo sus comentarios.

La versión definitiva del cuestionario quedó conformada por siete apartados con un total de 73 de ítems. Esta última versión del instrumento fue sometida a una prueba piloto con 10 profesores indígenas de las comunidades indígenas: tres Wixaxitari, tres Tseltal, tres Rarámuri y un profesor Chichimeca. Posteriormente, se realizaron los últimos ajustes siguiendo los comentarios de los profesores que participaron en la prueba piloto.

Se llevó a cabo un acercamiento con los profesores indígenas a través de un cuestionario aplicado a 825 docentes de los cuatro estados de la República participantes en la investigación. En Jalisco 235, Chiapas 264, Chihuahua 294 y en Guanajuato 32 profesores; todo ellos laboran en las primarias interculturales bilingües. Cabe mencionar que con la información recabada, se logró la caracterización del perfil de los docentes, así como la oferta educativa que reciben para su formación continua.

El segundo momento fue la realización de entrevistas abiertas a los agentes educativos: profesores, directivos y padres de familia participantes en las escuelas primarias indígenas en los estados de Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato, con la finalidad de conocer las estrategias y acciones realizadas, así como los obstáculos y retos que se tienen para la formación de los agentes educativos indígenas en el marco de la educación intercultural bilingüe en los estados antes mencionados.

La entrevista se integró por siete ejes, los cuales tienen la finalidad de conocer la formación inicial con la que cuentan los profesores, y su experiencia como docentes, así como el uso de los materiales, los principales problemas a los que se enfrentan en su práctica y en el aprendizaje de los alumnos y las necesidades que tienen en su formación.

Contenido del libro

El documento se integra por cuatro capítulos, cada uno de ellos describe la situación de la formación que tienen los profesores que se desempeñan como docentes, en los estados participantes en la investigación, así en el primer capítulo se presenta Jalisco, en el capítulo dos Chiapas, en el siguiente Chihuahua y finalmente el estado de Guanajuato.

Los casos de los profesores son distintos, debido a que aunque se desempeñan como docentes en el medio indígena, las condiciones son diferentes; tal es el caso de los Wixaritari en Jalisco, este grupo está integrado por 234 profesores wixaritari de los cuales 186 trabajan en escuelas primarias y 48 en preescolar, y donde el 98% son nativos de la comunidad, por lo que todos son hablantes de la lengua nativa, situación semejante en el estado de Chihuahua; pero en el caso de Chiapas la situación es distinta ya que profesores contratados no son indígenas y por lo tanto tampoco hablantes de la lengua nativa, situación que se repite en Guanajuato, porque la comunidad no es reconocida como tal, ya que los habitantes son migrantes que provienen de otros estados de la república.

En el primer capítulo, se presenta el caso de Jalisco, en este se menciona que la población indígena que habita en este estado es de 18,409, de los cuales el 35.6% corresponde a la población wixarika que se concentra específicamente en los municipios de Bolaños y Mezquitic. En este apartado se realiza un análisis del contexto sociocultural de los profesores wixaritari en Jalisco, para ello se describen las condiciones sociales en que se encuentra la comunidad y se caracteriza a los profesores que se desempeñan como docentes; posteriormente se presenta una discusión sobre el sistema de formación de docentes en Jalisco y se hace énfasis en las propuestas de formación que se tiene en México, para cerrar con la descripción de las condiciones laborales que tienen los profesores wixaritari, a partir de la formación inicial y formación continua con la que cuentan y las principales limitaciones y problemas de formación para la práctica docente en el medio indígena.

En cuanto a las características de los wixaritari, se tiene que a pesar de ser uno de los pueblos originarios a nivel nacional, conserva gran parte

de sus tradiciones y reproduce de forma exitosa su cultura ancestral, también presenta condiciones socioeconómicas adversas, representadas en altos índices de marginalidad, pobreza y carencia en el acceso a la alimentación; principalmente en los municipios de Mezquitic y Bolaños, en donde se concentra gran parte de esta población. Bajo este contexto se desempeñan 234 profesores wixaritari, de los cuales 186 trabajan en escuelas primarias y 48 en preescolar, en la región norte de Jalisco.

Para el presente estudio, un dato importante es que el 90% de los docentes indígenas, del norte de Jalisco tienen un dominio de la lengua wixárika entre el 90 y el 100%. En cuanto al español solo el 47% considera tener un dominio alto de dicho idioma, por lo que se puede decir que este dato resulta relevante porque es una condición que influye de manera determinante en el proceso de formación profesional de los docentes y en su desempeño.

Es importante mencionar, que la gran mayoría de los profesores wixaritari fueron contratados e ingresaron al servicio profesional docente sin contar con una formación inicial docente, por lo que a su ingreso a la profesión se les impartió un curso de inducción a la docencia. Esto representa grandes retos para ellos y más aún cuando deben asumir funciones diferentes a las estrictamente pedagógicas, participar en programas de carácter nacional y atender varios grados a la vez. La formación docente de los profesores indígenas se concreta en múltiples espacios, que van desde los escolarizados hasta quienes han aprendido la docencia en el servicio, estos últimos representan la mayoría de los profesores indígenas de Jalisco.

Dentro de las principales limitaciones y problemas que manifiestan los profesores wixaritari, se encuentra el uso simultáneo de las lenguas wixárika y español en la enseñanza primaria, puesto que la lengua se convierte en ocasiones, en una limitante para el proceso adecuado y rendimiento de la enseñanza-aprendizaje. De igual manera se revela una insuficiencia de conocimientos didácticos para el uso y manejo de las guías del maestro y libros de texto utilizados; y por consiguiente para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos y conocimientos temáticos.

En el capítulo dos se describe la problemática de la región tzeltal en Chiapas, la cual como se verá en el contenido del texto, la situación es

distinta, ya que el 34% del total de la población del estado de Chiapas es indígena; de los cuales 736, 729 habitantes son hablantes de alguna lengua indígena. De acuerdo a los resultados de esta primera etapa de la investigación, se observa un gran dominio de la lengua tseltal, en los distintos niveles educativos, se desempeñan 333 docentes. Del total de la planta docente en la región tseltal, 238 hablan español, 27 tseltal, y 17 dominan la lengua tzotzil. El no hablar el tseltal, representa problemas en su labor frente al grupo y deja en evidencia el problema constante de una falta de formación bilingüe en contextos indígenas.

La situación por la que pasan los profesores que atienden a los niños de la población indígena es preocupante, ya que de los 333 docentes en estudio, solo 77 afirman contar con el conocimiento del contexto regional y de la lengua correspondiente a la zona donde se desempeña, por lo que manifiestan la necesidad de conocer y hablar la lengua indígena como parte de su formación, como un elemento importante que les ayudará a fortalecer su trabajo, de lo contrario, la barrera del idioma seguirá representando un problema durante el desarrollo a la hora de ofrecer un servicio educativo de calidad, al tiempo que no les permitirá dar solución a problemas que enfrentan como docentes, entre los que se destacan las dificultades de aprendizaje del alumnado, falta de conocimiento didáctico para la enseñanza de contenido, desconocimiento del contexto cultural donde laboran, entre otros.

En el tercer capítulo se describe la situación de los grupos indígenas en Chihuahua, se confirma que para el 2013 de acuerdo al INEGI, en el estado se tiene registrado un total de 80 mil 185 personas que hablan una lengua indígena originaria, esto representa el 3% de los habitantes del estado, de las cuales, 322 hablan o'oba, 605 habla guarijío, 6 mil 797 hablan o'dami y en su mayoría se habla la lengua rarámuri que utilizan 72 mil 461 indígenas en el estado. El estudio se focaliza en el grupo indígena Rarámuri.

Una de las características del grupo Rarámuri ubicados ahora en el norte de México, es que este pueblo conserva parte de su cultura, creencias y formas de alimentación, sin embargo dado el contacto que han mantenido con la cultura occidental, han ido perdiendo muchas de ellas y adoptando practicas ajenas a sus tradiciones. Los rarámuri, enfrentan

difíciles condiciones económicas y rezago social, sometidos usualmente a condiciones de explotación laboral, lo cual ha contribuido a que muchos de sus integrantes se incorporen a grupos dedicados a actividades delictivas. Actualmente viven en condiciones críticas de alto rezago social, ya que de acuerdo al Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), en el 2010 de los 15 municipios de la zona serrana Tarahumara altos en etnicidad, 14 presentan un rango de pobreza del 75 al 100% y sólo en un caso, el rango es de 50 al 75% (CONEVAL, 2010).

Para el pueblo Rarámuri, las condiciones socioeconómicas y políticas críticas en que viven actualmente, les dificulta acceder a la educación escolarizada; además, las investigadoras afirman que la educación que se ofrece no responde a las necesidades de los indígenas, lo cual los pone en un nivel de franca desventaja, por lo cual es pertinente afirmar que la educación en la región indígena implica un gran desafío.

En la Sierra Tarahumara, se desempeñan los 294 profesores que formaron parte del estudio, el 91% de ellos son originarios de este lugar y el 9% restante, proviene de municipios localizados fuera de esta zona, sin embargo a pesar que la gran mayoría son originarios de la región, 98 docentes no hablan o hablan menos del 20% la lengua rarámuri, 75 hablan entre el 21% y el 60%; 46 entre el 61% al 80% y sólo 73 tienen un dominio del habla originaria mayor al 80%. El desconocimiento de la lengua, se convierte en uno de los principales problema a la hora de desarrollar su práctica docente, lo que a su vez afecta a los niños monolingües, que tienen dificultades para aprender a leer y a escribir cuando paralelamente se les está enseñando una segunda lengua.

Cabe señalar que uno de los resultados que se reportan en la investigación, es que en el estado de Chihuahua no existen escuelas normales indígenas, pero desde el 2010 la Normal Experimental Miguel Hidalgo es una de las opciones para estudiar dentro de la propuesta indigenista; instancia que oferta la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. En cuanto a la formación continua de acuerdo a lo manifestado por los profesores en estudio, resulta ser insuficiente, ya que una de las grandes carencias es la falta de herramientas que les permitan afianzar sus conocimientos de la lengua originaria, así como el manejo de las TIC's entre otras herramientas pedagógicas. De esta forma se pueden observar

los grandes retos que enfrenta el estado de Chihuahua a la hora de formar profesionales idóneos de la educación pluriétnica, así como para dar solución a las distintas problemáticas que enfrentan los profesores que en la actualidad imparten clases a los niños pertenecientes al grupo étnico rarámuri.

En el caso del cuarto capítulo, se presentan los resultados de la investigación realizada en el estado de Guanajuato, cabe señalar que este estado no cuenta con municipios considerados totalmente como indígenas, el único municipio que tiene un número importante de población indígena, de acuerdo a los criterios de clasificación de habla y pertenencia establecidos por el CDI, es San Luis de la Paz con 6,716 habitantes localizados en la Misión de San Ildefonso de Chichimecas. Los pueblos originarios reconocidos en Guanajuato, son: los Chichimeca-Jonaz, Otomí-Ñahñú y Pames, de igual forma se reconoce la presencia de pueblos migrantes, los cuales hablan diferentes lenguas indígenas.

Actualmente se registran 14,835 hablantes de una lengua indígena, que representan el 0.3 % de la población total del estado. Estas características, hacen complicado garantizar un servicio educativo correspondiente a cada pueblo, y dificulta la tarea de los maestros que deben conciliar la presencia de varias culturas y promover el respeto, promoción y cuidado de todas.

Se menciona que en el estado de Guanajuato se tienen registradas 43 escuelas de educación básica que se denominan escuelas de educación intercultural bilingüe (39 primarias y 4 preescolares), mismas que pertenecen a diferentes municipios y zonas escolares, sin embargo la gran mayoría de estas escuelas, 36 de 43, no se ubican en territorios con población indígena nativa, pues aparte de las escuelas ubicadas en la Misión de Chichimecas, el resto ya no tiene población indígena nativa.

Las escuelas de educación intercultural y bilingüe presentes en el estado, operan bajo tres modalidades: modalidad de población indígena nativa, modalidad de grupos indígenas migrantes y la modalidad de descendientes de grupos indígenas. Cada una de estas atiende a niños con ciertas características y presenta sus problemas particulares. El total de profesores que dan atención a los estudiantes en las escuelas antes mencionadas, son 45, pero para este estudio fueron elegidos 30 de ellos,

los cuales hablan la lengua materna del grupo étnico que atienden, para lo cual fueron contratados; sin embargo solo 7 de ellos pueden ser considerados como bilingües, puesto que hablan, escuchan, leen y escriben al 100% tanto su lengua materna como el español.

Uno de los criterios de mayor peso considerado para la selección de los profesores fue el dominio de la lengua, por este motivo se han contratado a bachilleres, licenciados en otras áreas de las humanidades, etc.

Dentro de los problemas que enfrentan los maestros interculturales bilingües en su formación son: la ausencia de instituciones formadoras de docentes que oferten una Licenciatura en Educación Indígena o Intercultural bilingüe en el estado de Guanajuato, así como la falta de oferta de diplomados o programas de posgrado con temas de educación intercultural bilingüe por parte de las instituciones formadoras de docentes. Además demandan cursos que les permitan profundizar en temas como: planeación y adecuaciones curriculares, aspectos pedagógicos, curriculares, estrategias didácticas, elaboración de material y de la reforma educativa e interculturalidad.

CAPÍTULO I
SITUACIÓN ACTUAL DE PROFESORES WIXARITARI EN
JALISCO. UN ANÁLISIS DESDE EL CONTEXTO
SOCIOCULTURAL Y SU FORMACIÓN COMO DOCENTES

*Martha Vergara Fregoso / Ilda Esparza Martínez /
Leonel Mayorga Anaya / Aníbal Huízar Aguilar /
Guillermina Rivera Moreno*

Introducción

El papel del profesor en las escuelas es diferente al que se le atribuía a principios del siglo XIX, en donde su labor estaba mayormente centrada en la enseñanza de la lectura y la escritura, para ello no se requería ni se exigía que los profesores, contaran con una formación específica, solo saber leer y escribir bien; sin embargo, en la actualidad la función ha cambiado; ahora el profesor es considerado como un eje clave para el logro de la educación.

Hablar de la formación de los profesores que laboran en el medio indígena es un problema complejo que está lejos de ser resuelto. La tarea plantea una serie de retos a las instituciones formadoras de docentes las cuales buscan soluciones en niveles diversos que incluyen desde programas específicos de formación encaminados a estimular el juicio crítico de los profesores, hasta el desarrollo de estrategias que permitan una adecuada articulación entre programas formativos y prácticas educativas; en lugar de proponer y ofrecer cursos universitarios, dirigidos a la adquisición de conocimientos didácticos que no consideran al profesor como un sujeto social crítico y con injerencia en el espacio en el cual se desempeña.

El propósito del presente capítulo, es desvelar la situación de la formación de los profesores wixaritari que viven en la zona Norte del estado de Jalisco, con la finalidad de conocer cuáles son las posibilidades que tienen y han tenido para formarse como profesores e identificar cuáles son los principales problemas presentes en el proceso de formación inicial y continua, conocimiento que servirá como plataforma para el planteamiento de una propuesta de formación dirigida al desarrollo de competencias del profesorado wixaritari.

El capítulo contempla tres apartados. En el primero, se describe el contexto histórico socio-cultural de los profesores wixaritari. Este apartado tiene significado porque se considera que el sujeto social debe ser estudiado desde la particularidad de su entorno; de igual manera, se enfatiza en las condiciones de marginación y pobreza que caracterizan a las comunidades indígenas en nuestro país y en la región norte de Jalisco; finalmente, se caracteriza a los docentes wixaritari de educación primaria indígena.

En el segundo apartado, se realiza un análisis del Sistema de Formación en el estado de Jalisco. En el análisis se identifica a las instituciones responsables de llevar a cabo la formación inicial, la formación continua y el desarrollo profesional, con la finalidad de conocer los programas ofertados a través de estas instituciones y las opciones de formación que tienen los profesores wixaritari.

Finalmente, en el tercer apartado se presentan algunos de los resultados de los instrumentos aplicados durante la primera fase de la investigación, con el propósito de analizar las condiciones laborales de los profesores wixaritari, la situación respecto a la formación inicial y formación continua que tienen los profesores wixaritari y las limitaciones que dicha formación puede traer en la práctica docente.

I. Contexto sociocultural de los profesores wixaritari

Descripción del contexto sociocultural

Los wixaritari o huicholes son uno de los cuatro grupos indígenas que habitan en la región conocida como el Gran Nayar, la cual comprende parte de los estados de Durango, Jalisco, Nayarit y Zacatecas. «El idioma que hablan los wixaritari pertenece a la rama conocida como Cora huichol, dentro de la familia de las lenguas yuto-nahuas» (Johannes, 2003: 6). Este autor precisa que se desconoce el significado de la palabra Wixárika, pero se sabe que ‘huichol’ es una versión mestiza del término. Estudiosos e investigadores, con base en sus trabajos e intercambio con el pueblo Wixárika indican que «La palabra Wixárika define a este grupo étnico y su territorio, mientras que Wixaritari se utiliza para definir a un grupo de individuos o las comunidades» (Téllez, 2005: 4).

El estudio que se presenta dirigido al ámbito educativo, sociológico, considera pertinente exponer una breve información introductoria derivada de lo antropológico, con el ánimo de aprovechar estos estudios para situar el contexto socio histórico al que pertenecen los sujetos de estudio. El nombre de huicholes, dice Lumholtz (1904: 21), que «aplican los mexicanos⁹ a estos indios es una corruptela de *vishálica* o *virárica*, que es como ellos se llaman, palabra cuyo sentido es ‘doctores’, ‘curanderos’. Denominación muy justificada por ser *shamans* casi la cuarta parte de sus hombres». Por su parte, Torres (2000), dice que en un principio el término que se utilizó para referirse a los «huicholes» fue el de *Xurute*, además de otras denominaciones como «*Vitzurita*, *Usileque*, *Uzare*, *Guisol*, *Guisare* y *Vi_sarca*» (Weigand, 1993:188, citado por Torres, 2000). Prevalece de manera particular la denominación de «*Vi_sarca*», palabra que «podría ser una deformación de *huitcharika*, adjetivo del idioma huichol que significa ‘agricultor’» (Torres, 2000: 38).

Lumholtz, antropólogo de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, da a los huicholes el nombre de *Vi-rá-ri-ka*, en la parte occidental del

⁹ Lumholtz al decir «mexicanos» se refería a los mestizos, población no indígena.

territorio se pronuncia *Vi-sja-li-ka* que significa «adivino» (Torres, 2000). Actualmente, según el Centro de Investigación en Lenguas Indígenas de la Universidad de Guadalajara, «ha cambiado la V (labiodental) por la W, en tanto que sjá-li, por X y R, respectivamente; la X la pronuncia como doble erre, de tal manera que huicholes hoy se hacen llamar Wixarikas» (Torres, 2000: 39). En la actualidad algunos profesores wixaritari comentan que la denominación de «huicholes» es un nombre despectivo que han utilizado los mestizos.

De acuerdo a Johannes (2003) respecto a la historia prehispánica de los wixaritari se sabe muy poco, pero a partir de algunas fuentes del siglo XVI puede suponerse que en la época de la Conquista española, el territorio huichol era considerablemente mayor. Desde finales del siglo XVI hasta principios del XVIII, los wixaritari ocuparon una posición limítrofe entre la frontera de San Luis de Colotlán, territorio militarizado y directamente administrado por el gobierno virreinal, y el Reino del Nayar, pequeño enclave indígena aún independiente, gobernado por un linaje cora de Tonatis («soles») desde su capital en la Mesa del Nayar.

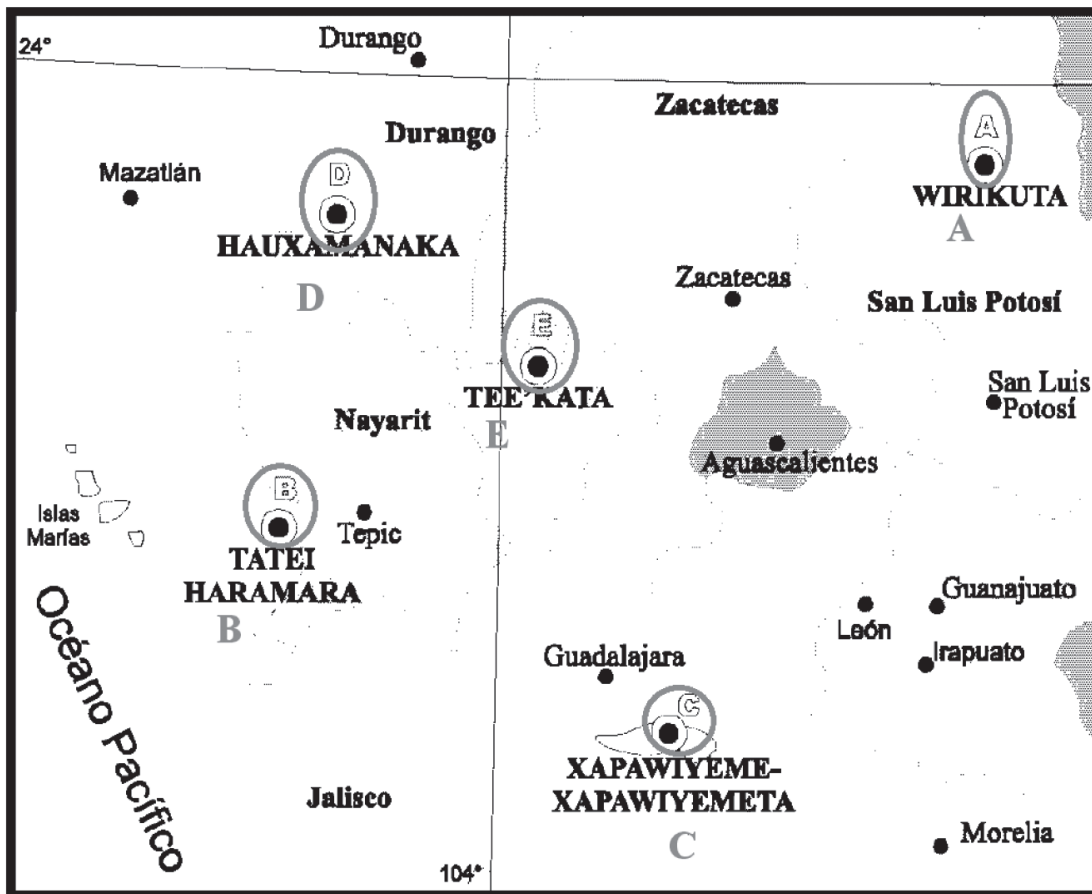
Lumholtz (1904: 22) menciona que a diferencia de los súbditos de «Moctecuhzoma», «los humildes huicholes se han conservado hasta ahora en sus inaccesibles montañas. Ciertamente es que también ellos fueron conquistados por los españoles en 1722, y que varios misioneros franciscanos siguieron a aquellos soldados victoriosos y construyeron cinco iglesias». Quedó entonces, dice Lumholtz, «la tribu convertida nominalmente al cristianismo, y su vida y costumbres sufrieron algunas modificaciones, aunque no tanto como hubiera sido de esperar, por la introducción de ganado de todas clases y ciertos útiles de hierro».

Con la conquista y colonización española, los wixaritari sufrieron alteración y desmembramiento de su territorio original, proceso que continuó, inclusive, durante los siglos XIX y XX, esto tuvo repercusión en la reproducción social y cultural de este pueblo. Aunque el territorio que actualmente ocupan es menor al que aparece reflejado en su cosmovisión, el territorio vivido es de aproximadamente 90,000 kilómetros cuadrados (CDI, 2010). La contracción del territorio es un elemento clave para entender la problemática que enfrentan actualmente los sitios sagrados

del pueblo Wixárika, que se encuentran ubicados en los cinco rumbos del universo.

La organización social y cultural del pueblo Wixárika, comprende límites territoriales que tienen como centro a la comunidad de Santa Catarina Cuexcomatlán, sin embargo, su espacio se extiende a cuatro puntos más, que juntos con el primero forman la figura del «Ojo de Dios»¹⁰, en estos cinco puntos se ubican los lugares sagrados distribuidos en un territorio muy amplio donde se expresa la cosmovisión del pueblo Wixárika:

Figura 1. Lugares sagrados del pueblo Wixárika.

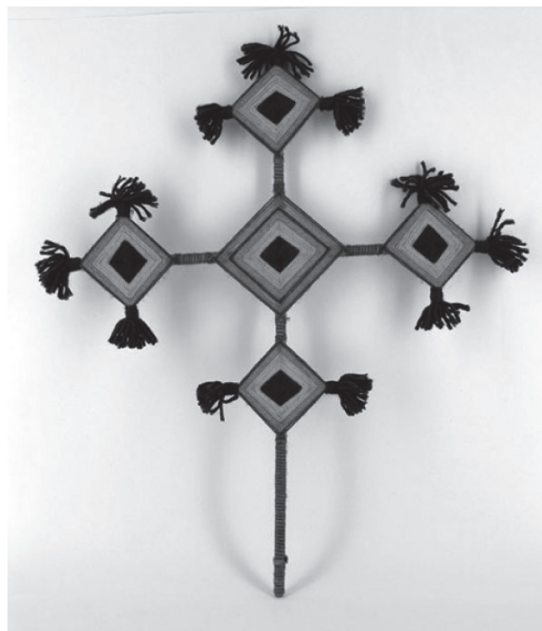


¹⁰ El «ojo de Dios» (tsik+ri) es la figura instrumental religiosa más conocida de la cultura wixárika. Representa los cinco puntos cardinales del cosmos wixárika –oriente, poniente, norte, sur y centro– y en él se reivindica al oriente, donde surge «abuelo fuego», el punto geográfico más importante del universo.

Fuente: CDI (2010). Informe final sobre la consulta de lugares sagrados.

- A) Wirikuta se encuentra al Oriente, por donde se levanta el Sol; está ubicado en el semidesierto de San Luis Potosí, en los municipios de Catorce, Villa de la Paz, Matehuala, Villa de Guadalupe, Charcas y Villa de Ramos.
- B) Tatei Haramara, sitio sagrado que se encuentra al Poniente, es la puerta de entrada al quinto mundo, y está en la Isla del Rey, frente al puerto de San Blas, en el estado de Nayarit.
- C) Xapawiyeme-Xapawiyemeta, lugar sagrado ubicado en la Isla de Los Alacranes, en el Lago de Chapala, estado de Jalisco.
- D) Hauxamanaka, lugar sagrado donde la canoa de Watakame dejó su varado (restos de la canoa y de lo que arrastró el diluvio), ubicado en la parte alta del Cerro Gordo, en la comunidad O'dam de San Bernardino Milpillas Chico, Pueblo Nuevo, Durango.
- E) Tee'kata, lugar del fuego primigenio, donde nació el Sol, ubicado en el corazón del territorio wixárika, en Santa Catarina Cuexcomatlán, municipio de Mezquitic, Jalisco (CDI, 2010: 9).

Figura 2. Los cinco puntos sagrados.



Artesanía Cora-huichol en «Museo Franz Mayer», México D.F.
Título: HUI 102. Técnica: Ojo de Dios. Carrizo forrado de estambre.

Como se puede observar en la artesanía anterior, los rombos distribuidos en cinco puntos corresponden a los lugares sagrados del pueblo Wixárika, ejemplo del significado arraigado en su mundo cotidiano respecto a su cosmovisión, lo cual no es casual, como tampoco lo es el sentido de sus organizaciones sociales y religiosas. Al respecto, Téllez informa que la organización político-ceremonial de las comunidades Wixaritari contemporáneas está fundamentada en varios niveles. El primero de ellos, está relacionado con centros de organización política, ceremonial y territorial de origen prehispánico que han subsistido hasta nuestros días:

...los grandes Templos o recintos ceremoniales Tukipa, los Xirikite o adoratorios menores dispersos entre los actuales estados de Jalisco, Nayarit, Durango. El segundo está integrado por las instituciones introducidas por los misioneros y las autoridades coloniales para organizar la vida política de los pueblos indígenas: Casas reales y capillas, sedes de las jerarquías civiles y religiosas de cada pueblo. El tercer nivel está compuesto por una serie de cargos civiles, asociados al municipio y las autoridades agrarias introducidas por el Estado mexicano en el siglo XX (Téllez, 2005: 5).

La arquitectura de los recintos ceremoniales dispersos en territorio huichol, así como la organización político-ceremonial que los caracteriza, representan uno de los rasgos culturales más notables de los wixaritari; cada uno con un adoratorio que representa a cada unidad doméstica (Xiriki). En cada distrito, el templo congrega a los «Jicareros o Xukuri'hkate, representantes de las familias extensas, para cumplir con el ciclo ceremonial huichol, ciclo agrario, las peregrinaciones a los lugares sagrados y el canto de los mitos sagrados, entonados por el Kawiteru o anciano principal de cada distrito» (Téllez, 2005: 12).

En este mundo es donde los profesores wixaritari le dan significado a su vida, pertenecen a un pueblo donde se ha logrado en las últimas décadas, una reproducción exitosa de su cultura ancestral, abierta a la interacción con el exterior pero sumamente celosos en la conservación de sus tierras y tradiciones. En las últimas décadas del siglo XX, dice Johannes (2003:

9) «los huicholes experimentaron un auge constante de modernización: primero se construyeron pistas aéreas y, más tarde, carreteras, escuelas con albergues, centros del Instituto Nacional Indigenista, bodegas Conasupo y algunas clínicas o centros de salud». Nuevos poblados crecieron entonces alrededor de estos «focos de desarrollo», al tiempo que aumentó la migración a Estados Unidos y a diversas ciudades de la República mexicana.

Como puede leerse, los profesores wixaritari pertenecen a un pueblo que ha tenido una historia muy diferente a la historia nacional, esa historia homogénea que los libros de texto gratuito y la historia oficial han difundido durante varias décadas, estos sujetos piensan y tiene creencias que los hace diferenciarse del sector educativo mayoritariamente constituido por docentes mestizos. Su manera de entender el mundo y «el costumbre» que orienta sus actos en la vida cotidiana los distancia de otros profesores y otros sectores sociales y culturales predominantes en la vida nacional.

La mayoría de los profesores wixaritari que se desempeñan en la región norte de Jalisco, alrededor del 80 %, fueron contratados en los último 20 años; es decir, de los años 90´s al 2013, ellos y ellas pertenecen a estas generaciones que han iniciado nuevas relaciones con el mundo mestizo, pero aún se mantienen limitantes y carencias muy marcadas en sus comunidades, sobre todo relacionadas con medios de comunicación y servicios básicos. Se puede decir que conservan sus usos y costumbres pero distan mucho de ser aquellos pobladores que encontró a finales del siglo XIX el antropólogo Lumholtz (1904) a su llegada a San Andrés Cohamiata, en el año de 1895.

Con este apartado se ha intentado mostrar de manera muy general, algunos elementos del contexto socio-histórico y cultural de los profesores wixaritari, para ubicar a los individuos en este espacio, con el ánimo de lograr una mejor caracterización a partir de su entorno, pero también entendiéndolos como el ser social que es comprensible de mejor manera si observa en el marco cultural al que pertenece. En el siguiente apartado se caracteriza a partir de la situación socio-económica que actualmente vive el pueblo Wixárika, se hace referencia a los hablantes de lengua indígena y se ofrecen datos con relación a la educación primaria indígena.

Situación social en las comunidades wixaritari

En México la pobreza alcanza a casi la mitad de la población. Dicha condición está presente en Jalisco y de manera específica en el norte del estado. Los referentes para su explicación se conceptualizan en: pobreza, pobreza extrema, pobreza moderada, carencia por acceso a la alimentación y población con al menos tres carencias.

De acuerdo al Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL (2010), en el caso de Jalisco, el porcentaje de población en pobreza extrema por municipio indica que Mezquitic es el municipio con el más alto índice de pobreza alcanzando al 40.7% del total de su población y Bolaños es el segundo municipio con más alto porcentaje de población en extrema pobreza con un 28.8%. En el caso de Mezquitic, al sumar el 39.2% de *pobreza moderada* al total de la población que de acuerdo a estos datos vive en la pobreza, alcanza el 79.9%, es decir, de cada 10 personas 8 viven en estado de pobreza. Por su parte, Bolaños tiene un 50.4% de su población en *pobreza moderada*, cifra que al sumarse con la pobreza extrema indica que en este municipio el 79.2% de la población vive en la pobreza, alcanzando porcentaje muy similar al de Mezquitic, Jalisco. En estos dos municipios se encuentran la mayoría de las comunidades wixaritari, donde se desempeñan los profesores indígenas del norte de Jalisco.

Tabla 1. Porcentajes de pobreza por municipio

Municipio	Población total	Pobreza extrema	Pobreza moderada	Carencia por acceso a la alimentación	Población con al menos tres carencias	Pobreza Total
Mezquitic	15,951	40.7%	39.2%	29.6%	51.8%	79.9%
Bolaños	7,870	28.8%	50.4%	16.7%	39.6%	79.2%

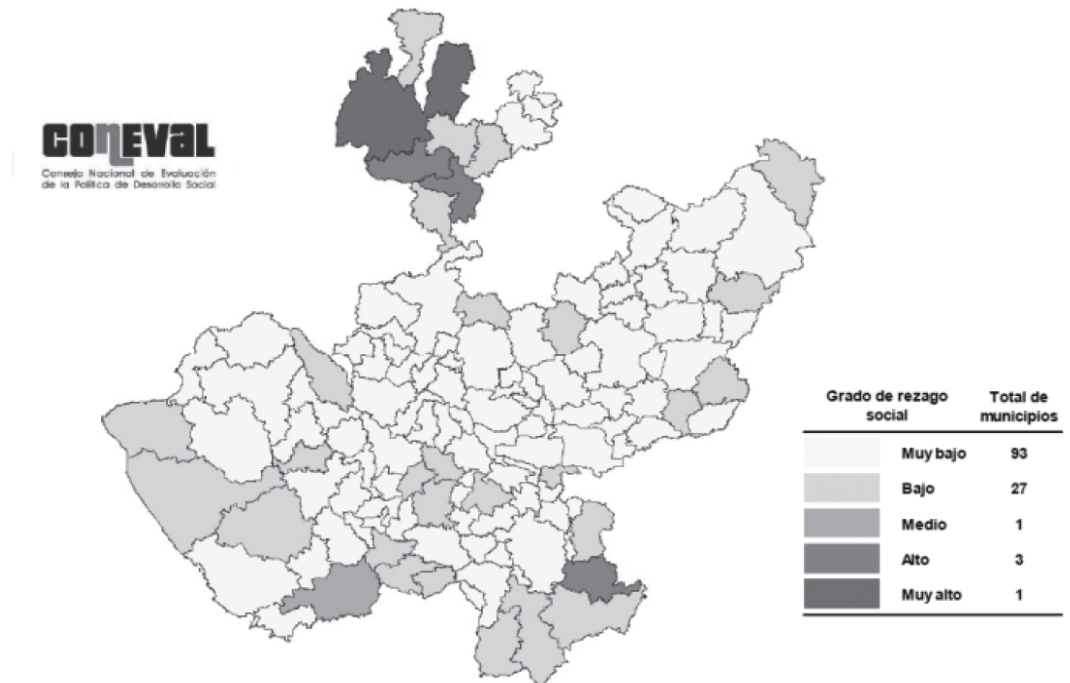
Fuente: CONEVAL (2010)

Respecto a la población que habita el municipio de Bolaños y Mezquitic Jalisco, son evidentes las desigualdades sociales y económicas registradas en los cinco indicadores, por esta razón, de acuerdo a la «Distribución

municipal de Jalisco entre la incidencia de pobreza alimentaria y el grado de rezago social»¹¹, Mezquitic y Bolaños son dos municipios que se encuentran ubicados en un grado de nivel alto en el rezago social y con un índice de pobreza alimentaria que rebasa el 60 por ciento.

El Índice de Rezago Social 2010, es una medida que agrega en un solo índice variable: la educación, acceso a servicios de salud, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y activos en el hogar. En Jalisco, la CONEVAL (2010) informa que del total de los 125 municipios que conforman el estado, 93 se encuentran en un grado de rezago social muy bajo; 27 con grado bajo; 1 con grado medio; 3 con grado alto (entre ellos Bolaños) y 1 con grado muy alto (Mezquitic).

Gráfica 1. Grado de rezago social en Jalisco



Fuente: CONEVAL (2010)

¹¹ La información está presentada en porcentaje. Fuente: Grado de rezago social, estimaciones del CONEVAL con base en el II Censo de Población y Vivienda 2005, Incidencia de pobreza alimentaria, estimaciones del CONEVAL.

De acuerdo con el Consejo Nacional de la Población (CONAPO), según los datos del XII Censo Nacional de Población y Vivienda, «México no solo es un país pobre; también es profundamente desigual». El decil más rico de los hogares concentraba el 45.6% del ingreso monetario, mientras que los cuatro deciles más pobres apenas concentraban el 9% (Blanco, 2011: 55). En este último caso se encuentran las familias promedio del municipio de Bolaños y Mezquitic, Jalisco.

Educación primaria indígena en Jalisco

Existen en México 52 grupos étnicos indígenas reconocidos oficialmente¹², pero se observa una diversidad lingüística mayor con relación a estos grupos. En la actualidad, la población indígena además de vivir agrupada en comunidades tradicionales o pueblos-ejido asentadas en las regiones rurales, se ha extendido tanto a pequeñas como a grandes ciudades, formando reducidos núcleos. En México hay aproximadamente 6' 695, 228 de hablantes de lengua indígena, y de ellos 44, 788 hablantes de la lengua wixárika (INEGI, 2010).

Jalisco tiene una gran diversidad lingüística. A lo largo del estado se hablan diferentes lenguas indígenas, cada una de las cuales está relacionada con una distinta forma de organización social, una cultura propia y un conjunto de tradiciones particulares. Existen 51,702 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena, lo que representa menos del 1% de la población de la entidad, de esta población 18, 409 corresponden al pueblo Wixárika lo que equivale al 35.6%. Las lenguas indígenas más habladas en el estado de Jalisco se pueden observar en la tabla 2.

La población hablante de lengua indígena se concentra principalmente en la zona norte del estado; territorio ancestral del pueblo huichol que corresponde en su residencia a los municipios de Bolaños y Mezquitic. En el municipio de Mezquitic, de cada 100 personas de 5 y más años de edad, 65 hablan lengua indígena; le siguen en importancia Bolaños con 48 de cada 100 habitantes. En la zona metropolitana de Guadalajara

¹² Fuentes: Instituto Nacional Indigenista, Colección Pueblos Indígenas de México, México, 1994; Conaculta y otros, La diversidad cultural de México, mapa, 1998.

también existe una importante concentración de personas que han inmigrado atraídas por mejores fuentes de empleo.

Tabla 2. Hablantes indígenas en Jalisco

Lengua indígena	Número de hablantes (2010)
Huichol	18 409
Náhuatl	11 650
Purépecha	3 960
Lenguas mixtecas	2 001

Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

Una vez identificados los hablantes de lengua indígenas en Jalisco, en particular el grupo que corresponde al pueblo Wixárika (huichol), resulta pertinente informar acerca de la población escolar indígena que cursa la educación primaria.

De acuerdo a los datos que proporciona el Instituto Nacional de Estadística y Geografía a nivel nacional, en 2009 los alumnos egresados de primaria sumaron 2'221,198; de esta cifra, 117,921 corresponde a alumnos egresados de primaria indígena, lo que representa el 5.3%. En este mismo año se registró el dato de 588,104 docentes de educación primaria de los cuales 36,381 son profesores indígenas que representan al 6.18% del total de docentes en el país; había 99,217 escuela primarias y de ellas 9,981 eran escuelas primarias indígenas, que equivalen al 10%.

El nivel de asistencia escolar de la población indígena en Jalisco es de 74.3%, valor inferior en 8.9% de la población indígena nacional que registra 83.2%. El porcentaje de la población hablante de las principales lenguas indígenas del estado respecto al dato nacional, muestra que de cada 100 hablantes de huichol en el país, 36 habitan en el estado, mientras que purépechas sólo son 3; los hablantes de lengua náhuatl, otomí, lenguas mixtecas y zapotecas son poco representativos respecto al total de hablantes de esas lenguas en el estado.

Tabla 3. Alumnos, docentes y escuelas de educación primaria en México durante el 2009

	Alumnos egresados de primaria	Docentes de educación primaria	Escuelas de educación primaria
Dato nacional	2'221,198	588,104	99,217
Población indígena	117,921	36,381	9,981
Porcentaje indígena	5.3%	6.18%	10%

Fuente: Construcción propia a partir de datos del INEGI

De acuerdo con datos publicados por la Secretaría de Educación Pública (2012), en educación primaria, durante el ciclo escolar 2011-2012, se atendieron 14'909,419 alumnos con la participación y desempeño de 573,849 docentes (promedio nacional de 26 alumnos por docentes); con respecto a la educación primaria indígena 36,379 docentes atendieron a 850,360 alumnos (promedio nacional indígena 23 alumnos por docentes). En el caso de Jalisco, en educación indígena se contabilizaron 6,667 alumnos a quienes les brindaron el servicio educativo 310 docentes (promedio estatal 21 alumnos por docentes). Respecto a la región norte de Jalisco, el dato más reciente¹³ indica que se encuentran ejerciendo la docencia 234 profesores wixaritari, de los cuales 186 trabajan en escuelas primarias y 48 en preescolar.

En este segundo apartado se ha intentado ofrecer información que contextualiza al grupo de docentes wixaritari a partir del marco poblacional de hablantes de lenguas originarias, además de ubicarlos en su entorno educativo desde la estadística nacional y estatal. Para concluir el primer apartado del capítulo, se presentan a continuación algunos datos específicos de los docentes wixaritari. La información se basa en un cuestionario aplicado a la totalidad de los profesores indígenas que laboran en la zona norte de Jalisco e incluye aspectos tales como: condición personal, porcentajes de género, dominio de la lengua wixárika y del español, así como datos que informan acerca de su condición relacionada con la formación profesional para ejercer la docencia.

¹³ Dato de la Delegación Regional de la Secretaría de Educación en la Región Norte, proporcionado el 18 de enero de 2013 por la encargada de planeación y estadística Cinthia Gándara Alejo.

Tabla 4. Cantidad de docentes por edad, sexo y estado civil

Edad	Docentes wixaritari	Sexo		Estado Civil		
		Masculino	Femenino	Soltero	Unión libre	Casado
20	2		2	1		
21	2		2		2	
22	7	4	3	4	5	
23	8	2	6	1	5	1
24	3	1	2		3	
25	4	2	2		3	1
26	5	3	2		4	
27	4	4		1	1	1
28	8	5	3	2	2	4
29	13	9	4		9	3
30	12	9	3	1	9	2
31	8	7	1		4	1
32	8	7	1		6	2
33	19	13	6	1	15	3
34	10	3	7		6	3
35	10	8	2	1	7	2
36	9	7	2		6	3
37	8	7	1		5	3
38	6	3	3		4	2
39	8	7	1		7	1
40	8	6	2		7	1
41	4	3	1	1	3	
42	4	4			3	1
43	3	3			3	
44	4	2	2	1	1	1
45	4	4			2	2
46	4	1	3		1	3
47	4	3	1		4	
48	7	6	1		6	1
49	12	11	1	1	4	7
50	4	3	1	1	2	
51	5	5		1	2	2
53	1	1				1
54	1	1				1
55	2	1	1		1	1
60	1	1			1	
61	1		1		1	
Total	223	156	67	17	144	53

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado a los docentes de la zona Wixárika.

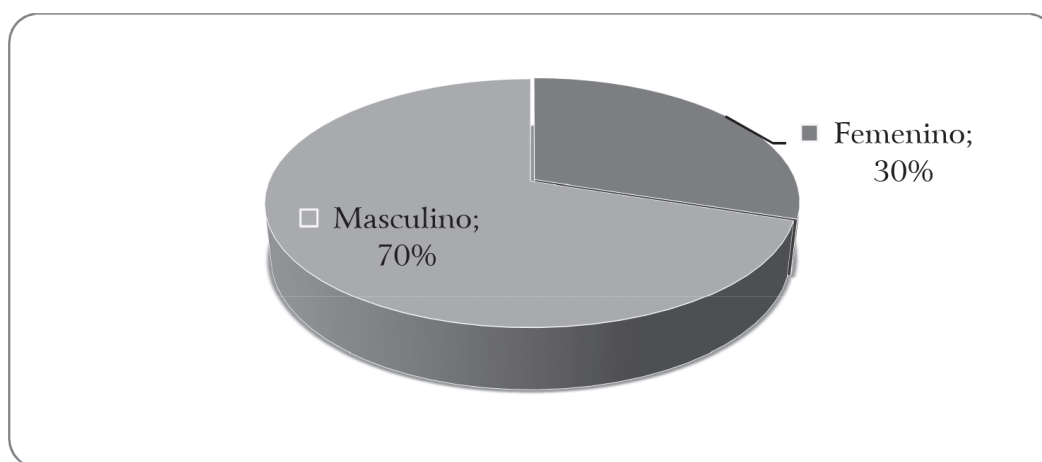
Caracterización de los docentes wixaritari en Jalisco

Para este apartado se muestran diferentes datos derivados del cuestionario¹⁴ aplicado a un universo de 231 profesores y profesoras wixaritari que en su momento (2012), constituían la totalidad de los docentes de educación primaria indígena del norte de Jalisco. En la tabla 4 se concentran datos generales de los profesores participantes en la encuesta.

De los 231 encuestados, se consideraron a 223 debido a que 8 no proporcionaron su edad; en cuanto al estado civil, no se incluyó a nueve encuestados que corresponden a viudos, divorciados, separados u otros.

En la gráfica 2 se destaca que la mayoría de los docentes wixaritari de educación primaria son hombres, sumando una cifra de 156, que representa el 70% de los docentes encuestados; el 30% restante, corresponde a mujeres siendo un total de 67.

Gráfica 2. Porcentaje de docentes por género.

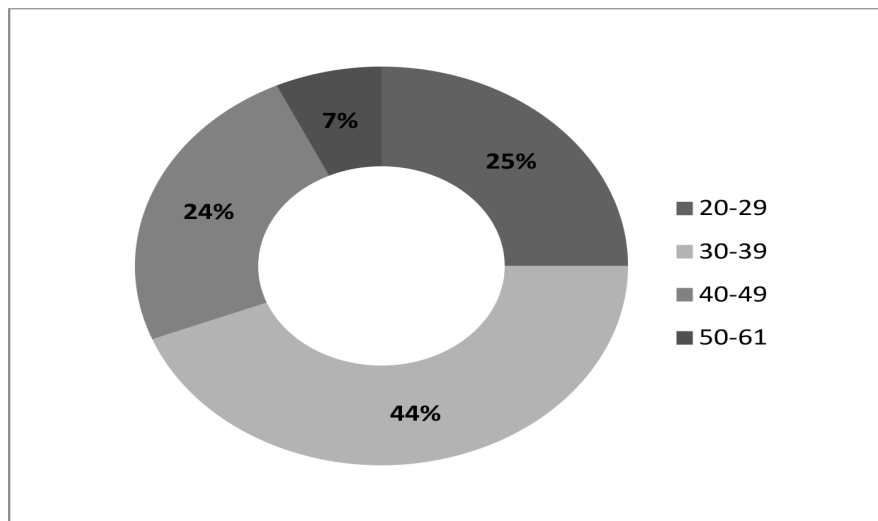


Fuente: Elaboración propia .

¹⁴ El cuestionario fue aplicado a los profesores wixaritari como una de las acciones de la investigación titulada: «La Educación Intercultural. Un estudio desde la voz de los agentes educativos en Chiapas, Chihuahua, Guanajuato y Jalisco», financiada por la Convocatoria SEP, SEB, CONACYT 2011 y coordinada por la Dra. Martha Vergara Fregoso.

Al analizar las edades generacionales, se dividieron en cuatro grupos: el primero incluye a los profesores pertenecientes a la generación más joven, de 20 a 29 años de edad; el segundo, a los que tienen de 30 a 39 años de edad; el tercero a los que cuentan con 40 a 49 años de edad y por último, quienes están en el rango de edad de los 50 a los 61 años. Se observa que en la generación más joven de 20 a 29 años la proporción hombre-mujer es cercana, en cambio en las últimas tres generaciones predominan los masculinos en la proporción general observada de 70% contra 30%. Esto indica un significativo crecimiento e inclusión de mujeres en la docencia. Los profesores wixaritari contratados en las últimas dos décadas, además de ser los más jóvenes, incorporan a un 46% de mujeres, lo que es prácticamente equitativo respecto a los hombres.

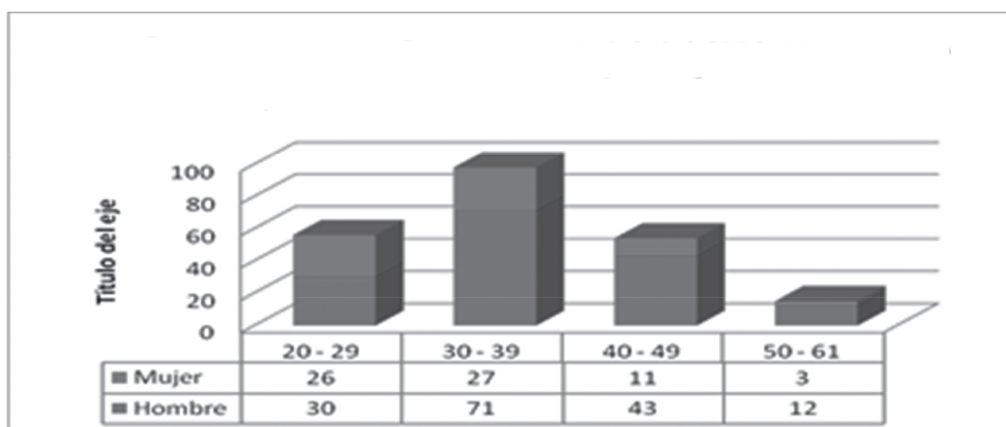
Gráfica 3. Porcentaje de docentes por edades generacionales.



Fuente: Elaboración propia

Al sumar hombres y mujeres por edad generacional, el predominio del dato lo tiene la segunda generación de 30 a 39 años de edad, quienes conforman el 44% del total de docentes wixaritari de educación primaria indígena en el norte de Jalisco.

Gráfica 4. Cantidad de docentes por sexo y por edades generacionales.

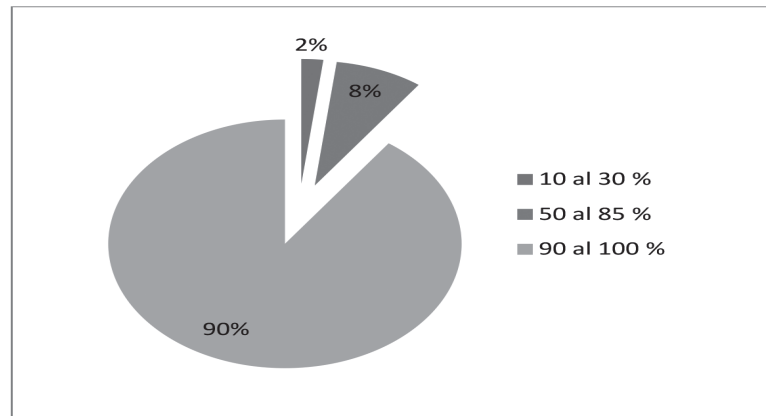


Fuente: Elaboración propia

Respecto al nivel de dominio de la lengua wixárika (gráfica 5), los resultados indican que dos profesores expresaron tener un nivel de dominio del 10%; dos más, consideran que hablan un 30%; cinco profesores indican que tiene un nivel de dominio del 50%; uno de ellos dice hablar el 70%, otro hasta 75%; 10 docentes consideran que tienen 80% de nivel en el habla, dos indican alcanzar el 85%, 31 docentes estiman que su nivel alcanza el 90% y 178 profesores (as) dijeron que podían hablar al 100% la lengua wixárika. De acuerdo con estas respuestas, el 90 % de los docentes indígenas de educación primaria en las comunidades del norte de Jalisco expresan tener un dominio de la lengua wixárika entre el 90 y el 100%.

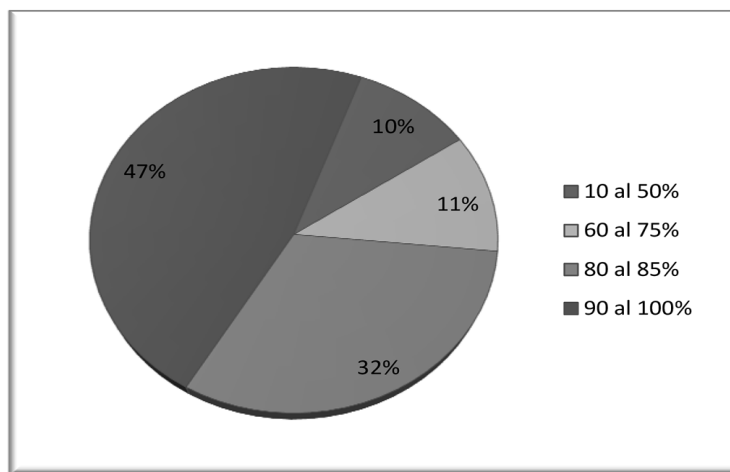
En contraste, ante la pregunta del nivel de dominio del idioma español: 17 docentes dicen dominarlo entre el 10 y 50%; 18 profesores consideran que lo hablan un 60 y 75%; 56 profesores indígenas creen que logran hablar el español entre 80 y 85% y quienes consideran el mejor nivel, son 82 docentes que indican un rango entre el 90 y 100% del dominio del español. Es decir, del total de docentes wixaritari, el 47% considera que domina el idioma español, un 32% tiene un nivel básico, y el restante 21% considera que tiene un nivel bajo en el dominio de este idioma (gráfica 6).

Gráfica 5. Nivel de dominio de la lengua wixárika por docentes.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 6. Nivel de dominio del idioma español por docentes wixaritari.



Fuente: Elaboración propia.

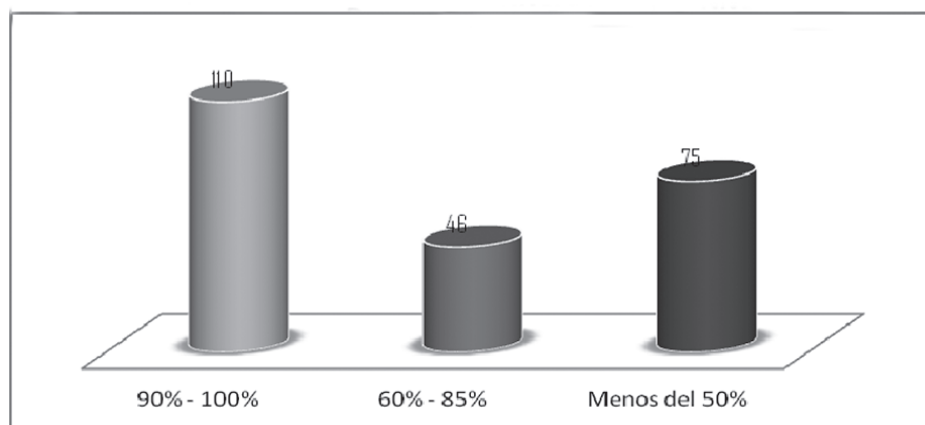
El dato del dominio de la lengua indígena local y/o del español, resulta relevante porque es una condición que influye de manera determinante en el proceso de formación profesional de los docentes y en su desempeño. Esta inferencia detona algunas preguntas: ¿qué tipo de formación profesional institucional recibieron, si más del 50% de los profesores no tiene el dominio del español?, ¿qué dominio de planes y programas logran

estos profesores wixaritari, si estos materiales están escritos en español?, ¿qué ventajas profesionales tienen al dominar la lengua wixárika?

Los datos obtenidos muestran una división en tres grupos de los docentes, según su nivel de escritura de la lengua wixárika: el primero, se conforma por 110 profesores que dicen escribir la lengua wixárika en un 90 o 100%; un segundo grupo de 46 profesores, registran un nivel de escritura entre el 60 y el 85%; finalmente, el grupo que menos dominio tiene en escritura de la lengua wixárika, es de 75 profesores que indican tener un dominio menor al 50% (gráfica 7).

Con relación a los requisitos establecidos en el profesiograma 2006, se infiere que un 90% de los profesores de educación indígena en la región norte pertenece a la etnia wixárika. Dato que indica el cumplimiento en uno de los requisitos para ser contratado como *Maestro Bilingüe de Educación Primaria Indígena*.

Gráfica 7. Nivel de dominio de la escritura de la lengua wixárika por docentes indígenas del norte de Jalisco.

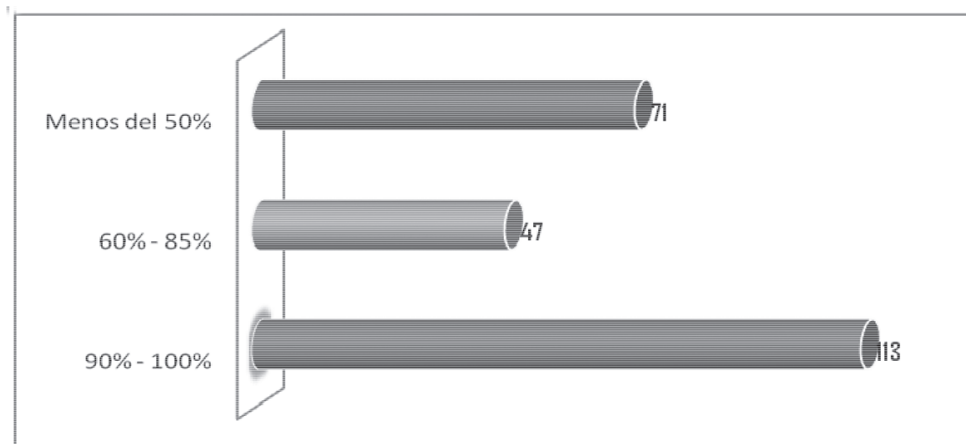


Fuente: Elaboración propia

En lo que corresponde al nivel de dominio de la escritura en el idioma español, de acuerdo con las respuestas proporcionadas por los docentes de educación primaria de las comunidades indígenas en el norte de Jalisco, se obtuvieron los siguientes resultados: 113 profesores dicen dominar del 90 al 100% la escritura en español; 47 indicaron que pueden escribir

desde un 60 a un 80% y 71 consideran que tienen el 50% o menos en el dominio de la escritura en el idioma español (gráfica 8).

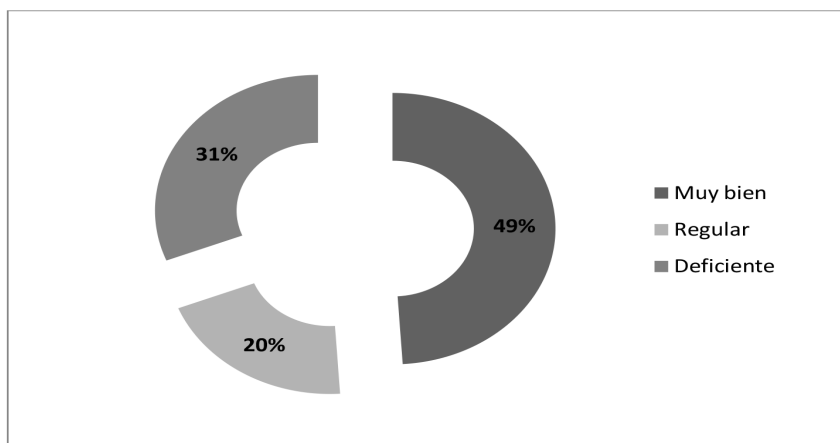
Gráfica 8. Nivel de dominio de la escritura del idioma español.



Fuente: Elaboración propia.

Estos datos reflejan en porcentajes la siguiente lectura: el 49% de los profesores tienen buen dominio de la escritura del idioma español; el 20% de profesores regular y un 31%, deficiente.

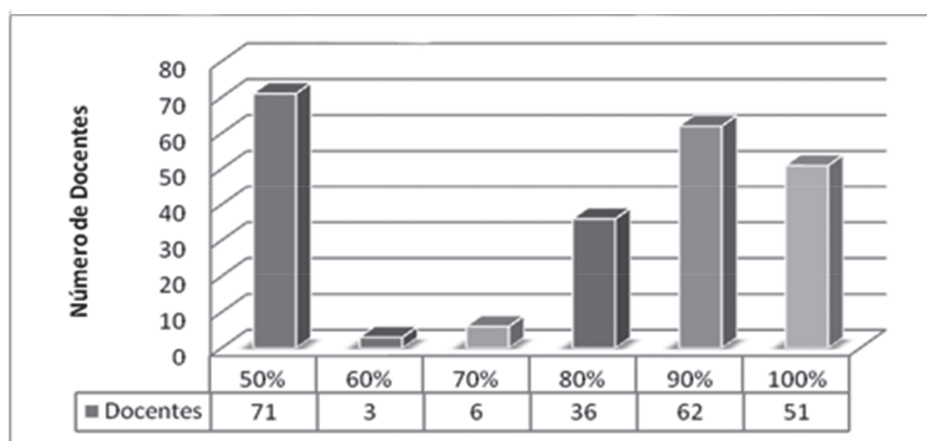
Gráfica 9. Porcentaje de profesores de acuerdo al dominio de la escritura del idioma español.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con las respuestas de los docentes, se han podido sumar resultados que indican que de 231 profesores 71 consideran que su nivel de dominio de la escritura en español es menor al 50%, 3 dicen que escriben un 60% del español, 8 de ellos dicen que escriben hasta el 70%, 36 docentes indican que escriben un 80%, 62 profesores(as) creen que dominan un 90% la escritura en español y 51 docentes consideran que escriben al 100% el español.

Gráfica 10. Cantidad de docentes con relación al dominio de la escritura del idioma español.



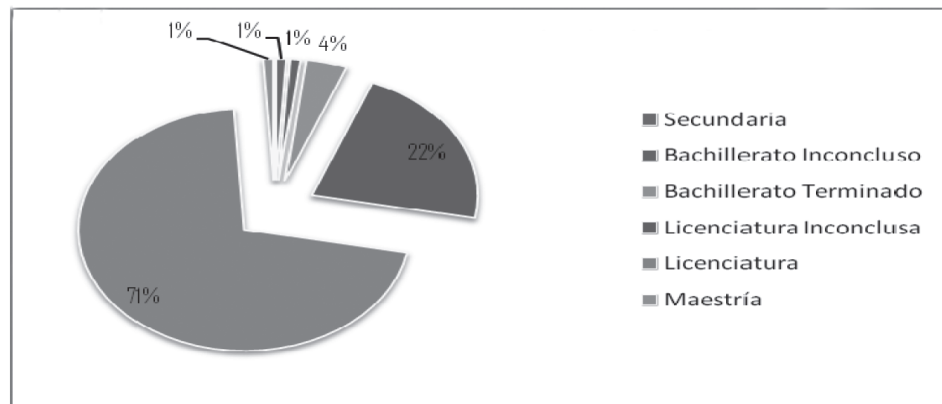
Fuente: Elaboración propia.

Este aspecto es un observable relevante en la presente investigación porque invita a la indagación desde el enfoque cualitativo, llama a conocer las experiencias de los profesores y cómo ha influido la condición del dominio o no de la escritura del español ante su desempeño profesional y la exigencia del servicio educativo, desde los intereses socio-cultural de su pueblo.

Para concluir, se proporcionan datos relacionados con el nivel de estudios del profesorado, entendiendo que las cifras que se muestran corresponden a los profesores en servicio en 2012, tiempo en el que se aplicó el cuestionario; es decir, no se indaga acerca del nivel de estudio en el momento de haber sido contratado para la función docente.

La gráfica 11 muestra que el 1% de los encuestados estudió sólo secundaria; un porcentaje igual corresponde a profesores con estudios de bachillerato inconcluso o con maestría; se tiene un 4% de docentes con bachillerato terminado y un 22% con estudios inconclusos de licenciatura. La gran mayoría (71%) de los profesores en la zona norte de Jalisco, cuenta con estudios terminados de licenciatura.

Gráfica 11. Nivel de estudios de docentes wixaritari de Educación Primaria en el norte de Jalisco.



Fuente: Elaboración propia.

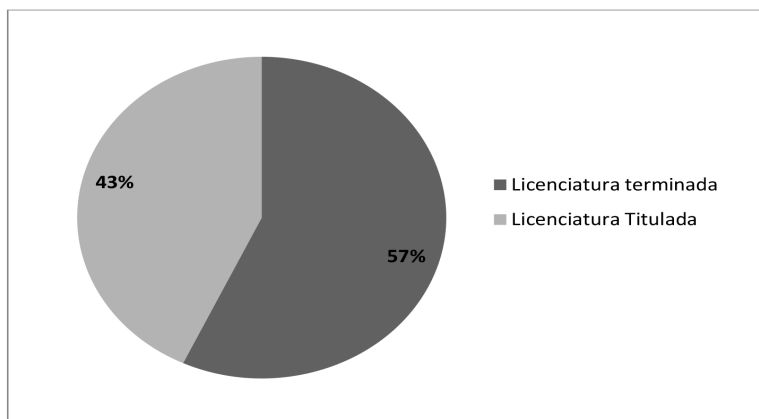
Del 71% de docentes que terminaron la licenciatura, 89 de ellos aún no obtienen el título de grado; mientras que 67 profesores indicaron haber terminado la licenciatura y contar con el título. En porcentajes se presenta la siguiente gráfica en la cual se observa que de 156 docentes wixaritari que han estudiado la licenciatura, el 43% está titulado.

Tomado en cuenta un universo de 221 profesores –debido a que 10 de los 231 encuestados no proporcionaron información al respecto–, dos profesores manifestaron haber estudiado la licenciatura en la Escuela Normal Experimental de Colotlán¹⁵, Jalisco; 7 en el Centro Rural de Educación Superior (CRES), en Estipac, Jalisco; 12 por medio del Curso de inducción a la docencia ofertado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI); 7 estudiaron en alguna Normal Superior; y 110

¹⁵ Rufino González Carrillo de 35 años, egresó en 2002 y Saúl Sánchez Valentín, de 30 años, egresó en 2004.

estudiaron la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional; algunos en Tepic, Nayarit y la mayoría en Jalisco, en la Unidad 145 de Zapopan, en las instalaciones de la Escuela Normal Experimental de Colotlán¹⁶; los 18 docentes restantes, terminaron sus estudios de licenciatura en otras instituciones.

Gráfica 12. Porcentaje de profesores con título de Licenciatura.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los datos mostrados, ningún profesor menciona haber cursado estudios de Normal Básica¹⁷. Los primeros profesores contratados en las décadas de 1960 y 1970, comentan que se incorporaron a la docencia sin estudios profesionales; en algunos casos habían terminado la secundaria

¹⁶ La Escuela Normal Experimental de Colotlán se fundó el 26 de septiembre de 1977, teniendo como propósito formar a los jóvenes de la región para asegurar el arraigo de los docentes en esta zona de marginación. Tuvo su primera generación de profesores normalistas en junio de 1981. En 2013, celebró su 36° Aniversario, sin embargo, a 36 años de su fundación, no se ha incluido a los jóvenes indígenas, quienes también son parte de la región norte de Jalisco.

¹⁷ Los estudios de Normal Básica, hasta su periodo final en los años 80 (1984), se constituía por un plan de cuatro años y tenía como antecedente académico los estudios de educación secundaria. A partir de 1984 se exige el bachillerato como antecedente y la Normal Básica, transmuta a estudios de Licenciatura.

y/o preparatoria. Fue en el servicio educativo que cursaron su formación como docentes.

Finalmente, se ofrece el dato de los municipios del estado de Jalisco, donde se encuentra trabajando los profesores wixaritari: 43 se encuentran adscritos en escuelas primarias que pertenecen al municipio de Bolaños; 138 trabajan en comunidades que pertenecen al municipio de Mezquitic, dos trabajan en comunidades de Huejuquilla el Alto, dos más, en Villa Guerrero y dos profesores laboran en Colotlán. La suma llega a 187 debido a que 44 sujetos no señalaron un municipio en específico. El dato es coincidente con la ubicación de las comunidades wixaritari, dado que el municipio de Mezquitic, tiene más comunidades que en Bolaños lo cual se ve reflejado en las respuestas de los encuestados. Un dato a reiterar es que estos municipios se reconocen con los índices más grandes de pobreza en el estado y en el país, tema que interesa observar desde la opinión de los profesores para que ellos cuenten como vivieron estas condiciones de pobreza, durante su trayecto educativo y profesional hasta llegar a ser docentes.

La formación de docentes en Jalisco

El sistema de formación en Jalisco

El sistema de formación en Jalisco, se compone de dos modalidades: formación inicial y formación continua y desarrollo profesional. La formación inicial de profesores en el estado de Jalisco, es atendida por 28 instituciones (entre escuelas Normales y Unidades de la UPN en la entidad); 11 instituciones formadoras, que son escuelas normales públicas, conformadas por 867 formadores, de los cuales 315 profesores cuentan con el grado de maestría y 21 con doctorado; actualmente atienden a 11,290 estudiantes.

Por su parte, la Universidad Pedagógica Nacional cuenta con 76 unidades en la República Mexicana, de las cuales cinco se encuentran en el Estado de Jalisco: Unidad 141, Guadalajara; Unidad 142, Tlaquepaque; Unidad 143, Autlán; Unidad 144, Ciudad Guzmán y Unidad 145, Zapopan. Las cinco unidades tienen a su vez subsedes distribuidas en

distintos municipios del Estado. Las unidades y las subsedes, buscan responder a las necesidades estatales y regionales del magisterio y del sistema educativo nacional. La UPN cumple con tres funciones fundamentales: Docencia, Investigación y Difusión de la cultura.

La formación continua es responsabilidad de la Dirección General de Formación Continua para Profesionales de la Educación (DGFCPE), dependiente de la Coordinación de Formación y Actualización Docente de la Secretaría de Educación Jalisco, integrada por el equipo de Desarrollo Académico, Centros de Actualización del Magisterio, la Dirección de Actualización y Superación del Magisterio y 16 Centros de Maestros en el Estado de Jalisco, los cuales reciben una capacitación específica en el manejo del Marco Lógico como una de las acciones sustantivas para cumplir con la tarea de presentar un programa integral tomando en cuenta a los diversos actores de la educación del Estado. Actualmente, cuentan con 219 formadores, sin embargo cabe mencionar que en esta actividad participan adicionalmente cerca de 1000 formadores de las áreas y niveles de educación básica.

Algunos de los programas para la Formación Continua en Jalisco, son: el Curso Básico de Formación Continua, los Cursos de Actualización, Cursos de Actualización con Valor Escalafonario, Diplomados presenciales, Talleres breves y Ofertas de Formación Continua relacionadas con el dominio y uso pedagógico de las TIC's. Los cursos se constituyen como espacios de trabajo que permiten a los docentes y directivos de Educación Básica, adquirir las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos, reflexionar en colectivo sobre sus resultados educativos, así como diseñar y desarrollar estrategias que mejoren dichos resultados. De acuerdo con la Dirección General de Formación Continua para Profesionales de la Educación, cada uno tiene una caracterización específica que determina su conceptualización y operación:

El Curso Básico de Formación Continua, se lleva a cabo al inicio del ciclo escolar. Busca sensibilizar al personal docente en torno a la necesidad de fortalecerse académicamente sobre las prioridades educativas nacionales, reformas curriculares de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, así como brindar elementos para la identificación de sus necesidades específicas de formación. Se oferta de manera conjunta a los niveles de Educación Básica desde una perspectiva articulada y homogénea.

En cuanto a los cursos de actualización, son programas que inician propiamente la formación específica de los diversos destinatarios en función del nivel, modalidad y/o asignatura en donde se desempeñan cotidianamente. Estos cursos se imparten de manera presencial y tienen una duración de 30 a 40 horas. Su propósito general es contribuir al fortalecimiento de las competencias docentes específicas y necesarias para el ejercicio de su función (maestro frente a grupo, directivo o de asesoría técnico pedagógica). Por otra parte, estos espacios de formación buscan apoyar también a aquellos docentes que deseen participar en los Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio (ENAMS) y/o con referentes básicos para acceder, posteriormente, a programas de formación que aborden con mayor profundidad las temáticas planteadas en estos espacios formativos.

Existen otras opciones tales como: a) Cursos de actualización con valor escalafonario, definidos como programas dirigidos a los docentes, directivos y personal en funciones técnico pedagógicas de educación básica con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y fortalecer su práctica profesional; b) Diplomados presenciales que tienen la finalidad de fortalecer las competencias profesionales y van dirigidos a los colectivos y los docentes de Educación Básica y Media y Superior y, c) Los Talleres Breves de Actualización (TBA), definidos como programas de estudio que permiten a los docentes, directivos de educación básica y personal de apoyo técnico pedagógico, reflexionar en colectivo y profundizar en un aspecto o tema muy específico relacionado con los contenidos y los enfoques propuestos en los planes y programas de estudios vigentes para la Educación Básica.

La Superación Profesional se lleva a cabo a través de los estudios de posgrado impartidos por la Secretaría de Educación Jalisco. De acuerdo con el Estatuto de Estudios de Posgrado en Educación y de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco «su propósito es formar profesionales de la educación con la más alta calidad, que profundicen y amplíen en el conocimiento y la cultura nacional y universal para desarrollar la ciencia, la tecnología y las humanidades, así como para innovar el sistema educativo» (SEJ, 1999).

La formación continua y superación profesional en el ámbito educativo, requieren –por sus condiciones estructurales y circunstancias actuales–, de programas específicos que apoyen las necesidades y demandas establecidas en los ejes estratégicos de la Secretaría de Educación Jalisco, los cuales se encuentran establecidos en el Programa «Educación y Deporte para una Vida Digna», Jalisco 2030. Se considera que esta propuesta tendrá incidencia en los siete ejes planteados y, con mayor énfasis, en los tres siguientes:

2. Mejoramiento de los indicadores educativos, con especial interés en la reprobación y deserción de educación secundaria y media superior.
6. Institucionalizar la formación, capacitación y actualización de jefes de sector, supervisores, directivos escolares y docentes.
7. Mejorar la enseñanza y propiciar el gusto por el aprendizaje de las matemáticas, ciencias e inglés, desde la educación básica (Secretaría de Planeación, 2012a).

Dichos ejes, surgen de un análisis de las problemáticas concretas que se viven en el desempeño del quehacer educativo y de la búsqueda de soluciones que permitan mejorar la prestación del servicio educativo, atendiendo a criterios de calidad¹⁸.

El Plan Estatal de Desarrollo, Jalisco 2030 en el apartado relativo a Educación establece que,

La problemática educativa tiene su raíz en el aula, pero también ahí es en donde encontrará la solución. [...]. Se requieren directivos y docentes capaces de generar una dinámica tal que promueva los cambios necesarios que corresponden a cada comunidad educativa en particular (Secretaría de Planeación, 2010: 146).

¹⁸ La propuesta de calidad de la OREALC/UNESCO incorpora en el concepto de Calidad de la Educación, cinco dimensiones esenciales: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia, señalando que la ausencia de alguna de ellas determinaría una concepción sesgada de este concepto.

De igual manera, en la Ley de Educación Pública del Estado de Jalisco en su Capítulo II, artículo 14, señala que corresponden al Ejecutivo estatal por conducto de la Secretaría de Educación del Estado, las siguientes facultades:

Convocar a reuniones para estudiar los problemas educativos de la entidad e impulsar el intercambio de estudiantes, profesores, investigadores y científicos con otros estados, la Federación y con instituciones educativas del extranjero y promover cuanto sea necesario para el desarrollo de la tecnología, la ciencia, la cultura, las artes y la educación en general (Fracción V) (Gobierno del Estado de Jalisco, 1997).

Mientras que en el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco atribuye al Secretario de Educación «Coordinar dentro del Estado, las relaciones internacionales en materia educativa e impulsar programas de cooperación e intercambio académico entre el Sistema Educativo Estatal y otros países [...]».

Con el fin de dar cumplimiento a lo anterior, es prioritario crear programas que busquen mejorar el desempeño de los trabajadores de la educación, generando nuevos saberes enfocados a la solución de problemas concretos e inmediatos, propiciando así la innovación de las prácticas educativas.

En lo que respecta a la profesión docente, el Programa de Carrera Magisterial, nace como una opción sustentable para el docente y como un medio que le proporcione oportunidades de superación, basado en la calidad de su trabajo como tal, ya que su participación en el Programa es un reconocimiento expreso a su vocación, entrega al servicio, preparación, experiencia y eficiencia en el desempeño de su función docente.

A más de diecisiete años de operación del Programa de Carrera Magisterial en el Estado de Jalisco, se encuentran inscritos en el nivel de educación básica el 82.47% de la totalidad de los docentes. El número de participantes en el Programa da muestra de su amplia aceptación por

parte del magisterio, logrando promover el interés de los docentes por su preparación y superación profesional.

El participar en el Programa de Carrera Magisterial presupone una mejor educación, pero ésta sólo se logra si existe en el docente la actitud de apertura a la superación académica así como al intercambio de experiencias en el diario quehacer frente al grupo y en actividades directivas o técnico pedagógicas. Su participación en las metas institucionales y la correlación con su entorno profesional sólo se logra en la medida del compromiso del docente con su diario actuar, mismo que redundará en el reconocimiento social.

La formación y actualización de docentes debe responder a las necesidades educativas actuales y futuras de los niños y jóvenes que cursan la educación básica, media superior y superior; de manera que, con la formación que hoy reciben dentro de las aulas, el día de mañana puedan hacer frente a los requerimientos que la demanda laboral les exija.

La formación de docentes wixaritari

De acuerdo con Arnaut (2004), la educación básica dirigida a la población indígena, considera la interculturalidad como estrategia de innovación para favorecer la participación de las comunidades indígenas y las circunstancias sociales actuales, poniendo en práctica un modelo pedagógico flexible que facilite la apropiación de los conocimientos universalmente aceptados, en equilibrio con la preservación y fortalecimiento de la cultura e idiosincrasia de los pueblos indígenas, en este caso, para los wixaritari de Jalisco.

En el estado, las instancias de la Secretaría de Educación Jalisco involucradas directamente con la educación indígena y la formación de docentes que laboran o se preparan para laborar en las escuelas interculturales bilingües, son dos: la Coordinación de Educación Básica y la Coordinación de Formación y Actualización de Docentes.

En la Coordinación de Educación Básica se ubica la Dirección General de Educación para la Equidad y Formación Integral a la cual pertenecen la Dirección de Educación Indígena (DEI), la Dirección de Educación Inicial y la Dirección General de Programas Estratégicos que, entre otros, tiene a su cargo el Programa Escuelas de Calidad y el Programa de Acciones

Compensatorias para Abatir el Rezago de Educación Inicial y Básica, todas relacionadas con la educación de las comunidades indígenas.

No obstante, es la Dirección de Educación Indígena (DEI), la instancia particularmente encargada de brindar el servicio educativo, a pueblos originarios del estado ubicados al norte y en la costa sur, zonas en las que se ubican las etnias Huichol y Nahuatl, respectivamente. El objetivo de la DEI es

ofrecer servicios con calidad, equidad y pertinencia a niñas, niños y jóvenes wixaritari y nahuatl; con el apoyo y participación de: autoridades educativas, tradicionales, municipales, padres de familia y sociedad, para fortalecer: conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos y valores culturales, así como identidad étnica, cultura y tradición a través de un enfoque intercultural bilingüe (SEJ, s/f.).

La DEI se encarga de operar en el estado, las políticas para la educación inicial, preescolar y primaria, y para la formación docente definidas a nivel nacional, así como las políticas particulares para la educación intercultural bilingüe formuladas en el estado. Busca atender a los grupos indígenas con calidad y pertinencia cultural, de manera que alcance los objetivos nacionales de la educación básica; es decir, que los alumnos logren un bilingüismo oral y escrito efectivo, y conozcan y valoren su propia cultura.

El sistema de educación indígena cuenta con 103 escuelas, 7,775 alumnos y 303 docentes y ofrece los servicios de: educación preescolar y educación primaria intercultural bilingüe, además de la atención de los albergues escolares instalados en los municipios de Bolaños, Mezquitic, Huejuquilla el Alto y Villa Guerrero, en la región norte (Huichol). Así como en Tolimán, Tuxpan y Cuautitlán de García Barragán en la región costa sur. Los albergues son espacios de apoyo al servicio educativo creados con la finalidad de facilitar el desarrollo integral de niñas y niños cuyas localidades distan de un centro escolar por lo cual se brinda asistencia con alimentación y hospedaje. Son administrados por la delegación estatal de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas (CDI).

Otra instancia directamente relacionada con la educación indígena es el Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE), cuya delegación estatal cubre parte de la demanda de educación inicial –modalidad no escolarizada–, preescolar y primaria de la población indígena asentada en comunidades rurales de las zonas norte y sur del estado de Jalisco, con los mismos propósitos, esquema organizacional y académico, similares funciones, así como la operación de los programas compensatorios establecidos a nivel nacional, entre ellos, el Programa de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago de Educación Inicial y Básica.

Respecto a la formación de docentes, la Coordinación de Formación y Actualización de Docentes, a través de la Dirección General de Educación Normal, la Dirección General de Formación Continua para Profesionales de la Educación y la Dirección General de Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional e Instituciones de Posgrado atienden tanto la formación inicial como la formación continua de los profesores en el estado, incluidos los indígenas.

En cuanto a la formación inicial de los docentes, de las 27 escuelas normales existentes en Jalisco, 11 son de sostenimiento público y 16 particulares; 16 se ubican en la ZMG y 11 en el interior del Estado (Gobierno del Estado de Jalisco, 2013: 2). La otra instancia que contribuye en la formación inicial y continua de profesores indígenas es la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que opera con cinco unidades en el Estado. Gran parte de los profesores wixaritari se forman en la Unidad 145, Zapopan, con subsede en el municipio de Colotlán; por su parte, la Unidad 143, Autlán, con subsedes en Tuxpan y Cuautitlán, atiende la demanda en la zona sur.

Es cuestionable la formación inicial en cuanto a la estructura organizacional como al aspecto formativo, tanto de las escuelas normales como de la UPN, particularmente en relación a la pertinencia de la oferta educativa. Por ejemplo, llama la atención que siendo Jalisco una entidad con población indígena originaria, ninguna de las escuelas normales públicas brinde la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. De igual manera, la actualización de los planes y programas de educación normal, son inadecuados respecto a los planes y programas de educación básica. Por su parte, la UPN mantiene

planes y programas para las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, desde 1990.

En relación a la formación continua de docentes, la Dirección de Educación Indígena en Jalisco participa en forma conjunta con la Dirección Académica de Formación Continua, en el diseño de cursos para su personal: profesores, directores, supervisores, jefes de sector y asesores técnicos pedagógicos. También participa en la impartición de algunas modalidades formativas, así como en el acompañamiento de los docentes a través del personal de la mesa técnica.

No obstante la oferta formativa a través de diplomados, cursos y talleres en los centros de formación del profesorado, los resultados educativos de los niños indígenas se mantienen bajos. Pocos profesores asisten a esos cursos debido en parte, al aislamiento geográfico; quienes lo hacen, no integran habilidades que les permitan realizar modificaciones en su práctica docente, principalmente por el carácter teórico de las modalidades formativas ofertadas por la SEJ. Por tanto, es necesaria una formación continua pertinente de los maestros en servicio.

Los profesores se enfrentan a enormes retos en su quehacer cotidiano, entre otros: dominar dos idiomas –wixárika y español o náhuatl y español– en sus cuatro habilidades, manejar la didáctica para la enseñanza de ambas lenguas, problemas para llevar a cabo la adecuación curricular de contenidos presentes en los Planes y Programas generales de educación básica, que posibiliten un currículo con mayor relevancia y pertinencia a las necesidades de las niñas y los niños indígenas.

Las alternativas de formación no están dando respuesta efectiva a las necesidades de los docentes. Es necesario que la formación inicial y continua de los profesores aborde la atención a la diversidad como un elemento configurador de la escuela. Los profesores constituyen el principal agente en la intervención educativa; sin contar con ellos, cualquier proyecto está abocado al fracaso.

Las condiciones laborales de los profesores wixaritari

La formación docente de los profesores wixaritari

Los profesores que atienden la educación preescolar y la educación primaria, son sujetos que necesariamente pertenecen a la etnia, puesto que así se ha dispuesto por exigencia de las autoridades tradicionales de este grupo cultural, la gran mayoría de los profesores wixaritari fueron contratados e ingresaron al servicio profesional docente sin tener una formación inicial docente, solo se les ofreció un curso de inducción a la docencia.

Se supondría que tener profesores nativos del grupo étnico, favorece la promoción de la identidad cultural y de la educación intercultural, puesto que estos docentes interactúan con los alumnos, padres de familia, autoridades educativas, civiles y tradicionales, en el marco que ofrece la cultura madre; además, ellos radican en las comunidades y permanecen en ellas, participando en las múltiples actividades tradicionales. Sin embargo, algo está ocurriendo que no se están alcanzando los estándares curriculares planteados en la educación nacional, ni tampoco se incide en la mejora de la educación intercultural bilingüe e incluso hay indicios de la presencia de procesos de aculturamiento.

Las escuelas de la educación primaria y preescolar en el medio indígena ofrecen la educación que se plantea como intercultural bilingüe, la cual se organiza desde las instancias estatales, dentro de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ), a través de la Dirección de Educación Indígena que de acuerdo con información publicada en su sitio SEJ, pretende fortalecer el desempeño docente y potenciar el desarrollo de los niños indígenas, quienes igual que todos los niños de Jalisco, habrán de integrar la sociedad equitativa a la que aspiramos como humanos y como jaliscienses, crear condiciones favorables en donde la escuela y la familia sean los espacios primarios de aprendizajes significativos y la construcción de relaciones fundadas en equidad, valores, respeto, desarrollo y corresponsabilidad, así como fortalecer la educación intercultural bilingüe en espacios en donde confluyan los elementos necesarios para una educación incluyente y armónica. Alcanzar la oportunidad de acceso al sistema educativo nacional

y global, es abrir la oportunidad de competencias que habrán de habilitarlos para una inclusión cultural, social y económica exitosa.

La Dirección de Educación Indígena pretende que las escuelas indígenas ofrezcan a esta población una educación bilingüe en el marco de la diversidad, busca ofrecer servicios educativos de calidad con el apoyo de autoridades educativas, tradicionales, municipales, padres de familia y la sociedad en general, para así fortalecer: los conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos y valores culturales, así como identidad étnica, cultura y tradición a través de un enfoque intercultural bilingüe.

La Educación Intercultural bilingüe es una apuesta sobre un modo de plantear la educación en contextos multiculturales que supone la reciprocidad y el diálogo entre culturas. Entre sus objetivos se encuentra: reformar a la escuela para que todos los alumnos alcancen la igualdad educativa. De esta manera, el reto de la escuela primaria es impartir una formación básica en los alumnos, a partir del entendimiento de su cultura nativa y de incorporarla en programas educativos vigentes, tal como lo exponen Vergara y Bernache (2008).

La organización de las escuelas indígenas por su tipo y modalidad, es similar a la estructura existente en el resto del estado. En el caso de las escuelas primarias existen escuelas que cuentan con los seis grupos y un director, denominadas de organización completa; otro tipo de escuelas son las que cuentan con poca población y por lo tanto no tiene un maestro para cada grado, a las éstas se les conoce como escuelas multigrado y pueden ser unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes y pentadocentes. En voz de 231 sujetos que respondieron el cuestionario, todos profesores de educación primaria intercultural bilingüe, existen los diferentes tipos de escuelas, como se detalla en la tabla 5.

Los profesores que respondieron como no aplica, realizan otras funciones en la estructura educativa, entre otras, asesores técnicos pedagógicos (ATP), o supervisores escolares. Se observa que la gran mayoría de los docentes encuestados laboran en escuelas multigrado; en cambio solo 82 trabaja en alguna escuela con organización completa. El hecho de tener escuelas multigrado plantea grandes retos para los profesores, pues cada profesor deberá atender varios grados y uno de ellos, además de la

atención al grupo, deberá de fungir como director de la escuela, hecho que complejiza las funciones que deberán de desarrollar los docentes.

Tabla 5. Tipos de escuela en la zona wixárika

Organización del centro de trabajo	Recurrencia	Porcentajes
Unitaria	22	9.52%
Bidocente	35	15.15%
Tridocente	36	15.60%
Tetradocente	35	15.15%
Organización completa	82	35.50%
Otro	5	2.16%
No sabe	8	3.46%
No aplica	8	3.46%
Total	231	100.00%

Fuente: Elaboración propia con información tomada del cuestionario aplicado en 2012 por el equipo de investigación.

Los docentes wixaritari asumen en ocasiones, responsabilidades diversas dentro de la estructura educativa y fuera de ella; por ejemplo, se reconocen como profesores frente a grupo, profesores que fungen como directores comisionados o con nombramiento, con o sin grupo a su cargo. Se cuenta con los Supervisores Escolares con encargadurías¹⁹ y titulares, además de los Jefes de Sector. La tabla 6 contiene las respuestas que los profesores emitieron respecto a las funciones que desempeñan, para ello se planteó la pregunta siguiente: Además de ser profesor (a), ¿tienes otras funciones? ¿qué cargo ocupas?

¹⁹ Se trata de profesores a quienes se les encomienda atender las tareas propias de la Supervisión de manera temporal. Se les otorga un nombramiento que llega a tener duración por un año.

Tabla 6. Las funciones de los profesores wixaritari

Opciones	Recurrencia	Porcentaje
Sin otro cargo	115	49.79%
Encargado de dirección con grupo	43	18.61%
Encargado de dirección sin grupo	9	3.89%
Director de la escuela con grupo	30	13.00%
Asesor técnico pedagógico	8	3.46%
Supervisor de zona	1	0.43%
Encargado de supervisión	3	1.29%
Otro	21	9.10%
No aplica	1	0.43%
Total	231	100.00%

Fuente: Elaboración propia con información tomada del cuestionario aplicado en 2012, por el equipo de investigación.

Las escuelas de educación intercultural bilingüe, están regidas por la normatividad de los mestizos. Los profesores participan en diversos programas y en las actividades de capacitación que implementa la Secretaría de Educación, además de las comisiones que les otorga el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación pues están agremiados y otras tareas que se desprenden de la organización de gobierno tradicional y de la administración pública. En opinión de los profesores, el 89 % de ellos, solo realiza actividades inherentes a la docencia y el resto realiza otras funciones como se puede apreciar en la tabla, al mostrar las respuestas a la pregunta ¿qué otras funciones desempeñas?

Los profesores wixaritari también participan en programas que tienen un carácter nacional, algunos de ellos con presencia en todas las escuelas, son los programas compensatorios que buscan abatir el rezago educativo, que es una estrategia del Gobierno Federal que a través del CONAFE, pretende fortalecer la oferta y la demanda educativa y coadyuvar a abatir las causas del rezago para mejorar las oportunidades de acceso, permanencia y éxito de las niñas y los niños en los servicios de educación inicial no escolarizada y básica. Según el Acuerdo Secretarial 669 (SEP,

2013), uno de sus principales objetivos es: contribuir a mejorar los indicadores educativos de la educación básica en localidades rurales, a través de una serie de intervenciones de naturaleza material, pedagógica y de gestión escolar en las escuelas preescolares, en primarias (principalmente multigrado) y en la totalidad de escuelas telesecundarias.

Tabla 7. Otras funciones de los profesores wixaritari

Otras funciones	Recurrencia	Porcentaje
Asesor comunitario	1	0.43%
Asesor de Curso de Inducción a la Docencia	1	0.43%
Asesor en la UPN 145, Zapopan	1	0.43%
Auxiliar del Supervisor y Asesor	1	0.43%
Cargo comunitario	1	0.43%
Delegado sindical	2	0.86%
Docente frente a grupo	14	6.10%
Jefe de Zonas de Supervisión	1	0.43%
Pdte. de la asociación de Padres de Familia	1	0.43%
Programa Estatal de Lectura	1	0.43%
No contestó	207	89.60%
Total	231	100.00%

Fuente: Elaboración propia con información tomada del cuestionario aplicado en 2012.

La totalidad de las escuelas interculturales bilingües se encuentran en comunidades rurales, además sus alumnos están en situación de rezago educativo en tanto que no han desarrollado las competencias para la vida que plantea el Acuerdo Secretarial 592 (SEP, 2009). Muchas de ellas son de tipo multigrado, por lo tanto, todas son parte del universo de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica, conocido por sus siglas ACAREIB.

El programa otorga apoyos para mejorar la infraestructura educativa y equipamiento de las escuelas, además subministra materiales didácticos

tales como útiles escolares y auxiliares didácticos, apoyos económicos a la supervisión escolar, al desempeño de maestros de primaria (REDES), apoyo a la gestión escolar, capacitación a las Asociaciones de Padres de Familia (APF) y capacitación y asesoría a los Consejos Técnicos Escolares (CTE). En la opinión de los profesores wixaritari, la mayoría participa en los programas del ACAREIB, como se aprecia en la tabla 8.

Tabla 8. Profesores wixaritari que participan en ACAREIB

¿Recibes incentivo de ACAREIB?		
Sí	193	83.55%
No	22	9.52%
No contestó	15	6.50%
No aplica	1	0.43%
Total	231	100.00%

Fuente: Elaboración propia con información tomada del cuestionario aplicado en 2012 por el equipo de investigación.

Tener a un gran porcentaje de docentes que participa en este programa compensatorio, incide en las actividades que se desprenden en las zonas escolares y en las propias escuelas, puesto que el programa tiene criterios y procesos que se deben de atender y en ocasiones, resulta complicado cumplir con ellos. Por ejemplo, cubrir una carga horaria semanal en la que deben de realizar actividades de enseñanza con los niños en riesgo de fracaso escolar, realizar actividades de alfabetización con padres de familia, elaborar informes de sus actividades de docencia, asistir a reuniones semanales, realizar informes de apoyo a la gestión escolar (AGE), etc. Considerando las múltiples actividades a realizar, algunos profesores renuncian a dicho programa.

Los profesores indígenas wixaritari promueven una educación básica con programas que responden a las políticas nacionales. Sin embargo, estas políticas se alejan del reconocimiento de la diversidad cultural y de los enfoques interculturales, muy a pesar de que en los discursos políticos así se le designa a este tipo de escuelas, las funciones que desempeñan en

la estructura educativa son similares para cualquier otro contexto del país, participan en actividades formativas que se desprenden de los programas compensatorios para abatir el rezago educativo.

La formación puede ser considerada como un dispositivo, es decir, ofrecer ciertas condiciones para que se dé la formación, o bien, implementar ciertos programas y contenidos de aprendizaje, sin embargo ni a las condiciones para formar ni a la implementación de programas, se les puede llamar formación. La formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión o un trabajo. De acuerdo con las ideas de Ferry (1997), nadie puede formar al otro, el individuo que se forma, es quien encuentra su propia manera de formarse, es él quién se desarrolla.

Las personas que ejercen la docencia y que se están formando para tal fin, como lo son los profesores wixaritari, emprenden proyectos con la finalidad de mejorar su desempeño docente, a eso podría llamarse formación docente, en tanto que el sujeto está buscando su forma de ser docente, sin embargo, para que esa formación docente permita arribar a las prácticas profesionales, no son suficientes las experiencias que se puedan emprender y recrear en el campo de acción de los docentes, se requiere una formación especializada, brindada por las instituciones creadas para tal fin.

La formación docente de los profesores indígenas se concreta en múltiples espacios, que van desde los escolarizados, para quienes tuvieron la oportunidad de cursar una licenciatura en una escuela normal o en la Universidad Pedagógica Nacional, hasta quienes han aprendido la docencia en el servicio. En este último caso, los profesores a pesar de no contar con una preparación específica en instituciones escolarizadas, tuvieron la oportunidad o la necesidad de incorporarse como profesores indígenas y formarse dentro de la práctica.

El desarrollo profesional de los docentes, es un recorrido personal-profesional que de acuerdo con Julián (2009) se le puede comparar con un sendero que abarca las primeras experiencias vividas como alumnado, pasa por el desempeño de manera profesional de la actividad docente, hasta el retiro del servicio. En este trayecto se distinguen cuatro fases:

- 1) Fase de pre entrenamiento, en ella se configuran las primeras experiencias vividas como alumnos/as y que son de una importancia extraordinaria. Tiene gran influencia en el desarrollo de creencias.
- 2) Fase de pre servicio, comúnmente se denomina formación inicial, que se realiza en instituciones universitarias (centros de formación), donde el futuro docente adquiere los conocimientos necesarios para abordar la profesión, desde los componentes de la formación y que según Imbernón (1994) son cuatro: a) Componente científico, b) Componente psicopedagógico, c) Componente cultural, y d) Componente de práctica docente.
- 3) Fase de inducción o iniciación, el docente es definido como *profesorado novel* (Imbernón, 1994) y es lo correspondiente a los primeros años de docencia como profesional, generando mecanismos de supervivencia que se ha denominado como un periodo crítico para el aprendizaje de la enseñanza (Fieman-Nemser, 1988; Del Villar, 1993).
- 4) Fase de servicio o formación permanente. Se da a lo largo de la vida profesional del docente e incluye todas aquellas actividades que persiguen el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de la enseñanza.

La mayoría de los profesores indígenas de Jalisco, se han formado en el servicio. Una vez que se les asignó un grupo de alumnos para promover la educación básica, comenzaron a participar en programas formativos. Son pocos los profesores que concluyeron la fase de la formación inicial.

La manera en que operaba la inserción al servicio docente era contratar a los profesores, posteriormente, la Dirección de Educación Indígena los sometía a unas cuantas sesiones de trabajo de capacitación y enseguida se incorporaban al servicio educativo llamando a este proceso formativo, fase de inducción. Al iniciar sus prácticas docentes los profesores enfrentaban la necesidad de formarse para ejercer la docencia y mejorar los aprendizajes de sus alumnos, así como aumentar sus ingresos económicos, todo en el marco que exigen las políticas nacionales. Esta situación ha llevado a que muchos de los profesores vivan la fase de formación permanente, al cursar talleres, diplomados, licenciaturas y posgrados.

Las instituciones de las cuales egresaron y en las que posiblemente tuvieron experiencias formativas, incluyen instituciones de educación básica y de educación superior. El porcentaje más alto se registra en la Universidad Pedagógica Nacional, institución de formación inicial, que participa también en la oferta de formación continua en el estado. En la tabla 9 se aprecia el tipo de institución en la cual los profesores se han formado.

Tabla 9. Institución en la que se formaron los profesores wixaritari

<i>Institución de la que egresaste como profesor(a)</i>	Recurrencia	Porcentaje
<i>UPN</i>	109	47.19%
<i>Curso de Inducción a la Docencia DGEI</i>	17	7.36%
<i>Escuela Normal</i>	13	5.62%
<i>SEP</i>	11	4.76%
<i>Bachillerato</i>	11	4.76%
<i>Centro Regional</i>	7	3.03%
<i>Primaria</i>	5	2.16%
<i>CAM</i>	2	0.87%
<i>Alfonso Casas Andrade</i>	2	0.87%
<i>Secundaria</i>	1	0.43%
<i>SEJ</i>	1	0.43%
<i>Ninguna</i>	2	0.87%
<i>No aplica</i>	2	0.87%
<i>No sabe</i>	48	20.78%
<i>Total</i>	231	100.00%

Fuente: Elaboración propia con información tomada del cuestionario aplicado en 2012 por el equipo de investigación.

Considerando las condiciones bajo las cuales cursaron los programas formativos se reconoce la existencia de la necesidad de formar a los profesores indígenas para tener desempeños docentes profesionales pertinentes al enfoque intercultural de la educación. Quienes han cursado una licenciatura lo han hecho principalmente estando en servicio. La opción más viable es la que brinda la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que consiste en cursar el programa de manera semiescolarizada en periodos

intensivos, con jornadas de formación en periodos vacacionales de julio-agosto, diciembre y abril. Sin embargo, esta forma de trabajo no proporciona la formación requerida como se expondrá más adelante.

La formación inicial

En cuanto a la formación inicial docente, de acuerdo con la Ley General de Educación, las Escuelas Normales son las instituciones que tenían la rectoría en la materia. Esta situación cambió a partir de la Reforma Educativa promovida en la administración del presidente de la República el Lic. Enrique Peña Nieto. Actualmente se establece que son una opción más de formación. En ese marco reformista, aparecieron los Planes de Estudio 2012 para la Educación Normal. Las escuelas normales del país dependen directamente de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), instancia cuya misión es proponer y coordinar las políticas educativas de educación superior para las instituciones formadoras de docentes a fin de lograr óptimos niveles de calidad y cobertura, así como su integración a las necesidades de la educación básica del país.

La DGESPE es quien promueve la aplicación de planes de estudio con carácter nacional en las diferentes normales del país, en cada una de las licenciaturas que se ofertan para la formación inicial de docentes de educación básica entre las que se tienen las licenciaturas en Educación Primaria, Educación Preescolar, Educación Física, Educación Especial, Educación Primaria Intercultural Bilingüe y Educación Secundaria.

Los profesores indígenas que cursaron su formación inicial en alguna escuela normal, tienen alta probabilidad de haberlo hecho con los Planes de Estudio 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria y 1999 de la Licenciatura en Educación Preescolar, dado que sus años de servicio corresponden con el periodo de vigencia de los mismos, abarcando las generaciones 1997-2001 a la 2011-2015. En la tabla aparecen estas dos opciones de formación.

Tabla 10. Opciones de formación inicial para los docentes indígenas de 1997 a 2012

Institución	Programa	Pretensiones formativas	Competencias relacionadas con la educación intercultural
DGESPE a través de Escuelas Normales	Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 1997	Promover competencias que definen el perfil de egreso, se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos	Campo V a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.
	Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 1999	básicos de la educación primaria o preescolar, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.	

Fuente: Elaboración propia con información tomada de los Acuerdos Secretariales 264 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Primaria y 268 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Preescolar.

El Plan de Estudios 1997 para la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 1997) y el Plan de Estudios 1999 para la Licenciatura en Educación Preescolar (SEP, 1999), son ofertas educativas que no hacen propuestas específicas para atender la diversidad étnica y cultural de nuestro país, se trata de diseños pensados para la formación de profesores mestizos. Estos planes de estudio plantean que los docentes deberán de tener competencias profesionales organizadas en campos formativos. Al analizar los planes y sus programas de estudio, solo se encontró que en el quinto campo se alude a asuntos de la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo. Sin embargo, no existen cursos específicos que detonen la formación para los contextos interculturales.

En las Escuelas Normales del país, se promovió por decreto una reforma curricular que corresponde al año 2012, cuyos planes de estudio se ofertan actualmente para las licenciaturas en Educación Primaria y

Preescolar, así como Primaria y Preescolar Intercultural Bilingüe. Se les denomina Planes de Estudios 2012 (SEP, 2012e). En dicha reforma se hizo un esfuerzo por parte de la DGESPE para atender la tarea pendiente de la formación docente para la interculturalidad bilingüe, sin embargo, en el caso de Jalisco ninguna de las escuelas normales ofrece esta opción de formación, para los jóvenes wixaritari que deciden formarse en una escuela normal. Si estos jóvenes quieren estudiar para docentes, deberán hacerlo en las licenciaturas de Educación Preescolar o Educación Primaria, 2012. En la tabla 11 se muestran dichas opciones formativas.

Tabla 11. Opciones de formación inicial para los docentes indígenas a partir de 2012

Institución	Programa	Pretensiones formativas	Competencias relacionadas con la educación intercultural
DGESPE a través de Escuelas Normales	Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de maestros de Educación Primaria. Plan de Estudios 2012 (SEP, 2012a).	Competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Comprende competencias genéricas y profesionales, así como sus unidades o elementos.	Competencia genérica. Actúa con sentido ético. Respeto la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género. Competencia profesional. Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación. Atiende la diversidad cultural de sus alumnos para promover el diálogo intercultural.
DGESPE a través de Escuelas Normales	Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. Plan de Estudios 2012. (SEP, 2012b).		
DGESPE a través de Escuelas Normales	Acuerdo número 651 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Plan de Estudios 2012. (SEP, 2012c).		
DGESPE a través de Escuelas Normales	Acuerdo 652 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe. Plan de Estudios 2012. (SEP, 2012d).		

Fuente: Elaboración propia con información tomada de los Acuerdos Secretariales 649, 650, 651 y 652, emitidos por la SEP y publicados en el *Diario Oficial de la Federación*.

En estas opciones de formación se incluyó en los discursos la atención a la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género, así como la regulación de espacios incluyentes, sin embargo al comparar los Planes de estudio para mestizos y los que se supondría se ofertarían para formar profesores indígenas, se encontró que los cuatro tienen el mismo perfil de egreso. Los cambios existentes se encontraron en la malla curricular, en los cuatro planes de estudio, los cursos están organizados en trayectos formativos, los cuales son: psicopedagógico, preparación para el aprendizaje y el desarrollo, lengua adicional y tecnologías para la información y la comunicación, cursos optativos y práctica profesional. Para las licenciaturas interculturales bilingües de preescolar y primaria solo se agrega el trayecto denominado lenguas y culturas de los pueblos originarios, y las finalidades que persigue son las siguientes:

- ◆ Promover la adquisición de fundamentos teóricos-metodológicos del análisis cultural y lingüístico para la comprensión de los contextos educativos mexicanos.
- ◆ Favorecer el análisis reflexivo y contextualizado del proceso educativo con base en factores socioculturales y lingüísticos.
- ◆ Reconocer los aportes culturales y la identidad de los diversos grupos étnicos y sociales que existen en México.
- ◆ Promover y fortalecer la adquisición de competencias comunicativas en las lenguas originarias.
- ◆ Utilizar la lengua materna como eje generador de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los alumnos.
- ◆ Utilizar los saberes y expresiones culturales de los pueblos originarios como fuentes de contenidos, estrategias y prácticas para el trabajo docente en el sistema de educación básica.
- ◆ Conocer y ampliar los fundamentos y experiencias de la «educación intercultural».
- ◆ Adquirir habilidades y herramientas de la investigación para documentar y sistematizar prácticas, saberes y expresiones culturales de los pueblos originarios, abriendo un diálogo y articulación con otras disciplinas y conocimientos académicos.

- ◆ Propiciar el desarrollo de una identidad profesional, a partir de las dimensiones que estructuran el trabajo docente, y que sea coherente con la propia identidad cultural y étnica.
- ◆ Propiciar el desarrollo de valores universales, entre los que se encuentra el derecho a la educación para todos y a la diversidad étnica, cultural y lingüística.
- ◆ Promover una educación que reconozca y respete la diversidad y que emane de ella (SEP, 2012: 73).

Los contenidos, competencias y pretensiones formativas de los Planes de Estudio para las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar Intercultural Bilingüe, no se operan en el estado de Jalisco, por ello aun no representan una opción de formación para los profesores wixaritari.

Se agrega una dificultad, que consiste en que la DGESPE ya tiene un cronograma para concretar el Plan Integral Diagnóstico, Rediseño y Fortalecimiento de las Escuelas Normales por sus siglas PODIRFEN (DGESPE, 2015) cuya duración se contempla a partir de agosto del 2015 hasta agosto de 2016. Una de las cuestiones del Plan es plantear la desaparición de las diversas licenciaturas para generar solo dos de carácter nacional: a una se le denominaría Licenciatura en Educación y Docencia y la otra será la Licenciatura en Educación Inclusiva, además de 12 posgrados. Aún no existe claridad sobre el mecanismo para atender las necesidades de formación de los pueblos indígenas y en específico como se atenderá la formación de los profesores wixaritari.

En los años recientes se ha ampliado la cobertura de la Educación Media Superior en las Comunidades indígenas del estado de Jalisco, esto gracias a la presencia de la Universidad de Guadalajara, los Colegios de Bachilleres del Estado de Jalisco (COBAEJ), así como una preparatoria intercultural bilingüe ofertada por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), cuyos egresados pueden aspirar a cursar una licenciatura en alguna escuela normal. También son candidatos, jóvenes que han migrado a otras localidades mestizas y que siguieron con su formación escolarizada. Ejemplo de ello, lo encontramos en las historias de vida de cinco jóvenes wixaritari que en el ciclo escolar 2015-2016, se encuentran cursando la Licenciatura en Educación Primaria Plan de

Estudios 2012 en la Escuela Normal Experimental de Colotlán, como se señala en los registros de Control Escolar de esta institución.

La formación continua

La formación de los profesores wixaritari se brinda a los docentes en servicio. De los 231 encuestados, solo 13 de ellos egresaron de una escuela normal y 109 hacen alusión a que cursaron o cursan una Licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional, así se reconoce, que esta institución es la que más ha incidido en la formación profesional de este tipo de población.

La Universidad Pedagógica Nacional ofrece los servicios de formación continua en la Región Norte del Estado de Jalisco a través de la Unidad 145, Zapopan, las cual ha atendido grupos en los municipios de Huejuquilla el Alto, Mezquitic y Colotlán. La oferta académica se desprendió de los Planes de Estudios de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, aunque se reconoce que en otro momento histórico se ofertó la Licenciatura en Educación Indígena, como se muestra en la tabla 12.

Tabla 12. Opciones de formación continua para los profesores wixaritari.

Institución	Programa	Pretensiones formativas	Competencias relacionadas con la educación intercultural
UPN	<u>Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena. Plan 1994</u>	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.	El perfil de egreso señala 15 atributos de los alumnos de las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio indígena, la gran mayoría de estos atributos están relacionados con la interculturalidad.

Fuente: Elaboración propia con información tomada del sitio web <http://upnmorelos.edu.mx/LicenciaturaLEPEPMI.html>

La modalidad de trabajo es semiescolarizada, los profesores acuden a las sedes que se les ofertan para trabajar en periodos cortos que se programan en los recesos del Calendario Oficial de la SEP, así realizan actividades presenciales en los periodos vacacionales denominados Verano, Semana Santa y Fiestas decembrinas. Las jornadas con mayor duración las concretan en verano, generalmente en instalaciones prestadas por la Escuela Normal Experimental de Colotlán y en escuelas de educación básica.

La formación que se promueve en la Universidad Pedagógica Nacional no es garantía para atender las necesidades de la etnia, ni de los enfoques de la educación intercultural. No obstante que la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena ofrece un perfil de egreso que incluye habilidades relacionadas con la atención a la diversidad étnica y cultural desde los procesos que ofrecen la intervención de la práctica docente, como se muestra en los rasgos del perfil de egreso del Plan 1990, listados a continuación:

1. Serán profesionales de la educación capaces de innovar su práctica docente.
2. Podrán implementar en las aulas una educación intercultural bilingüe, ya que en ese mismo marco son formados en la Universidad Pedagógica Nacional.
3. Comprenderán la importancia de una educación en y para la diferencia.
4. Podrán desempeñarse eficazmente en la enseñanza de una primera y segunda lengua, ya sea la lengua vernácula o el español, en regiones cuyas lenguas respondan a distintos asentamientos, ya sean históricos, migrantes, lenguas en recuperación o lenguas en rescate.
5. Estarán capacitados para atender los diferentes grados de educación inicial, preescolar o primaria.
6. Serán hablantes acreditados de por lo menos una lengua indígena.
7. Conocerán la situación de la educación del país desde la óptica de los grupos menos favorecidos.
8. Tendrán habilidades para trabajar con estos grupos a partir de las condiciones y necesidades de los mismos.

9. Por lo anterior, sus actuaciones estarán fundamentadas en el análisis y crítica de las situaciones a las cuales se enfrenten.
10. Conocerán ampliamente la historia del país y tomarán decisiones desde una perspectiva objetiva a partir de este conocimiento.
11. Sabrán manejar y aplicar con eficiencia y eficacia los planes y programas actuales que se utilizan en las escuelas de Educación Indígena del país, por lo que deberán aplicarlos, teniendo como base los niveles anteriores y posteriores a los que han accedido o accederán los educandos.
12. Conocerán los planes y programas de educación básica regular, sabrán manejarlos, aplicarlos y comprenderán sus objetivos.
13. Aplicarán en las aulas y en su comunidad la Investigación Participativa.
14. Tendrán una disposición y habilidad para la investigación que les permita estar a la vanguardia de las propuestas actuales y futuras en educación.
15. Partirá su actuación de su realización personal y profesional en cuanto seres humanos, mexicanos e indígenas, sin estigmas históricos, actitudes de fracaso, baja estima o conmiseración, sino con la misión de lograr la igualdad de todos los seres humanos y trabajar incansablemente por el fortalecimiento de la lengua, historia y costumbres de los pueblos para los que trabajan. (<http://upnmorelos.edu.mx/Licenciatura LEPEPMI.html>).

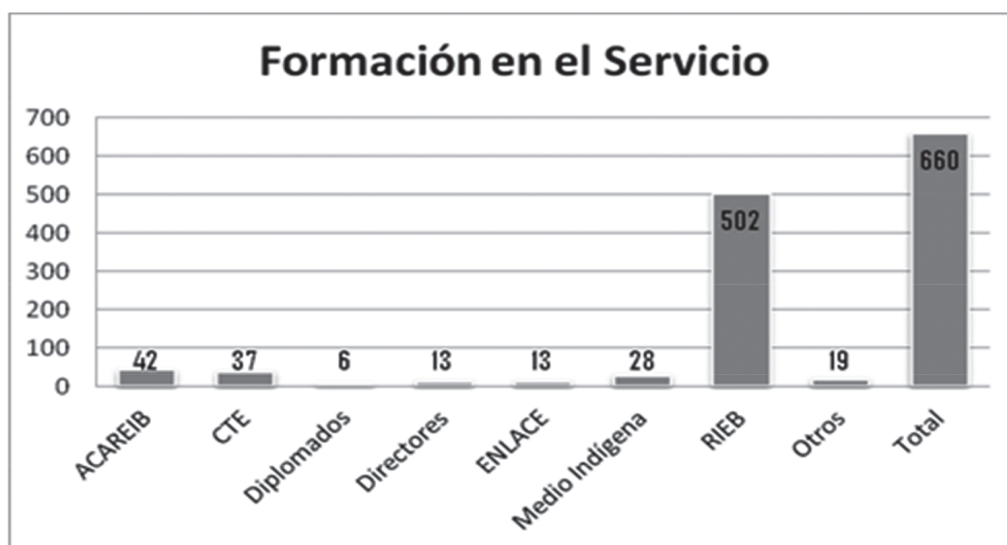
No se pone en tela de juicio la capacidad y el trabajo que se realiza en la Universidad Pedagógica Nacional, quienes ante el reto han asumido ofrecer formación a los profesores indígenas a pesar de tener sus instalaciones ubicadas en la zona metropolitana de la ciudad de Guadalajara, Jalisco. Esta institución ha realizado un enorme esfuerzo para poner alternativas de formación al alcance a los profesores wixaritari. Sin embargo, al reconocer la dispersión de las escuelas de educación básica, las dificultades para trasladarse, los costos de operación de estos programas y las posibilidades y limitaciones de comunicación, se considera que el tiempo dedicado al estudio para detonar procesos de acompañamiento y experiencias formativas es muy breve; además, los diseños de estos planes de

estudio tienen fundamento en el multiculturalismo, no en la interculturalidad.

La capacitación en el servicio

En el cuestionario se les pidió a los profesores que registraran los cursos, seminarios o talleres en los cuales habían participado. Se planteó una pregunta abierta que incluyó espacio para el registro de texto, uno para cada curso referido. Muy pocos docentes refirieron el tiempo que duró la capacitación. Se recuperaron 660 menciones, mismas que se clasificaron con base en los temas tratados y el origen de las capacitaciones. La gráfica No. 13, muestra la distribución de las capacitaciones.

Gráfica 13. Cursos a los que han asistido los profesores en los últimos tres años



Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica anterior se aprecia que los profesores wixaritari se están apropiando de los discursos de la reforma. Mencionaron con mayor frecuencia que han asistido a los talleres para la implementación de la Reforma Integral de Educación Básica, así como aquellos que se desprenden de las propuestas del CONAFE en las sesiones de ACAREIB. Aparecen en menor medida los temas relacionados con asuntos del medio indígena, solo se mencionaron un total de 28 ocasiones.

Entre los temas referidos al medio indígena, destacan los relacionados con el lenguaje y la comunicación de la lengua materna (10 menciones), los parámetros curriculares para el medio indígena (ocho menciones), interculturalidad (cinco menciones), educación indígena (tres menciones), albergues escolares y la enseñanza del Español y de las Matemáticas para el medio indígena, solo una mención cada uno.

De lo anterior se desprende que los profesores recuerdan con mayor claridad los cursos relacionados con el modelo de educación correspondiente a la política nacional. Se observa que la gran mayoría de los cursos, son similares a los que se les ofrecen a los mestizos para conocer los materiales, la metodología de trabajo, los enfoques, las situaciones de aprendizaje para los diferentes campos formativos bajo el enfoque de las competencias para la vida, asuntos relacionados con el Acuerdo 592 para la articulación de la Educación Básica.

Limitaciones y principales problemas de formación para la práctica docente, en el medio indígena

Tal como se presentó con anterioridad, en México se identifican algunas propuestas para fortalecer la profesionalización y capacitación de los maestros de educación básica para el seguimiento de la mejora y calidad educativa, mediante la implementación de programas, estrategias, cursos y talleres de actualización/formación y de la Carrera Magisterial; así como también a través de la instauración de escuelas normales y otras instituciones de educación superior para la educación preescolar y primaria general e indígena de la SEP y la UPN²⁰. No obstante es un hecho que aún son insuficientes dichos esfuerzos, especialmente respecto a la educación de la población indígena, pues existen fuertes dificultades, «carencias críticas» y «vacíos» en la formación, metodologías y en las prácticas docentes (Cfr. Maren von Groll *et al.*, 2013).

²⁰ Secretaría de Educación Pública (SEP); y Universidad Pedagógica Nacional (UPN), las cual cuentan con unidades en diversas sedes de la República Mexicana que atienden las necesidades de formación, nivelación, actualización y de desarrollo profesional de los maestros de la República Mexicana.

El presente apartado, busca reflejar en general y desde la recuperación de la voz de los maestros indígenas de primaria del norte de Jalisco, algunos de los problemas más significativos a los que se enfrentan día a día, durante el desempeño de su labor docente; factores que han incidido, por lógica, en las necesidades de formación y de asistencia continuas del sector oficial educativo, y en otros aspectos, relacionados con el rezago y bajo rendimiento escolar.

En ese sentido, la mayoría de los maestros entrevistados manifestaron sentirse afectados y preocupados por diversas condiciones que les impiden, en ocasiones, llegar al óptimo desempeño de su labor docente. Algunas de ellas están fundadas en ciertas limitaciones de formación, y en necesidades contextuales, lingüísticas, didácticas, metodológicas, de seguimiento y asesoría docente y de infraestructura, entre otras.

Un gran número de profesores indígenas entrevistados, tal como se planteó con anterioridad, no cuentan con la formación inicial en la Licenciatura en Educación Primaria o Normalista. En muchos casos, solo cuentan con estudios de secundaria y/o preparatoria. Ingresaron al sistema educativo como maestros, sin las bases técnicas/didácticas y sin las competencias cognitivas y de habilidades pedagógicas mínimas para cubrir programas homogéneos de aplicación para un docente general²¹. Sus carencias formativas se manifiestan en el tratamiento de la educación con enfoque intercultural bilingüe.

Son maestros que desde un principio han pasado dificultades en el proceso de su labor docente, sin contar –en cierta medida–, con la atención y el acompañamiento pertinente y continuo de las autoridades de la SEP o de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

El periodo de inserción del profesorado a la enseñanza en educación primaria general, tal como lo plantea Marcelo Carlos (2011: 11), es importante, ya que este puede ser uno de los factores positivos de una

²¹ Vale la pena mencionar que algunos maestros wixarritari están cursando la licenciatura que oferta la UPN para la educación preescolar y primaria, aunque con muchas dificultades de permanencia por razones principalmente económicas, entre otras (Véase: Jesús Olivares Lepe *et al.* *El reto de la profesionalización docente: una visión desde los actores; una experiencia en construcción*. Jalisco, México: SEP, Jalisco, Coord. de Formación y Actualización Docente; UPN, Unidad 145 Zapopan, 2014).

incorporación exitosa a la carrera docente. La razón consiste en el énfasis que se hace en estos programas en los cuales se atienden dimensiones personales, contextuales y de destrezas y conocimientos para proporcionar el soporte emocional y las experiencias reflexivas necesarios en una etapa en la que la identidad profesional se construye en circunstancias de alta vulnerabilidad y complejidad.

Los profesores en formación deben vivir procesos que ayuden al «conocimiento sobre los estudiantes, el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesores, crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional» (Marcelo Carlos, 2011: 9). Es por ello que podemos afirmar que las condiciones y prácticas pedagógicas, socioeconómicas, culturales y lingüísticas, etc., de los grupos indígenas, cada vez se harán más complejas si no se atienden y revisan desde sus necesidades, contextos y desde los ámbitos pedagógicos y curriculares de las escuelas formadoras de maestros, y será más difícil lograr una educación de calidad para todos, en circunstancias diversas.

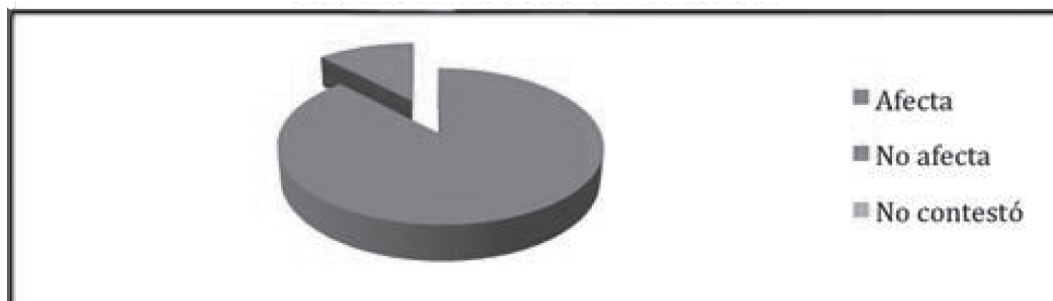
Los profesores necesitan conocer cómo aprender de la práctica, puesto que la enseñanza requiere improvisación, conjetura, experimentación y valoración; tienen que aprender a adecuar sus conocimientos a cada situación; deben aprender a utilizar su conocimiento para mejorar su práctica; y necesitan aprender a enmarcar, guiar y revisar las tareas de los alumnos. [...] La figura del mentor, o un profesional acompañante en la inserción de los nuevos profesores, es clave. (Marcelo Carlos, 2011: 10).

En ese sentido, un gran número de entrevistados manifiesta una falta de visión/atención y seguimiento de las autoridades del sistema educativo en las necesidades de formación continua del docente y de los niños indígenas, con base en la lengua y en la enseñanza de acuerdo al contexto y condiciones sociales y culturales de cada comunidad indígena.

Algunas de las debilidades en la formación y práctica docente en el caso indígena, se basan en la falta de comprensión lingüística y, en consecuencia,

del conocimiento general que les impone el Sistema. Requieren asesoramiento constante en los temas/términos/conceptos manejados en los libros de textos gratuitos, que no entienden en concreto. Otra de las dificultades más recurrentes que citan los entrevistados, se relaciona con el uso simultáneo de las lenguas wixárika y español en la enseñanza primaria; sin estar dadas las condiciones; no se tiene un dominio total del castellano y de la cultura mestiza por su parte, y hay una enorme falta y necesidad de recursos materiales y contenidos didácticos en lengua bilingüe. En dichas circunstancias, la lengua en la zona se convierte, indebidamente, en momentos, en una limitante para el proceso adecuado y rendimiento de la enseñanza-aprendizaje. El comentario de un profesor ilustra una de las dificultades a las que se enfrentan muchos de ellos al ejercer su práctica docente: «No se escribe bien ni una, ni otra lengua. Y hasta en ocasiones piden una tercera lengua que sería imposible atender en la comunidad indígena (como el inglés)».

Gráfica 14. Falta de materiales en lengua bilingüe tanto para maestros como para alumnos.

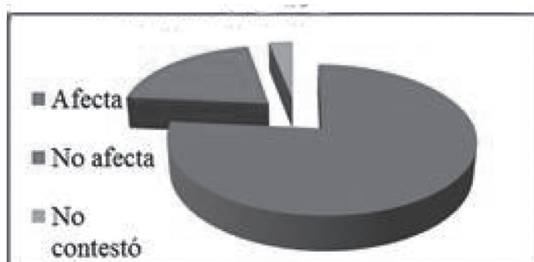


Fuente: Elaboración propia.

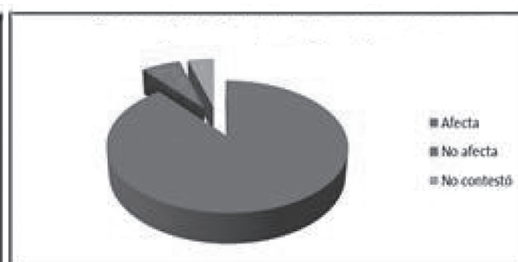
Los maestros tienen ciertas dificultades con la expresión, comunicación y socialización en la escuela, y entre las autoridades del sistema educativo. Éstas se fundan, en las complejidades para convertir su lengua nativa al castellano y viceversa, durante la práctica docente. Problemas de expresión de los docentes indígenas, como una de las principales debilidades de la formación docente (escaso vocabulario, palabras, léxico para la enseñanza de los contenidos temáticos en español). Hay una falta de visión y convicción, tanto indígena como del sector educativo, de la necesidad de fomentar y dominar (usar)

ambas lenguas y culturas (lo que el indígena refiere a la interculturalidad). La segunda lengua la consideran necesaria para lograr una mejor práctica en la educación primaria, pero sin perder la nativa.

Gráfica 15. Falta de conocimiento didáctico para la enseñanza de contenidos.



Gráfica 16. Problemas de planeación y organización en cada periodo escolar.



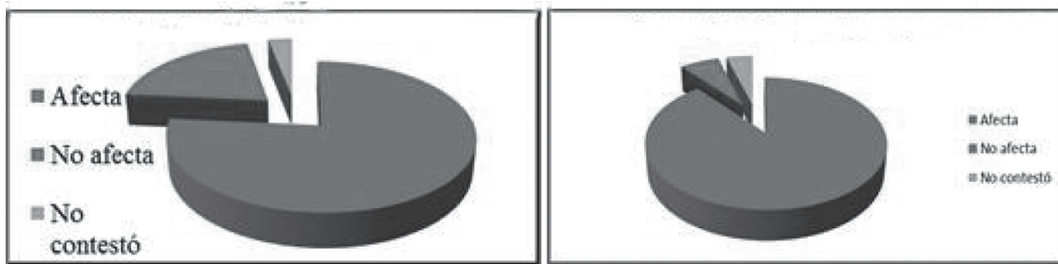
En torno a los vacíos de formación y competencias del docente indígena, es evidente que hay una insuficiencia de conocimientos didácticos para el uso y manejo de las guías del maestro y libros de texto utilizados y por consiguiente para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos y conocimientos temáticos (más del 50% lo manifiesta). Los profesores consideran una enorme carga de materias a cubrir y una necesidad de materiales didácticos en lengua bilingüe, que no están disponibles y les afecta en gran medida para la organización de su tiempo y para la planeación y enseñanza de nivel primaria en su medio, particularmente en el caso de los maestros que atienden varios grados a la vez y/o que se encuentran en escuelas unitarias aisladas geográficamente, con ausencia de condiciones básicas para trabajar.

En las gráficas presentadas se evidencia el problema de adecuación de los contenidos temáticos en los planes y programas oficiales de la SEP con respecto al contexto indígena; es decir, según la opinión de algunos maestros huicholes, los contenidos presentes en los programas escolares de nivel primaria, en repetidas ocasiones no encajan con la realidad de su comunidad. Situación que afecta la práctica docente en general dada la

falta de pertinencia y manejo de la SEP en sus planes y materiales didácticos, con respecto a la realidad educativa y cultural de la zona indígena (caso del Norte de Jalisco). Problemática en cuestión, que tendría que revisarse a la vez, con base en los programas de estudios de las normales y escuelas de formación docente para el medio indígena. Sería más urgente cubrir las competencias de matemáticas y lecto-escritura en ambas lenguas, antes que otras áreas, para avanzar más en los contenidos escolares, en los procesos pedagógicos y en el aprendizaje en dicho medio.

Gráfica 17. Contenidos del plan y programas fuera del contexto cultural (algunos).

Gráfica 18. Problemas para adecuación al contexto de contenidos que se manejan en el plan y programas.



Fuente: Elaboración propia.

Los profesores indígenas reiteran en esa incompatibilidad de los contenidos educativos, los programas y planes de trabajo y de estudio, que son inadecuados; por lo tanto, interpretan este hecho como una injusticia e inequidad en sus medios educativos, debido a que en la práctica y realidad social, no siempre se les ha tomado en cuenta para la planeación y elaboración de métodos y programas educativos dirigidos a escuelas indígenas; más con ello asegurarían mayor coherencia de acuerdo a su realidad, «nacional», pero en condiciones diferentes.

Los profesores, especialmente los que se ubican en las zonas indígenas más aisladas de los centros regionales, por lo general, no tienen a la mano los materiales y recursos didácticos (diccionarios, libros, cartulinas, láminas, tablas, etc.) que se requieren en la planeación y para aclarar dudas conceptuales, para la realización de actividades de investigación y tareas escolares. No dominan el español al cien por ciento y los alumnos tampoco; la lengua del huichol aún no está del todo estructurada para su

enseñanza y conversión formal y semántica, sólo se habla a través de algunos vocablos que son los más usados en la comunidad y se escribe muy poco.²²

En consecuencia, los docentes tienen dificultades con las actividades didácticas señaladas en las guías para el maestro y en libros de texto que vienen en español y, por tanto, con la socialización en ambas lenguas entre los alumnos y padres de familia, así como con los resultados didácticos.²³

Reflexiones finales

La información y reflexiones anteriores aportan elementos para comprender la situación actual sobre la formación que tienen los profesores que habitan el norte de Jalisco, a partir de las respuestas emitidas al instrumento aplicado a los docentes. Esta particularidad en el contexto de las comunidades wixaritari permite conocer un sector conformado por profesores indígenas, quienes a través de mostrar sus respuestas posibilitan la comprensión del proceso que de manera particular ellos han vivido y se puede dar cuenta de incidencias y aspiraciones, lo que hace visible a los sujetos de estudio y los diferencia de un gremio docente que, desde el ámbito nacional, insiste en diagnosticar y proponer mejoras para la educación desde una sola mirada y desde una sola voz.

²² En esta parte, ya hay avances significativos que están fortaleciendo la lengua wixárika, mediante la publicación de algunos vocabularios básicos con voces comunes del idioma huichol, traducidas al español (Cfr. <http://www-01.sil.org/acpub/repository/G049b-VocHuicholFacs-hch.pdf>); y otros más con carácter gramatical, que están elaborando un grupo de investigadores del Departamento de Estudios en Lenguas Indígenas (DELI) de la Universidad de Guadalajara (UDG), (cfr. <http://www.oem.com.mx/elmexicano/notas/n3680519.htm>).

²³ Hay un desconocimiento de algunas palabras y léxico para manejo de las guías del maestro, libros de texto y diversos materiales y recursos utilizados y, por consiguiente, de la enseñanza de sus contenidos temáticos. Problemas de expresión y comunicación de los docentes indígenas, como una de las principales debilidades de la formación docente con base en el lenguaje.

Podemos decir que desde la norma, la educación intercultural bilingüe representa una alternativa para la calidad de la educación al considerar lo humano, lo diverso y lo equitativo como ejes para la formación de personas en lo individual y en lo colectivo. Sin embargo, desde la realidad, esta propuesta se opone a las estructuras vigentes del enfoque eficientista que permea la educación en nuestro país. En esta condición, la educación intercultural bilingüe y la formación de sus docentes como sujetos operadores de la misma, corren el riesgo, la primera (educación intercultural), de maquillar procesos de castellanización y de integración oficialmente superados; el otro (los docentes), de ser el Caín de su pueblo al promover por su labor educativa, la cultura hegemónica a través de los planes y programas de estudio diseñados para la población general.

La formación inicial de los docentes indígenas en Jalisco es atendida principalmente por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Las Escuelas Normales Oficiales no ofertan la Licenciatura en Educación Intercultural para primaria, vigente en el país. Tampoco se identifica en la Licenciatura en Educación Primaria, plan 1997, la integración de una formación intercultural. Por su parte, la oferta educativa de la UPN formando docentes para el medio indígena desde 1990, cuenta con aspectos cuestionables en su operación y está rebasada en cuanto al nuevo enfoque intercultural y bilingüe establecido en el país a partir de 1999.

En relación a la formación continua de los docentes indígenas en el estado de Jalisco, se deriva ésta de la oferta federal del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, dispuesta en un Catálogo nacional para cada ciclo escolar. El Estado tiene la posibilidad de elegir algunos de los cursos y conformar una oferta que sea pertinente para los distintos niveles de estudio y para las distintas modalidades (regular o indígena). La formación de los docentes indígenas en Jalisco se da por partida doble: por un lado, reciben cursos generales comunes a cualquier docente de educación básica en el país y por otro, toman cursos específicos para la modalidad educativa en la que laboran. Esta situación los coloca en una disyuntiva: o toman los cursos generales de matemáticas, español, ciencias, etc. o toman los de enseñanza de la lengua materna, por ejemplo, ambos indispensables para su desempeño.

La formación de los docentes wixaritari en Jalisco, se ha operado desde una visión de Estado; por tanto, no se considera la parte subjetiva del docente desde lo que sabe, lo que hace, lo que le interesa y lo que requiere para llevar a cabo su práctica. No se identifica un proceso «desde abajo»; es decir, de los sujetos involucrados, lo cual implicaría abordar una dimensión política del sujeto como actor social que limite la manera impositiva como se ha llevado a cabo la formación docente, determinada desde el exterior hasta la fecha.

En el discurso reformista del sistema educativo nacional aparece en repetidas ocasiones a partir de la década de 1990 el mensaje de la educación de calidad para todos, encaminado hacia la interculturalidad y hacia la educación intercultural bilingüe, pero en la realidad de la práctica educativa, las formas siguen soportadas en la política homogeneizadora, que no van a resolver los problemas de formación adecuada para el buen desempeño didáctico en las zonas indígenas del país. Para este fin, tendrían que revisarse y adecuarse los programas de formación docente para una educación intercultural bilingüe, pues como bien se dice «implica el dominio de, por lo menos, dos lenguas (indígena y español) y el conocimiento amplio y profundo de las culturas de los sujetos que hablan estas lenguas; cuestión que no se supera con la simple ubicación lingüística de los docentes, ni la toma de conciencia, el convencimiento, el interés de los mismos, sino que implica apropiarse del conocimiento epistemológico, sociológico, psicológico, pedagógico, y didáctico amplio y profundo que haga posible desarrollar una praxis diferente y articulada con la realidad» (Hernández, 2008, citada en Maren von Groll *et al.*, 2013: 157).

Referencias

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Blanco, E. (2011). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizaje en México*. México, D.F.: El Colegio de México.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, CDI, (2010). *Informe final de la Consulta sobre Lugares Sagrados del Pueblo Wixárika*. 28 ed. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL, (2010). *Los Mapas de la Pobreza en México*. Recuperado de <http://www.coneval.gob.mx/mapas/index.jsp>
- DGESPE. (2015). *Plan Integral Diagnóstico, Rediseño y Fortalecimiento de las Escuelas Normales por sus siglas PODIRFEN*. Recuperado de <http://planintegraleducacion.weebly.com/fundamentacioacuten.html>.
- Imbernon, F. (1994): *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graoì.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- INEGI. (2010). *Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Aguascalientes, Ags. México.
- Johannes, N. (2003). *Huicholes. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. México, D.F.: CDI- PNUD. ISBN 970-753-009-X
- Julián, J. A. (2009). *Influencia de la aplicación de un programa formativo de profesores de educación física, sobre la motivación en el aula y el nivel de reflexión docente*. Universidad de Extremadura, Cáceres.

- Lumholtz, C. (1904). *México desconocido. Cinco años de exploración entre las tribus de las Sierra Madre Occidental; en tierra caliente de Tepic y Jalisco, y entre los Tarascos de Michoacán*. Traducción al castellano por Balbino Dávalos. Edición ilustrada Tomo II. Nueva York Charles Scribner´s Sons.
- Marcelo, C. (2011). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Texto de Marcelo Carlos, Reseñado por Víctor Manuel Ponce G. *Educar* (58), 8-10.
- Maren von, Groll *et al.* (2013). *Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural*. En María Bertely Busquets, Gunter Dietz, y María G. Díaz Tepepa (Coords.). *Multiculturalismo y educación 2002-2011. [Estado del conocimiento]*. México: ANUIES - COMIE, 2013.
- Téllez, V. (2005). *La reorganización del recinto ceremonial (Tukipa) huichol de Guadalupe Ocotán, Nayarit, México*. Fundación para el avance de los estudios mesoamericanos, INC. (FAMSI). Recuperado de <http://www.famsi.org/reports/05083es/>
- Torres, J. (2000). *El hostigamiento a «El Costumbre» Huichol*. Guadalajara, Jal.: El Colegio de Michoacán, A.C. - Universidad de Guadalajara.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2015). *Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena*. Recuperado de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/formacion-continua-superacion-profesional/documentos-normativos>.
- Secretaría de Educación Jalisco. (s.f.). *Dirección de Educación Indígena*. Recuperado de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/educacion-indigena/bienvenida>
- _____. (1997). *Acuerdo 264 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Primaria*. México: SEP.
- _____. (1999). *Acuerdo 268 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Preescolar*. México: SEP.

- _____. (2011). *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. México: SEP.
- _____. (2012). *Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de maestros de Educación Primaria. Plan de Estudios 2012*. México: SEP.
- _____. (2012b). *Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. Plan de Estudios 2012.
- _____. (2012c). *Acuerdo número 651 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Plan de Estudios 2012*. México: SEP.
- _____. (2012d). *Acuerdo 652 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe Licenciatura en Educación preescolar Intercultural Bilingüe. Plan de Estudios 2012*. México: SEP.
- _____. (2012e). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2012*. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri
- _____. (2013). *Acuerdo 669 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica*. México: SEP.
- _____. (sf). Dirección de Educación Indígena. Recuperado de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/educacion-indigena/bienvenida>
- Vergara, M. y Bernache, G. (2008). *Educación Intercultural. Un estudio de las Comunidades Indígenas en Jalisco*. México, SEP/SEByN-CONACyT.

CAPÍTULO II
FORMACIÓN DOCENTE Y PROBLEMÁTICA EN LA PRÁCTICA
DE PROFESORES DE LA REGIÓN TSELTAL.
CHIAPAS, MÉXICO

Nancy Leticia Hernández Reyes
Rigoberto Martínez Sánchez

Introducción

El presente trabajo es resultado de la investigación denominada «La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos. Un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato». Este capítulo en específico se refiere al caso de la región tseltal de Chiapas, la cual se caracteriza por la presencia del pueblo originario de mayor extensión en el estado y que se encuentra ubicado en la región económica Altos Tseltal-Tsotsil.

En la primera parte del documento se presenta un breve panorama de las políticas educativas en materia de formación docente y atención a la población indígena ubicada en distintas latitudes del país, entre ellas, el estado de Chiapas, que cuenta con 12 pueblos originarios distribuidos a lo largo de su territorio, que al igual que el resto de localidades, han de supeditarse a las leyes, lineamientos y normatividad referidas a la educación indígena.

Posterior a la presentación de la política educativa de aplicación internacional, nacional, estatal y regional, se aborda la descripción del contexto sociocultural de los sujetos de estudio, a saber, los rasgos característicos del pueblo originario tseltal y los aspectos que conforman a las

comunidades ubicadas en dicha región, así como la situación educativa de educación primaria del estado de Chiapas.

En un tercer apartado, se presentan los aspectos que caracterizan la formación docente y el análisis de la oferta y la demanda que reciben los agentes educativos en cuanto a formación inicial y continua. Completando el análisis con los principales problemas y retos que se le presentan a los docentes ubicados en escuelas indígenas.

Política educativa institucional de Chiapas

Chiapas, al igual que el resto de los estados que conforman la República Mexicana, en materia de política educativa se supedita a los lineamientos y normatividad donde se concretan dichas políticas cuyos ámbitos de aplicación son: nacional, estatal y local.

La política educativa en México se ha orientado a la consolidación de un proyecto de nación homogénea, ante ello, los programas nacionales para la formación de profesores en México han sido elaborados de acuerdo con los requerimientos establecidos por dichas políticas. A partir del año 1992, México se reconoce como país multicultural y plurilingüe, lo que lo ha llevado a desarrollar una serie de cambios del propio sistema educativo así como de las leyes y programas que se derivan de ellos.

Los aspectos legales y normativos de corte internacional, nacional, estatal y regional que se refieren a la educación indígena intercultural bilingüe para la formación de docentes se encuentran referidos en varios documentos. El primero de ellos, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el artículo 2o menciona el carácter pluricultural, refiriéndose específicamente a los pueblos indígenas existentes antes de la colonización y que guardan una identidad propia como pueblos originarios (CPEUM, 1992).

La modificación a la Carta Magna implicó una serie de cambios, reformulaciones y ajustes del Estado en su relación con los pueblos indígenas expresados especialmente en la conformación y funcionamiento del Sistema Educativo Nacional, por lo que en el inciso b del mismo artículo, se asentaron las bases para abatir el rezago, garantizar e incre-

mentar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, así como el acceso a los niveles educativos, medio y superior, con la creación de un sistema de becas; asimismo, el desarrollo de programas educativos de contenido regional donde se reconociera la riqueza cultural y se promoviera el respeto y conocimiento de las diversas culturas. A su vez, en el artículo 3o constitucional se estableció la igualdad de derechos para todos los mexicanos, evitando privilegios por raza, sexo, religión o condición social (CPEUM, 1992).

En cuanto a los acuerdos internacionales signados por México y vigentes por tanto en todo el territorio nacional destaca, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, que señala que los programas y servicios educativos dirigidos a los diversos pueblos deben implicar a las comunidades en su desarrollo para que respondan a las propias necesidades «y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales» (OIT, 1969, Convenio 169, artículo 27, 1).

Otro aspecto importante es la emisión de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, vigente desde marzo de 2003, donde se señala que, tanto las lenguas indígenas como el español, son lenguas nacionales, por lo que el Sistema en general, y el Sistema Educativo en especial, deben realizar acciones para asegurar su desarrollo y revitalización en los ámbitos comunitario, municipal, estatal y nacional.

La educación en México se regula por la Ley General de Educación, la cual plantea en su Artículo 7, fracción IV que se deberá «Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.» Asimismo, en el Artículo 8 se plantea, entre otras cosas que: «El criterio que orientará (...) la formación de maestros de educación básica se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios» (LGE, 1998).

Todos los indicativos internacionales y nacionales emitidos, se concretaron específicamente en el Programa Nacional de Educación 2001-

2006 (ProNaE, 2011-2006) en el cual se menciona de manera transversal, a lo largo de todo el documento, la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. En lo que respecta a la formación de los docentes, se advierte en dos de sus apartados que el docente es la figura primordial en el avance de cualquier programa educativo sostenible, por lo que se establecen varias acciones para apoyar a los docentes ubicados en zonas indígenas y de alta marginación para que puedan contar con las mejores condiciones para realizar su labor educativa.

Como una de las respuestas del sistema educativo a las consideraciones anteriores así como a las metas trazadas, por acuerdo del Ejecutivo Federal, en el año 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública que se le asignó, entre otras funciones, la de coordinar las acciones que concretizarán la política en una mejor educación para los pueblos indígenas.

En el contexto estatal, la Ley de Educación de Chiapas, plantea a partir del decreto número 194 publicado en 2009, en su artículo 8 fracción VI que se fortalecerá la formación de los educandos a través de la enseñanza, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el estado, para garantizar su relación simétrica con respecto a la lengua nacional. En Chiapas se hablan aproximadamente 12 lenguas indígenas, que están presentes en toda la geografía chiapaneca y la Ley de Educación del estado de Chiapas plantea que en la educación básica se realizarán las adecuaciones necesarias para responder a dicha diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas (Gómez, 2015).

Como hemos visto, existe una gama de documentos jurídicos que avalan la educación dirigida a los pueblos originarios, ha sido indispensable hacer una revisión de los documentos jurídicos y normativos para conocer cómo el Estado Mexicano le da importancia a la educación intercultural bilingüe.

Contexto sociocultural de la región tseltal

El pueblo tseltal pertenece a la familia maya de cuyo tronco se desprende una rama que proviene en gran parte de Guatemala y de los Altos de Chiapas. Su origen en Chiapas es remoto. De acuerdo con ciertos registros los tseltales se asentaron en los Altos de Chiapas entre 500 y 750 a.C. En

la actualidad conforman la mayoría étnica de Chiapas y el 34 por ciento del total de la población indígena en la entidad (Gómez, 2004).

La mayoría habita en la zona central de los Altos, que cuenta con una población indígena alrededor de entre 70 y 100 por ciento de la composición étnica municipal. La población mestiza de la región se concentra sobre todo en la ciudad de San Cristóbal de las Casas y en algunas cabeceras municipales menores como Ocosingo, Teopisca y Altamirano.

*Cifras de una realidad educativa: la región tseltal en trece municipios de Chiapas*²⁴

Para tener un panorama de la realidad educativa de la región tseltal se recupera información de los trece municipios que conforman dicha región (solo a nivel básico). El intervalo que se recupera para dicho panorama contempla los años 1990 y 2010. Los resultados de algunos indicadores que se muestran a continuación se obtuvieron a través de la Consulta Interactiva de Datos del INEGI. Mientras que otros fueron tomados del Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica (CEIEG) de Chiapas.

La población total en el año de 1990 para la región tseltal era de 432,031 habitantes, se incrementa en el año 2010 a 736,729 habitantes, lo cual indica una variación de 304, 698 personas, equivalente a la tasa de crecimiento de 70.5 por ciento como incremento para toda la zona. Siendo San Cristóbal de las Casas el municipio que en 20 años rebasó el doble de su población con 108 por ciento, siguiéndole Sitalá con 84.8 por ciento; Altamirano con 75.4 por ciento; Chilón con 67.4 por ciento; Ocosingo con 64.3 por ciento y 7 municipios más se encuentran con un incremento de su población entre 24.3 por ciento y 56.8 por ciento, mientras que el municipio con menor tasa de crecimiento fue Maravilla Tenejapa con 8.8 por ciento considerando la variación de diez años (2000 a 2010).

²⁴ Este apartado se construyó con la información producto de la estancia de José Ramírez Gutiérrez, estudiante del Verano de Investigación Científica en el año 2014.

Tabla 13. Población total y de 5 años y más en los trece municipios que conforman la región Tseltal en el estado de Chiapas (1990, 1995, 2000, 2005 y 2010)

Clave de Estado y Municipio	Municipio	1990	1995	2000	2005	2010	Variación	TC 1990 a 2010
		Total	Total	Total	Total	Total		
07 004	Altamirano	17,026		21,948	24,725	29,865	12,839	75.4
07 007	Amatenango del Valle	5,681	6,775	6,559	8,506	8,728	3,047	53.6
07 024	Chanal	7,195		7,568	9,050	10,817	3,622	50.3
07 031	Chilón	66,644	69,946	77,686	95,907	111,554	44,910	67.4
07 059	Ocosingo	121,012		146,696	170,280	198,877	77,865	64.3
07 064	Oxchuc	34,868		37,887	41,423	43,350	8,482	24.3
07 066	Pantelhó	13,131	14,073	16,262	19,228	20,589	7,458	56.8
07 078	San Cristóbal de las Casas	89,335	116,729	132,421	166,460	185,917	96,582	108.1
07 082	Sitalá	6,640	5,940	7,987	10,246	12,269	5,629	84.8
07 093	Tenejapa	27,217	27,614	33,161	37,826	40,268	13,051	48.0
07 109	Yajalón	22,076	24,216	26,044	31,457	34,028	11,952	54.1
07 112	San Juan Cancuc	21,206		20,688	24,906	29,016	7,810	36.8
07 115	Maravilla Tenejapa			10,526	10,906	11,451	925	8.8
Totales		432,031	265,293	545,433	650,920	736,729	304,698	70.5

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos consultados el 17 de junio de 2014, en <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/cubos/>²⁵

Por otra parte, la distribución de la población por sexo fue de 69.1 por ciento para los hombres y de 71.9 por ciento para las mujeres. En 9 municipios se aprecia que ha habido más mujeres que hombres y solo en cuatro ha sido mayor la población masculina. De manera general la variación fluctúa entre el 1 y el 6 por ciento en 11 municipios hacia cualquiera de los dos sexos, sin embargo, en Sitalá se ha tenido una tasa de crecimiento mayor en las mujeres, siendo de 11.1 por ciento y en Ocosingo de 7.2 por ciento tal como se observa en la tabla 14.

La variación que ha tenido la tasa de crecimiento de la población urbana y rural, se muestra en la tabla 15, en donde se percibe que en nueve de los municipios la población urbana se ha incrementado considerablemente en 20 años con respecto a la población rural. En total, el incremento de la población urbana es más del doble, con 111.1 por ciento, mientras que para la población rural corresponde 50.2 por ciento. El municipio de Chilón ha tenido el mayor incremento hasta casi triplicar su población urbana con 185.2 por ciento, sigue Ocosingo con 138.4 por ciento; Altamirano, con 121.5 por ciento, además

²⁵ Para el caso de Maravilla Tenejapa la variación fue calculada considerando el año 2000 por falta de información del año 1990.

de San Cristóbal de las Casas son los que rebasan el 100% en la tasa de cambio; Tenejapa ha tenido un decremento de 14 por ciento. Mientras que para la población rural, la mayor tasa de cambio la tiene Sitalá con 84.8 por ciento, seguido de San Cristóbal de las Casas con 74.9 por ciento, Altamirano 60.5 por ciento, Pantelhó con 56.1 por ciento y Chilón con 55.2 por ciento, el resto de los municipios se encuentra entre 18.0 por ciento y 43.7 por ciento, sin considerar a Maravilla Tenejapa.

Tabla 14. Población total y de 5 años y más por sexo en los trece municipios que conforman la zona Tseltal en el Estado de Chiapas (1990, 1995, 2000, 2005 y 2010)

Municipio	1990		1995		2000		2005		2010		Variación H	Variación M	TCH	TCM
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres				
Altamirano	8,613	8,413			10,967	10,981	12,499	12,226	15,019	14,846	6,406	6,433	74.4	76.5
Amatenango del Valle	2,778	2,903	3,287	3,488	3,190	3,369	4,152	4,354	4,183	4,545	1,405	1,642	50.6	56.6
Chanal	3,558	3,637			3,756	3,812	4,455	4,595	5,376	5,441	1,818	1,804	51.1	49.6
Chilón	33,126	33,518	35,375	34,571	38,755	38,931	47,838	48,069	55,205	56,349	22,079	22,831	66.7	68.1
Ocosingo	61,631	59,381			73,714	72,982	85,082	85,198	99,113	99,764	37,482	40,383	60.8	68.0
Oxchuc	17,236	17,632			18,996	18,891	20,755	20,668	21,844	21,506	4,608	3,874	26.7	22.0
Pantelhó	6,568	6,563	7,050	7,023	8,160	8,102	9,565	9,663	10,226	10,363	3,658	3,800	55.7	57.9
San Cristóbal de las Casas	42,664	46,671	56,194	60,535	63,725	68,696	80,335	86,125	88,996	96,921	46,332	50,250	108.6	107.7
Sitalá	3,415	3,225	2,999	2,941	3,983	4,004	5,173	5,073	6,113	6,156	2,698	2,931	79.0	90.9
Tenejapa	13,344	13,873	13,612	14,002	16,286	16,875	18,529	19,297	19,761	20,507	6,417	6,634	48.1	47.8
Yajalón	10,897	11,179	12,055	12,161	12,892	13,152	15,493	15,964	16,644	17,384	5,747	6,205	52.7	55.5
San Juan Cancuc	10,481	10,725			10,311	10,377	12,306	12,600	14,154	14,862	3,673	4,137	35.0	38.6
Maravilla Tenejapa					5,407	5,119	5,598	5,308	5,835	5,616	428	497	7.9	9.7
Totales	214,311	217,720	130,572	134,721	270,142	275,291	321,780	329,140	362,469	374,260	148,158	156,540	69.1	71.9

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos consultados el 17 de junio de 2014, en <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/cubos/>²⁶

Considerando el comportamiento que ha tenido la población, la matrícula escolar de 5 años y más en el nivel preescolar, se tienen los datos representados en la tabla 16, en donde se percibe que la asistencia a este nivel, se incrementó más de cuatro veces: 7,543 en 1990 y de 38,535 niños para el año 2010 con una variación 30,992, lo que representa una tasa de cambio de 410.9 por ciento.

²⁶ *Ibidem.*

Tabla 15. Población total y de 5 años y más por tamaño de localidad: menos de 2,500 habitantes y de 2, 500 y más habitantes en los trece municipios que conforman la zona Tseltal en el estado de Chiapas (1990, 1995, 2000, 2005 y 2010)

Municipio	1990		1995		2000		2005		2010		Variación U	Variación R	TC PU	TC PR
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural				
Altamirano	4,148	12,878			6,155	15,793	8,030	16,695	9,200	20,665	5,052	7,787	121.8	60.5
Amatenango del Valle	2,537	3,144	3,529	3,246	3,351	3,208	4,491	4,015	4,661	4,067	2,124	923	83.7	29.4
Chanal	4,198	2,997			5,159	2,409	6,297	2,753	7,008	3,809	2,810	812	66.9	27.1
Chilón	6,251	60,393	7,192	62,754	7,622	70,064	10,390	85,517	17,828	93,726	11,577	33,333	185.2	55.2
Ocosingo	27,247	93,765			45,562	101,134	52,283	117,997	64,970	133,907	37,723	40,142	138.4	42.8
Oxchuc	6,934	27,934			6,135	31,752	10,134	31,289	10,397	32,953	3,463	5,019	49.9	18.0
Pantelhó	4,356	8,775	4,628	9,445	5,649	10,613	6,387	12,841	6,888	13,701	2,532	4,926	58.1	56.1
San Cristóbal de las Casas	73,388	15,947	99,254	17,475	112,442	19,979	142,364	24,096	158,027	27,890	84,639	11,943	115.3	74.9
Sitalá		6,640		5,940		7,987		10,246		12,269	0	5,629		84.8
Tenejapa		27,217		27,614		2,538		30,623		37,826	2,503	37,765	-35	10,548
Yajalón	9,961	12,115	11,783	12,433	13,619	12,425	16,301	15,156	16,622	17,406	6,661	5,291	66.9	43.7
San Juan Cancuc	5,170	16,096			4,585	16,103	6,221	18,685	6,327	22,689	1,157	6,653	22.4	41.5
Maravilla Tenejapa						10,526		10,906		11,451	0	925		8.8
Totales	144,190	287,941	126,386	138,907	212,817	332,616	262,898	388,022	304,431	432,298	160,241	144,457	111.1	50.2

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos consultados el 17 de junio de 2014, en <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/cubos/>²⁷

Tabla 16. Población total de 5 años y más que asiste a la escuela en el nivel preescolar en los trece municipios que conforman la zona Tseltal en el estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)

Municipio	1990		2000		2005		2010		Variación H	Variación M	TCH	TCM
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres				
Altamirano	197	187	355	314	543	448	768	722	571	535	289.8	286.1
Amatenango del Valle	33	33	46	74	130	135	214	205	181	172	548.5	521.2
Chanal	45	68	114	134	189	210	333	361	288	293	640.0	430.9
Chilón	382	383	960	871	2,107	2,096	3,021	3,158	2639	2775	690.8	724.5
Ocosingo	910	907	2,478	2,429	3,319	3,187	5,468	5,275	4558	4368	500.9	481.6
Oxchuc	293	315	650	608	929	926	1,317	1,252	1024	937	349.5	297.5
Pantelhó	103	88	187	218	344	318	510	460	407	372	395.1	422.7
San Cristóbal de las Casas	1,213	1,213	2,746	2,689	2,786	2,628	4,267	4,161	3054	2948	251.8	243.0
Sitalá	9	12	37	26	150	126	335	321	326	309	3622.2	2575.0
Tenejapa	279	274	641	620	953	951	1,268	1,218	989	944	354.5	344.5
Yajalón	148	143	401	364	591	618	695	650	547	507	369.6	354.5
San Juan Cancuc	169	139	270	233	499	469	911	910	742	771	439.1	554.7
Maravilla Tenejapa			326	264	381	344	374	361	48	97	14.7	36.7
Totales	3781	3762	9211	8844	12921	12456	19481	19054	15700	15292	415.2	406.5

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos consultados el 17 de junio de 2014, en <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/cubos/>

²⁷ Para el caso de Sitalá y Maravilla Tenejapa, no se cuenta con información de población urbana, mientras que para Tenejapa, la variación corresponde a los años 2000 a 2010. Para el caso de la población rural en Maravilla Tenejapa, la variación fue calculada considerando el año 2000 por falta de información del año 1990.

Por otro lado, la variación y la tasa de incremento de asistencia al nivel preescolar en la región tseltal, considerando ambos sexos, están representadas en la tabla 17. En ese tenor, la tasa de crecimiento total para hombres es de 415.2 por ciento, al incrementarse de 3,781 que era en 1990 a 19,481 para el año 2010 con una variación de 15,700. Mientras que la tasa de crecimiento para las mujeres fue de 406.5 por ciento, incrementándose de 3,762 a 19,054 con una variación de 15,292. La diferencia entre ambos sexos es de 8.7 por ciento, siendo mayor para los hombres. Se observa la mayor tasa de crecimiento en el municipio de Sitalá con 3,622.2 por ciento para los hombres y de 2,575.0 por ciento para las mujeres, seguido de Chanal con 640.0 por ciento y 430.9 respectivamente.

Tabla 17. Población total de 5 años y más por sexo que asiste a la escuela en el nivel preescolar en los trece municipios que conforman la zona Tseltal en el estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)

Clave de Estado y Municipio	Municipio	1990	2000	2005	2010	Variación	TC
		Total	Total	Total	Total		
07 004	Altamirano	384	669	991	1,490	1,106	288.0
07 007	Amatenango del Valle	66	120	265	419	353	534.8
07 024	Chanal	113	248	399	694	581	514.2
07 031	Chilón	765	1,831	4,203	6,179	5,414	707.7
07 059	Ocosingo	1,817	4,907	6,506	10,743	8,926	491.2
07 064	Oxchuc	608	1,258	1,855	2,569	1,961	322.5
07 066	Pantelhó	191	405	662	970	779	407.9
07 078	San Cristóbal de las Casas	2,426	5,435	5,414	8,428	6,002	247.4
07 082	Sitalá	21	63	276	656	635	3023.8
07 093	Tenejapa	553	1,261	1,904	2,486	1,933	349.5
07 109	Yajalón	291	765	1,209	1,345	1,054	362.2
07 112	San Juan Cancuc	308	503	968	1,821	1,513	491.2
07 115	Maravilla Tenejapa		590	725	735	145	24.6
Totales		7543	18055	25377	38535	30,992	410.9

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos consultados el 17 de junio de 2014, en <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/cubos/>²⁸

En la tabla 18 se representan los hablantes de español, así como los que no lo hablan en el nivel preescolar en la región tseltal, con sus respectivas

²⁸ *Ibidem.*

tasas de crecimiento. Sin embargo, a partir de lo anterior se hace necesario destacar que son más los niños que no hablan español con respecto de los que sí lo hablan. Ocosingo es el municipio que presenta mayor cantidad de los no hablantes de español con 5,152 niños al 2010, contra 2,992 que sí lo hablan. Otros municipios reportan 4,687 que no lo hablan, como el caso de Chilón; Tenejapa con 2, 269 no hablantes de español y 166 que si lo hablan; Oxchuc con 1,958 no hablantes y 523 hablantes de español; San Juan Cancuc con 1,790 y 27 respectivamente. Lo anterior resulta relevante para la atención escolar en lengua materna.

Tabla 18. Hablantes de español mayores de cinco años de edad en la zona Tseltal en el estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)

Municipio	1990		2000		2005		2010		Variación Habla español	Variación No Habla Español	TC HE	TC NHE
	Habla Español	No Habla Español	Habla Español	No Habla Español	Habla Español	No Habla Español	Habla Español	No Habla Español				
Altamirano	112	122	177	208	309	229	452	388	340	266	303.6	218.0
Amatenango del Valle	36	10	35	48	114	39	208	72	172	62	477.8	620.0
Chanal	42	57	27	203	38	330	111	579	69	522	164.3	915.8
Chilón	204	455	418	1,227	852	3,104	1,177	4,687	973	4232	477.0	930.1
Ocosingo	457	749	1,227	2,436	1,500	3,341	2,992	5,152	2535	4403	554.7	587.9
Oxchuc	304	264	201	960	337	1,446	523	1,958	219	1694	72.0	641.7
Pantelhó	35	101	67	250	57	535	86	785	51	684	145.7	677.2
San Cristóbal de las Casas	190	137	826	565	733	601	1,282	970	1092	833	574.7	608.0
Sitalá	5	7	13	35	65	175	74	546	69	539	1380.0	7700.0
Tenejapa	187	302	74	1,109	178	1,679	166	2,269	-21	1967	-11.2	651.3
Yajalón	33	31	168	167	278	322	355	348	322	317	975.8	1022.6
San Juan Cancuc	49	236	40	433	38	921	24	1,790	-25	1554	-51.0	658.5
Maravilla Tenejapa			97	111	265	37	233	68	136	-43	140.2	-38.7
Totales	1654	2471	3370	7752	4764	12759	7683	19612	6029	17141	364.5	693.7

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos consultados el 17 de junio de 2014, en <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/cubos/>²⁹

Para una mejor comprensión de la región, en el análisis de la información de la tabla 19, únicamente se consideran datos de 2010 y la tasa de crecimiento solo es un referente para ver el comportamiento en los veinte años presentados. En el año 2010 el número de niños mayores de 5 años de edad que asisten al preescolar y no hablan lengua indígena es de 10,939, mientras que los hablantes de tseltal son 23,829 y 639 son hablantes de ch´ol. Situación que, en correspondencia con la tabla 6, también denota

²⁹ *Ibidem*.

la necesidad de una enseñanza en lengua materna por ser más del doble de la población que asiste al preescolar la que habla solo su lengua original.

El municipio en el que se ubica el mayor número de hablantes de tseltal en este nivel educativo durante el año 2010 es Ocosingo con 7,614, Chilón con 5,905, Oxchuc con 2,482, Tenejapa con 2,437 y San Juan Cancuc con 1,815. En suma estos cinco municipios abarcan 85 por ciento (20,253) de hablantes de tseltal. Los municipios con mayor presencia de hablantes de ch'ol en ese mismo año son: Ocosingo con 413; Yajalón con 159 y Maravilla Tenejapa con 65, es decir, los tres municipios suman casi el 100 por ciento.

Tabla 19. Población total de 5 años y más que asiste a la escuela, que no hablan lengua indígena, hablantes de tseltal y hablantes de ch'ol en el nivel preescolar en los trece municipios que conforman la zona Tseltal en el estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)

Municipio	1990			2000			2005			2010			Variación No HLI	Variación H tzeltal	Variación H Ch'ol	TC NHLI	TC H tzeltal	TC H Ch'ol
	No Habla Lengua	Habla Tzeltal	Habla Ch'ol	No Habla Lengua	Habla Tzeltal	Habla Ch'ol	No Habla Lengua	Habla Tzeltal	Habla Ch'ol	No Habla Lengua	Habla Tzeltal	Habla Ch'ol						
Altamirano	136	112		231	267		434	306		645	472		509	360		374.3	321.4	
Amatenango del Valle	14	46		35	85		85	179		131	285		117	239		835.7	519.6	
Chanal		107		1	247			21	373		1	691	1	584	1		545.8	
Chilón	74	678		104	1,701	7	1,73	4,015		249	5,905		175	5,227	-7	236.5	770.9	
Ocosingo	447	1,127	150	1,060	3,524	236	1,443	4,720	188	2,542	7,614	413	2095	6,487	263	468.7	575.6	175.3
Oxchuc	20	578		14	1,230	5	44	1,811		65	2,482		45	1,904	-5	225.0	329.4	
Pantelhó	24	82		54	167	1	66	341		89	518		65	436	-1	270.8	531.7	
San Cristóbal de las Casas	1,999	78		3,979	310	3	3,930	206	1	6,091	356	1	4092	278	1	204.7	356.4	
Sitalá	8	13		13	50		35	241		28	622		20	609		250.0	4684.6	
Tenejapa	18	521		18	1,240		14	1,888		33	2,437		15	1,916		83.3	367.8	
Yajalón	224	56	10	417	262	85	593	487	124	633	544	159	409	488	149	182.6	871.4	1490.0
San Juan Cancuc	1	303		2	499			967		2	1,815		1	1,512		100.0	499.0	
Maravilla Tenejapa				367	61	19	418	73	20	430	88	65	63	27	46	17.2	44.3	242.1
Totales	2965	3701	160	6295	9643	356	7256	15607	333	10939	23829	639	7974	20,128	479	268.9	543.9	299.4

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos consultados el 17 de junio de 2014, en <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/cubos/>³⁰

Con relación a la matrícula en educación primaria, el total de estudiantes de la región tseltal en 20 años, pasó de 68,825 que eran en 1990, a 115,069 en 2010, lo que representa una variación de 49,130 asistentes a este nivel educativo equivalente a una tasa de crecimiento de 71.4 por

³⁰ No incluye algunos datos tales como no especificados en el tipo de lengua, ni de español.

ciento, tal como se representa en la tabla 20. De acuerdo a estos datos, Sitalá es el municipio que creció más del doble de asistencia en el periodo con una tasa de crecimiento de 219.7 por ciento, Chilón con 135.4 por ciento, Pantelhó con 93.4 por ciento, Ocosingo con 74.7 por ciento, Yajalón con 77.0 por ciento, Chanal con 68.9 por ciento; mientras que cinco municipios más se encuentran con un crecimiento de matrícula entre 30.5 por ciento y 61.7 por ciento, sin considerar a Maravilla Tenejapa que sin embargo entre el año 2000 y 2010, solo representó una tasa de crecimiento de 9 por ciento.

Tabla 20: Población de 5 años y más que asiste a la escuela en el nivel primaria en los trece municipios que conforman la zona Tseltal en el estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)

Clave de Estado y Municipio	Municipio	1990	2000	2005	2010	Variación	TC
		Total	Total	Total	Total		
07 004	Altamirano	3,340	3,011	4,019	4,535	1,195	35.8
07 007	Amatenango del Valle	874	977	1,138	1,381	507	58.0
07 024	Chanal	1,374	1,424	1,880	2,321	947	68.9
07 031	Chilón	8,606	11,653	18,180	20,259	11,653	135.4
07 059	Ocosingo	18,695	21,053	29,507	32,653	13,958	74.7
07 064	Oxchuc	6,381	7,947	8,219	8,328	1,947	30.5
07 066	Pantelhó	1,976	2,577	3,043	3,821	1,845	93.4
07 078	San Cristóbal de las Casas	14,986	19,040	22,330	24,238	9,252	61.7
07 082	Sitalá	697	474	1,748	2,228	1,531	219.7
07 093	Tenejapa	5,360	6,089	7,016	7,285	1,925	35.9
07 109	Yajalón	2,809	3,893	4,888	4,973	2,164	77.0
07 112	San Juan Cancuc	3,727	3,049	4,533	5,747	2,020	54.2
07 115	Maravilla Tenejapa		2,073	2,036	2,259	186	9.0
Totales		68,825	83,260	108,537	115,060	49,130	71.4

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos consultados el 17 de junio de 2014, en <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/cubos>³¹

En la tabla 21 se registra el número de estudiantes que cursan estudios de primaria y los que la concluyeron en ese mismo periodo. Para el primer caso, en 1990, se identifican 62, 730 asistentes y para el año 2010 fue de 105, 494 con una variación 42, 764 equivalente a una tasa de cambio de

³¹ Para el caso de Maravilla Tenejapa la variación fue calculada considerando el año 2000 por falta de información del año 1990.

68.2 por ciento. El mayor crecimiento se observa en el municipio de Sitalá con 200.2 por ciento en tasa de cambio, Chilón con 123.7 por ciento, Pantelhó con 89.1 por ciento, Yajalón con 72.9 por ciento, Ocosingo con 67.2 por ciento y Chanal con 64.3 por ciento, mientras que otros seis municipios se encuentran con una tasa de crecimiento entre 24. 2 por ciento y 59.8 por ciento, el municipio de Maravilla Tenejapa no se describe por falta de información en 1990.

Por otra parte, los asistentes a educación primaria que la completaron en cada periodo señalado, la variación fue de 8, 439 entre 1990 y el año 2000, con una tasa de crecimiento de 138.5 por ciento, siendo Sitalá el municipio que creció en más de 5 veces, en este sentido con 531.7 por ciento de incremento porcentual, seguido de Chilón con 292.8 por ciento; San Juan Cancuc con 242.3 por ciento, Amatenango del valle con 177.8 por ciento, Ocosingo con 157 por ciento, Altamirano con 145.3 por ciento; mientras que otros cinco municipios se encuentran con una tasa de cambio de entre 73.6 por ciento y 138 por ciento.

Tabla 21. Población total de 5 años y más que asiste a la escuela en el nivel primaria por tipo de asistencia en los trece municipios que conforman la zona Tseltal en el estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)

Municipio	1990		2000		2005		2010		Variación PI	Variación PC	TC PI	TC PC
	Primaria Incompleta	Primaria Completa	Primaria Incompleta	Primaria Completa	Primaria Incompleta	Primaria Completa	Primaria Incompleta	Primaria Completa				
Altamirano	3,139	201	2,732	279	3,573	446	4,042	493	903	292	28.8	145.3
Amatenango del Valle	829	45	882	95	1,027	111	1,256	125	427	80	51.5	177.8
Chanal	1,248	126	1,304	120	1,629	251	2,050	271	802	145	64.3	115.1
Chilón	8,008	598	10,355	1,298	16,029	2,151	17,910	2,349	9,902	1751	123.7	292.8
Ocosingo	17,136	1,559	19,064	1,989	25,808	3,699	28,647	4,006	11,511	2447	67.2	157.0
Oxchuc	5,842	539	7,074	873	7,074	1,145	7,258	1,070	1,416	531	24.2	98.5
Pantelhó	1,805	171	2,313	264	2,773	270	3,413	408	1,608	237	89.1	138.6
San Cristóbal de las Casas	13,101	1,885	16,256	2,784	19,267	3,063	20,931	3,307	7,830	1422	59.8	75.4
Sitalá	656	41	419	55	1,555	193	1,969	259	1,313	218	200.2	531.7
Tenejapa	4,872	488	5,653	436	6,342	674	6,438	847	1,566	359	32.1	73.6
Yajalón	2,542	267	3,489	404	4,238	650	4,394	579	1,852	312	72.9	116.9
San Juan Cancuc	3,552	175	2,662	387	4,094	439	5,148	599	1,596	424	44.9	242.3
Maravilla Tenejapa			1,960	113	1,629	407	2,038	221	78	108	4.0	95.6
Totales	62,730	6,095	74,163	9,097	95,038	13,499	105,494	14,534	42,764	8439	68.2	138.5

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos consultados el 17 de junio de 2014, en <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/cubos/>³²

³² *Ibidem.*

Otros datos nos indican que cada vez más mujeres asisten a la escuela con mayor variación en relación a los hombres, lo cual se puede ver en la tabla número 22. Para el caso de asistencia de hombres, en 1990 fue de 34,005 y para el año 2010 fue 53,734 lo que representa una variación de 19,729 equivalente a un incremento porcentual de 58.0 por ciento, mientras que en 1990 las mujeres eran 28,725 y en 2010 eran 51,760 con una variación de 23,035 equivalente a un crecimiento del 80.2 por ciento para mujeres. En Sitalá se percibe el mayor crecimiento con 156.8 por ciento para hombres y 269.2 por ciento para mujeres, Chilón con 92.3 y 163.9 por ciento respectivamente, Pantelhó con 66.6 por ciento para hombres y 119.4 para mujeres, San Cristóbal de las Casas con 59.8 por ciento para hombres y el mismo porcentaje para mujeres, Ocosingo con 58.0 por ciento y 78.0 por ciento para hombres y mujeres respectivamente. En Maravilla Tenejapa, considerando la tasa de cambio entre los años 2000 y 2010 se percibe un decremento en los hombres de 2.7 por ciento.

Tabla 22. Población total de 5 años y más que asiste a la escuela en el nivel primaria por tipo de asistencia y sexo en los trece municipios que conforman la región Tseltal en el estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)

Municipio	1990		2000		2005		2010		Variación H PI	Variación M PI	TC H PI	TC M PI
	Hombres Primaria Incompleta	Mujeres Primaria Incompleta	Hombres Primaria Incompleta	Mujeres Primaria Incompleta	Hombres Primaria Incompleta	Mujeres Primaria Incompleta	Hombres Primaria Incompleta	Mujeres Primaria Incompleta				
Altamirano	1,734	1,405	1,388	1,344	1,813	1,760	2,069	1,973	335	568	19.3	40.4
Amatenango del Valle	476	353	468	414	544	483	625	631	149	278	31.3	78.8
Chanal	693	555	649	655	802	827	1,021	1,029	328	474	47.3	85.4
Chilón	4,748	3,260	5,411	4,944	8,398	7,631	9,130	8,780	4,382	5,520	92.3	169.3
Ocosingo	9,277	7,859	9,990	9,074	13,167	12,641	14,655	13,992	5,378	6,133	58.0	78.0
Oxchuc	2,945	2,897	3,511	3,563	3,593	3,481	3,604	3,654	659	757	22.4	26.1
Pantelhó	1,035	770	1,253	1,060	1,435	1,338	1,724	1,689	689	919	66.6	119.4
San Cristóbal de las Casas	6,679	6,422	8,362	7,894	9,955	9,312	10,671	10,260	3,992	3,838	59.8	59.8
Sitalá	403	253	246	173	800	755	1,035	934	632	681	156.8	269.2
Tenejapa	2,599	2,273	3,016	2,637	3,323	3,019	3,372	3,066	773	793	29.7	34.9
Yajalón	1,337	1,205	1,809	1,680	2,185	2,053	2,261	2,133	924	928	69.1	77.0
San Juan Cancuc	2,079	1,473	1,451	1,211	2,086	2,008	2,578	2,570	499	1,097	24.0	74.5
Maravilla Tenejapa			1,016	944	858	771	989	1,049	-27	105	-2.7	11.1
Totales	34,005	28,725	38,570	35,593	48,959	46,079	53,734	51,760	19,729	23,035	58.0	80.2

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos consultados el 17 de junio de 2014, en <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/cubos/>³³

³³ *Ibidem*.

Los hombres y mujeres que han asistido y completado su educación primaria, en el periodo de 20 años, se representan en la tabla 23. Para los primeros, en 1990 eran 3,578 y para el año 2010 eran 7,725 con una variación de 4,147 equivalente a un incremento de 115.9 por ciento, mientras que las mujeres en 1990 eran 2,517 y en el 2010, 6,809 con variación de 4,292 y tasa de crecimiento de 170.5 por ciento, observándose que cada vez es mayor el porcentaje de mujeres que completa este nivel educativo en relación con los hombres.

Se consideraron los datos del año 2010 y la tasa de crecimiento como referente para ver el comportamiento en los veinte años. Así en el año 2010 los asistentes a la educación secundaria de 5 años y que hablan español, son 47,095, mientras que, quienes no lo hablan son 42,539 lo que representa una diferencia de 4,556 mayor de hablantes de español.

Tabla 23. Población total de 5 años y más que asiste a la escuela en el nivel primaria por tipo de asistencia y sexo en los trece municipios que conforman la zona Tseltal en el estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)

Municipio	1990		2000		2005		2010		Variación H PC	Variación M PC	TC H PC	TC M PC
	Hombres Primaria Completa	Mujeres Primaria Completa	Hombres Primaria Completa	Mujeres Primaria Completa	Hombres Primaria Completa	Mujeres Primaria Completa	Hombres Primaria Completa	Mujeres Primaria Completa				
Altamirano	130	71	159	120	233	213	267	226	137	155	105.4	218.3
Amatenango del Valle	35	10	61	34	55	56	82	43	47	33	134.3	330.0
Chanal	63	63	63	57	126	125	142	129	79	66	125.4	104.8
Chilón	436	162	755	543	1,142	1,009	1,259	1,090	823	928	188.8	572.8
Ocosingo	962	597	1,145	844	1,949	1,750	2,165	1,841	1203	1244	125.1	208.4
Oxchuc	282	257	469	404	602	543	539	531	257	274	91.1	106.6
Pantelhó	118	53	153	111	146	124	221	187	103	134	87.3	252.8
San Cristóbal de las Casas	966	919	1,429	1,355	1,615	1,448	1,725	1,582	759	663	78.6	72.1
Sitalá	26	15	38	17	115	78	134	125	108	110	415.4	733.3
Tenejapa	298	190	276	160	388	286	462	385	164	195	55.0	102.6
Yajalón	137	130	229	175	357	293	303	276	166	146	121.2	112.3
San Juan Cancuc	125	50	250	137	254	185	325	274	200	224	160.0	448.0
Maravilla Tenejapa			71	42	228	179	101	120	30	78	42.3	185.7
Totales	3578	2517	5098	3999	7210	6289	7725	6809	4147	4292	115.9	170.5

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos consultados el 17 de junio de 2014, en <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/cubos/>³⁴

³⁴ *Ibidem.*

Se puede notar que casi la mitad de estudiantes habla español y la otra mitad no lo habla, situación que demanda una atención específica que atienda la realidad multicultural. Los municipios donde se habla más el español que la lengua indígena son: Ocosingo con 16,307; Chilón con 10,314; San Cristóbal de las Casas con 5,781; Yajalón con 2,201; Altamirano con 2,023 y los otros dos son Amatenango del Valle y Chanal. Los 5 municipios donde hay existen más no hablantes del español que los que lo hablan son: San Juan Cancuc con 5,147 no hablantes contra 545 hablantes de español; Tenejapa con 5,227 contra 1,964; Oxchuc con 4,718 contra 3,397; Sitalá con 1,419 contra 706 y Pantelhó con 2,448 contra 1,019. En los municipios donde no se habla español la diferencia es mayor.

Tabla 24. Población total hablante y no hablante de español de 5 años y más que asiste a la escuela en el nivel primaria en los trece municipios que conforman la zona Tseltal en el estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)

Municipio	1990		2000		2005		2010		Variación Habla Español	Variación No Habla Español	TC HE	TC NHE
	Habla Español	No Habla Español	Habla Español	No Habla Español	Habla Español	No Habla Español	Habla Español	No Habla Español				
Altamirano	2,391		1,371	451	2,354	210	2,023	700	-368	249	-15.4	55.2
Amatenango del Valle	680		543	191	783	16	851	70	171	-121	25.1	-63.4
Chanal	1,362		489	913	1,204	534	1,228	1,085	-134	172	-9.8	18.8
Chilón	8,185		6,996	4,043	14,430	3,042	10,214	9,204	2,029	5161	24.8	127.7
Ocosingo	14,742		11,494	5,194	20,691	3,093	16,307	9,568	1,565	4374	10.6	84.2
Oxchuc	6,250		3,568	4,188	6,306	1,776	3,397	4,718	-2,853	530	-45.6	12.7
Pantelhó	1,759		1,181	1,011	2,072	649	1,019	2,448	-740	1437	-42.1	142.1
San Cristóbal de las Casas	4,243		5,025	1,149	6,765	519	5,781	2,021	1,538	872	36.2	75.9
Sitalá	631		216	186	1,277	363	706	1,419	75	1233	11.9	662.9
Tenejapa	5,308		2,058	3,936	5,432	1,499	1,964	5,227	-3,344	1291	-63.0	32.8
Yajalón	1,375		1,556	515	2,791	181	2,201	835	826	320	60.1	62.1
San Juan Cancuc	3,721		671	2,335	2,770	1,743	545	5,147	-3,176	2812	-85.4	120.4
Maravilla Tenejapa			636	187	711	13	859	97	223	-90	35.1	-48.1
Totales	50,647		35,804	24,299	67,586	13,638	47,095	42,539	-3,552	18240	-7.0	75.1

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos consultados el 17 de junio de 2014, en <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/cubos/>³⁵

En el mismo tenor, la matrícula en el subnivel de secundaria, en el año 2010, los estudiantes que no hablan lengua indígena es de 29,496, mientras que los hablantes en tseltal son 77,430 y 2,269 son hablantes de ch'ol. Aspecto que

³⁵ Para el caso de la población que no habla español se consideró el año 2000 por falta de datos en 1990; y para Maravilla Tenejapa la variación en ambos casos fue calculada considerando el año 2000 por falta de información del año 1990.

implica la necesidad de una enseñanza en lengua materna por ser más del doble de la población que asiste a este nivel la que habla ayormente su lengua original. El municipio en el que se hablaba más el tseltal en este nivel educativo, en el año 2010 es Ocosingo con 23,937, seguido de Chilón con 19,522; Oxchuc con 8,135; Tenejapa con 7,193 y San Juan Cancuc con 5,731.

Otros datos, en un rango de 20 años, pasó de 8,565 que eran en 1990 a 35,944 al 2010 lo que representa una variación de 27,379 asistentes a este nivel educativo equivalente a una tasa de crecimiento de 319.7 por ciento, tal como se aprecia en la tabla 26. En este sentido, Sitalá es el municipio que creció en más de 27 veces su asistencia en el periodo, con una tasa de cambio del 2,772.2 por ciento, Amatenango del valle con 1,118.2 por ciento; Pantelhó con 886.3 por ciento; Chilón con 849.8 por ciento; Chanal con 631.6 por ciento; Altamirano con 569.6 por ciento; Ocosingo con 560.8 por ciento; mientras que cinco municipios más se encuentran con un crecimiento en su matrícula entre el 106.7 por ciento y 516.2 por ciento, no se consideró a Maravilla Tenejapa.

Tabla 25. Población total de 5 años y más que asiste a la escuela, que no hablan lengua indígena, hablantes de tseltal y hablantes de ch'ol en el nivel de educación primaria en los trece municipios que conforman la zona Tseltal en el estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)

Municipio	1990			2000			2005			2010			Variación NH U	Variación H Tseltal	Variación H Ch'ol	TC NH U	TCH Tseltal	TCH Ch'ol
	No Habla Lengua	Habla Tzeltal	Habla Ch'ol	No Habla Lengua	Habla Tzeltal	Habla Ch'ol	No Habla Lengua	Habla Tzeltal	Habla Ch'ol	No Habla Lengua	Habla Tzeltal	Habla Ch'ol						
Altamirano	946	1,141		1,122	1,048	16	1,433	1,329	1	1,778	1,488		832	347	0	87.9	30.4	
Amatenango del Valle	193	622		235	731	1	329	806		431	939		238	317	0	123.3	51.0	
Chanal	2	1,311		3	1,418		125	1,746		2	2,317		0	1,006	0	0.0	76.7	
Chilón	412	8,085	9	505	11,001	26	639	17,487	5	670	19,522	8	258	11,437	-1	62.6	141.5	-11.1
Ocosingo	3,866	12,313	1,434	4,234	14,902	1405	5,535	21,905	1220	6,641	23,937	1448	2,775	11,624	14	71.8	94.4	1.0
Oxchuc	128	6,180		91	7,742	38	123	8,093		144	8,135		16	1,955	0	12.5	31.6	
Pantelhó	182	853		321	1,296		316	1,586		311	2,029		129	1,176	0	70.9	137.9	
San Cristóbal de las Casas	10,559	753	16	12,783	1,484	23	14,922	1,231	14	16,205	1,301	9	5,646	548	-7	53.5	72.8	-43.8
Sitalá	65	622		66	406		107	1,641		78	2,140		13	1,518	0	20.0	244.1	
Tenejapa	49	5,189		56	6,018		45	6,952		50	7,193		1	2,004	0	2.0	38.6	
Yajalón	1,432	1,200	149	1,802	1,656	427	1,890	2,447	545	1,888	2,473	579	456	1,273	430	31.8	106.1	288.6
San Juan Cancuc	3	3,682		15	3,032		4	4,524		5	5,731		2	2,049	0	66.7	55.6	
Maravilla Tenejapa				1,232	224	43	1,302	173	146	1,293	225	225	61	1	182	5.0	0.4	423.3
Totales	17837	41951	1608	22465	50958	1979	26770	69920	1931	29496	77430	2269	11,659	35,479	661	65.4	84.6	41.1

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos consultados el 17 de junio de 2014, en <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/cubos/>³⁶

³⁶ No incluye algunos datos tales como no especificados en el tipo de lengua, ni de español. Para el caso de Maravilla Tenejapa la variación fue calculada considerando el año 2000

Tabla 26. Población total de 5 años y más que asiste a la escuela en el nivel de educación secundaria en los trece municipios que conforman la zona Tseltal en el estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)

Clave del Estado y Municipio	Municipio	1990	2000	2005	2010	Variación	TC
		Total	Total	Total	Total		
07 004	Altamirano	191	470	1,081	1,279	1,088	569.6
07 007	Amatenango del Valle	22	127	231	268	246	1118.2
07 024	Chanal	98	231	510	717	619	631.6
07 031	Chilón	661	2,162	5,471	6,278	5,617	849.8
07 059	Ocosingo	1,568	3,937	8,776	10,361	8,793	560.8
07 064	Oxchuc	842	1,486	2,483	2,594	1,752	208.1
07 066	Pantelhó	73	186	653	720	647	886.3
07 078	San Cristóbal de las Casas	4,116	6,669	8,390	8,509	4,393	106.7
07 082	Sitalá	18	74	302	517	499	2772.2
07 093	Tenejapa	234	547	1,467	1,442	1,208	516.2
07 109	Yajalón	549	989	1,626	1,660	1,111	202.4
07 112	San Juan Cancuc	193	403	991	1,176	983	509.3
07 115	Maravilla Tenejapa		91	254	423	332	364.8
Totales		8565	17372	32235	35944	27,379	319.7

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos consultados el 17 de junio de 2014, en <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/cubos/>³⁷

En cuanto a datos para ubicar la población que se encontró cursando la secundaria y a los que la concluyeron en el periodo establecido se tienen los siguientes registros: en 1990 para el primer caso se registran 5,764 asistentes y para el año 2010 fue de 28,147 con una variación de 22,383 equivalente a una tasa de crecimiento de 388.3 por ciento. El mayor crecimiento se observa en el municipio de Sitalá en más de 46 veces con 4,633.3 por ciento en la tasa de crecimiento, seguido de Amatenango del Valle (más de 15 veces) con 1,514.3 por ciento; Pantelhó (más de 11 veces) con 1,110.9 por ciento; Chilón (más de 10 veces) con 1,027.6 por ciento; Altamirano (más de siete veces) con 716.0 por ciento; Ocosingo con 701.7 por ciento, mientras que los otros siete municipios se encuentran con una tasa de crecimiento entre 128.0 y 667.6 por ciento. La tasa de

por falta de información del año 1990. Algunos espacios se encuentran en blanco por falta de información en diferentes años.

³⁷ Para el caso de Maravilla Tenejapa la variación fue calculada considerando el año 2000 por falta de información del año 1990.

crecimiento en las décadas de 1990 a 2010 se debe al impulso que han tenido los servicios educativos en estas localidades, lo que ha promovido la ampliación en la atención de los estudiantes que egresan del subnivel primaria para continuar sus estudios hasta completar su educación básica.

Por otra parte, los asistentes a educación secundaria que completaron sus estudios en cada periodo señalado representa una variación de 4,496 entre 1990 y el año 2000, con una tasa de crecimiento de 178.4 por ciento, siendo Sitalá el municipio que creció en más de 9 veces, en este sentido, con 911.1 por ciento; Pantelhó 503.7 por ciento, seguido de Chilón con 483.3 por ciento; Chanal con 472.7; San Juan Cancuc con 466.7 por ciento; Amatenango del Valle con 425.0 por ciento; Maravilla Tenejapa con 315.8 por ciento; Ocosingo con 301.4 por ciento; Altamirano con 292.4 por ciento; mientras que otros cuatro municipios se encuentran con una tasa de crecimiento entre 66.1 por ciento y 207.2 por ciento.

Tabla 27. Población total de 5 años y más que asiste a la escuela en el nivel de educación secundaria por tipo de asistencia en los trece municipios que conforman la zona Tseltal en el Estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010) e

Municipio	1990		2000		2005		2010		Variación PI	Variación PC	TC PI	TC PC
	Secundaria Incompleta	Secundaria Completa	Secundaria Incompleta	Secundaria Completa	Secundaria Incompleta	Secundaria Completa	Secundaria Incompleta	Secundaria Completa				
Altamirano	125	66	366	104	799	282	1,020	259	895	193	716.0	292.4
Amatenango del Valle	14	8	92	35	174	57	226	42	212	34	1514.3	425.0
Chanal	76	22	176	55	358	152	591	126	515	104	677.6	472.7
Chilón	445	216	1,607	555	4,045	1,426	5,018	1,260	4,573	1044	1027.6	483.3
Ocosingo	1,016	552	2,913	1,024	6,335	2,441	8,145	2,216	7,129	1664	701.7	301.4
Oxchuc	588	254	1,047	439	1,874	609	2,146	448	1,558	194	265.0	76.4
Pantelhó	46	27	155	31	504	149	557	163	511	136	1110.9	503.7
San Cristóbal de las Casas	2,702	1,414	4,420	2,249	5,662	2,728	6,160	2,349	3,458	935	128.0	66.1
Sitalá	9	9	61	13	209	93	426	91	417	82	4633.3	911.1
Tenejapa	165	69	430	117	1,222	245	1,230	212	1,065	143	645.5	207.2
Yajalón	418	131	742	247	1,173	453	1,295	365	877	234	209.8	178.6
San Juan Cancuc	160	33	278	125	830	161	989	187	829	154	518.1	466.7
Maravilla Tenejapa			72	19	150	104	344	79	272	60	377.8	315.8
Totales	5764	2801	12359	5013	23335	8900	28147	7797	22,383	4996	388.3	178.4

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos consultados el 17 de junio de 2014, en <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/cubos/>³⁸

³⁸ *Ibidem.*

En la tabla 28 se representa que cada vez han sido más mujeres las que asisten a la escuela, con una variación mayor en relación con los hombres. Para el caso de la asistencia de hombres en 1990 era de 3,344 y para el año 2010 era de 15,205 lo que representa una variación de 11,861 equivalente a una tasa de crecimiento de 354.7 por ciento, mientras que en 1990 las mujeres eran 2,420 y en 2010 eran 12,942 con una variación de 10,522 equivalente a una tasa de crecimiento de 434.8 por ciento para mujeres. En Sitalá se percibe mayor crecimiento con 6,350.0 por ciento para hombres y 3,260.0 por ciento para las mujeres; Pantelhó con 1,082.1 por ciento para hombres y 1,155.6 para mujeres; Amatenango del Valle con 969.2 por ciento para hombres y 8,600 por ciento para mujeres, mientras la menor variación se ha tenido en San Cristóbal de las Casas con 119.2 por ciento para hombres y 137.5 por ciento para mujeres.

Tabla 28. Población total de 5 años y más que asiste a la escuela en el nivel de educación secundaria por tipo de asistencia y sexo en los trece municipios que conforman la zona Tseltal en el estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)

Municipio	1990		2000		2005		2010		Variación H PI	Variación M PI	TCH PI	TCM PI
	Hombres Secundaria Incompleta	Mujeres Secundaria Incompleta	Hombres Secundaria Incompleta	Mujeres Secundaria Incompleta	Hombres Secundaria Incompleta	Mujeres Secundaria Incompleta	Hombres Secundaria Incompleta	Mujeres Secundaria Incompleta				
Altamirano	83	42	219	147	423	376	544	476	461	434	555.4	1033.3
Amatenango del Valle	13	1	67	25	118	56	139	87	126	86	969.2	8600.0
Chanal	41	35	97	79	182	176	302	289	261	254	636.6	725.7
Chilón	338	107	1,110	497	2,292	1,753	2,782	2,236	2,444	2,129	723.1	1989.7
Ocosingo	598	418	1,751	1,162	3,392	2,943	4,372	3,773	3,774	3,355	631.1	802.6
Oxchuc	352	236	596	451	1,002	872	1,138	1,008	786	772	223.3	327.1
Pantelhó	28	18	106	49	310	194	331	226	303	208	1082.1	1155.6
San Cristóbal de las Casas	1,408	1,294	2,305	2,115	2,931	2,731	3,087	3,073	1,679	1,779	119.2	137.5
Sitalá	4	5	39	22	126	83	258	168	254	163	6350.0	3260.0
Tenejapa	119	46	320	110	712	510	736	494	617	448	518.5	973.9
Yajalón	225	193	422	320	606	567	675	620	450	427	200.0	221.2
San Juan Cancuc	135	25	227	51	518	312	619	370	484	345	358.5	1380.0
Maravilla Tenejapa			44	28	82	68	222	122	178	94	404.5	335.7
Totales	3344	2420	7303	5056	12694	10641	15205	12942	11,861	10,522	354.7	434.8

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos consultados el 17 de junio de 2014, en <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/cubos/>³⁹

³⁹ *Ibidem.*

Los hombres y mujeres que han asistido y completado su educación secundaria, entre 1990 y el año 2010, se representan en la tabla 29. Para los primeros, en 1990 eran 1,654 y para el año 2010 eran 4,289 con una variación de 2,635 equivalente a una tasa de crecimiento de 159.3 por ciento, mientras que las mujeres en 1990 eran 1,147 y en el 2010 3,508 con variación de 2,361 y tasa de cambio de 205.8 por ciento observándose que cada vez es mayor el porcentaje de mujeres que completa este nivel educativo en relación con los hombres.

Tabla 29. Población total de 5 años y más que asiste a la escuela en el nivel de educación secundaria por tipo de asistencia y sexo en los trece municipios que conforman la zona Tseltal en el estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)

Municipio	1990		2000		2005		2010		Variación H PC	Variación M PC	TC H PC	TC M PC
	Hombres Sec. Completa	Mujeres Sec. Completa	Hombres Sec. Completa	Mujeres Sec. Completa	Hombres Sec. Completa	Mujeres Sec. Completa	Hombres Sec. Completa	Mujeres Sec. Completa				
Altamirano	41	25	67	37	179	103	156	103	115	78	280.5	312.0
Amatenango del Valle	7	1	26	9	38	19	24	18	17	17	242.9	1700.0
Chanal	13	9	33	22	63	89	64	62	51	53	392.3	588.9
Chilón	172	44	385	170	844	582	702	558	530	514	308.1	1168.2
Ocosingo	345	207	657	367	1,385	1,056	1,197	1,019	852	812	247.0	392.3
Oxchuc	133	121	290	149	322	287	259	189	126	68	94.7	56.2
Pantelhó	16	11	21	10	93	56	96	67	80	56	500.0	509.1
San Cristóbal de las Casas	779	635	1,170	1,079	1,387	1,341	1,216	1,133	437	498	56.1	78.4
Sitalá	7	2	9	4	68	25	65	26	58	24	828.6	1200.0
Tenejapa	49	20	86	31	165	80	132	80	83	60	169.4	300.0
Yajalón	65	66	117	130	220	233	206	159	141	93	216.9	140.9
San Juan Cancuc	27	6	98	27	105	56	129	58	102	52	377.8	866.7
Maravilla Tenejapa			15	4	66	38	43	36	28	32	186.7	800.0
Totales	1654	1147	2974	2039	4935	3965	4289	3508	2635	2361	159.3	205.8

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos consultados el 17 de junio de 2014, en <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/cubos/>⁴⁰

Considerando la evolución que ha tenido la matrícula escolar en el análisis de la información de la tabla 30, únicamente se consideraron los datos del año 2010 y la tasa de crecimiento solo es un referente para ver el comportamiento en los veinte años. En el año 2010 los asistentes a la

⁴⁰ *Ibidem.*

educación secundaria que hablan español, fueron 3,769, mientras que los que no lo hablan solo fueron reportados en el año 2000, 315 en toda la zona, por lo que se infiere que para el año 2010 todos los asistentes hablaban español. En los municipios donde no se habla español, la diferencia es mayor.

Tabla 30. Población total hablante y no hablante de español de 5 años y más que asiste a la escuela en el nivel de educación secundaria en los trece municipios que conforman la zona Tseltal en el estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)

Municipio	1990		2000		2005		2010		Variación Habla Español	Variación No Habla Español	TC HE	TCNHE
	Habla Español	No Habla Español	Habla Español	No Habla Español	Habla Español	No Habla Español	Habla Español	No Habla Español				
Altamirano	89		226	2	604		697		608	-2	683.1	-100.0
Amatenango del Valle	18		97	2	183		179		161	-2	894.4	-100.0
Chanal	98		195	32	478		708		610	-32	622.4	-100.0
Chilón	579		1,978	37	5,256		5,967		5,388	-37	930.6	-100.0
Ocosingo	881		2,690	35	6,677		8,104		7,223	-35	819.9	-100.0
Oxchuc	802		1,385	66	2,452		2,527		1,725	-66	215.1	-100.0
Pantelhó	50		129	6	564		586		536	-6	1072.0	-100.0
San Cristóbal de las Casas	692		1,579	16	1,920		1,830		1,138	-16	164.5	-100.0
Sitalá	13		52	4	271		474		461	-4	3546.2	-100.0
Tenejapa	219		496	32	1,446		1,420		1,201	-32	548.4	-100.0
Yajalón	135		362	4	824		850		715	-4	529.6	-100.0
San Juan Cancuc	193		292	79	987		1,166		973	-79	504.1	-100.0
Maravilla Tenejapa			22		62		130		108		490.9	
Totales	3,769	0	9,503	315	21,724	0	24,638	0	20,869	-315	553.7	-100.0

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos consultados el 17 de junio de 2014, en <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/cubos/>⁴¹

La tabla 31 es un referente para ver el comportamiento en los veinte años. Así, los asistentes a la educación secundaria que no hablaban lengua indígena es de 11,064, mientras que los hablantes en tseltal eran 22,027 y 798 eran hablantes de ch'ol. Idea que denota la posibilidad de formación de docentes en lengua original, ante la necesidad de una enseñanza en

⁴¹ Para el caso de la población que no habla español se consideró el año 2000 por falta de datos. Para los otros años; y para Maravilla Tenejapa la variación fue calculada considerando el año 2000 de hablantes en español, por falta de información del año 1990.

lengua materna por ser casi el doble de la población que asiste a este nivel la que la habla.

El municipio en el que se habla más la lengua tseltal en este nivel educativo en el año 2010, es Ocosingo con 7,376; Chilón con 5,997; Oxchuc con 2,528; Tenejapa con 1,418 y San Juan Cancuc con 1,174; en suma, estos cinco municipios abarcan el 84 por ciento (18, 493 hablantes de tseltal). Los municipios con mayor presencia de hablantes de ch'ol en ese mismo año son: Ocosingo con 555; Yajalón con 205 y Maravilla Tenejapa con 24.

Tabla 31. Población total de 5 años y más que asiste a la escuela, que no hablan lengua indígena, hablantes de tseltal y hablantes de ch'ol en el nivel de educación secundaria en los trece municipios que conforman la zona Tseltal en el estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)

Municipio	1990			2000			2005			2010			Variación NHU	Variación HTseltal	Variación HCh'ol	TC NHU	TC H Tseltal	TC H Ch'ol
	No Habla Lengua	Habla Tzeltal	Habla Ch'ol	No Habla Lengua	Habla Tzeltal	Habla Ch'ol	No Habla Lengua	Habla Tzeltal	Habla Ch'ol	No Habla Lengua	Habla Tzeltal	Habla Ch'ol						
Altamirano	102	75	1	236	136	2	474	415	1	575	477		473	402	-1	463.7	536.0	-100.0
Amatenango del Valle	4	17		27	100		48	183		84	182		80	165	0	2000.0	970.6	
Chanal		93		1	229		31	476		1	713		1	620	0		666.7	
Chilón	82	571		134	2,008	5	211	5,243		263	5,997	1	181	5,426	1	220.7	950.3	
Ocosingo	674	757	50	1,199	2,327	371	2,081	5,904	503	2,205	7,376	555	1,531	6,619	505	227.2	874.4	1010.0
Oxchuc	40	789		12	1,445	10	30	2,451		51	2,528		11	1,739	0	27.5	220.4	
Pantelhó	21	17		51	63		89	327		127	353		106	336	0	504.8	1976.5	
San Cristóbal de las Casas	3,356	324	17	5,055	797	31	6,456	757	23	6,606	653	13	3,250	329	-4	96.8	101.5	-23.5
Sitalá	5	12		18	56		31	271		38	475		33	463	0	660.0	3858.3	
Tenejapa	13	215		15	532		17	1,446		20	1,418		7	1,203	0	53.8	559.5	
Yajalón	413	105	27	621	233	133	801	612	211	802	648	205	389	543	178	94.2	517.1	659.3
San Juan Cancuc		190		3	399		2	987			1,174		0	984	0		517.9	
Maravilla Tenejapa				69	9		192	19		292	33	24	223	24	24	323.2	266.7	
Totales	4710	3165	95	7441	8334	552	10463	19091	738	11064	22027	798	6,354	18,862	703	134.9	596.0	740.0

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos consultados el 17 de junio de 2014, en <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/cubos/>⁴²

Los datos anteriores sobre la situación educativa en la región tseltal señalan dos diversos problemas que conviene resaltar: la cobertura educativa y la complicada dinámica del bilingüismo, cada uno genera, como parte de

⁴² No incluye algunos datos tales como no especificados en el tipo de lengua, ni de español. Para el caso de Maravilla Tenejapa la variación fue calculada considerando el año 2000 por falta de información del año 1990. Algunos espacios se encuentran en blanco por falta de información en diferentes años.

la política educativa, estrategias con el propósito de disminuir el rezago educativo ya sea, creando programas complementarios como el Programa de Inclusión Social (PROSPERA) o bien, en el caso de los profesores adscritos al sistema educativo, promoviendo la profesionalización.

Datos de los docentes que trabajan en la región tseltal

Para hilvanar el contexto educativo expuesto anteriormente, ahora se plantea la situación de los docentes involucrados en términos de su experiencia y de su formación. Para cumplir dicho propósito, se elaboró un cuestionario aplicado a los docentes (la suma total fue una encuesta que abarcó a 333 docentes) de nivel básico que trabajan en la región tseltal; el contenido del cuestionario se estructuró a partir de aspectos sociodemográficos y socioeconómicos, como edad, sexo, estado civil, lugar de nacimiento, dominio de las lenguas, sueldo que recibe como docente y condiciones de vida.

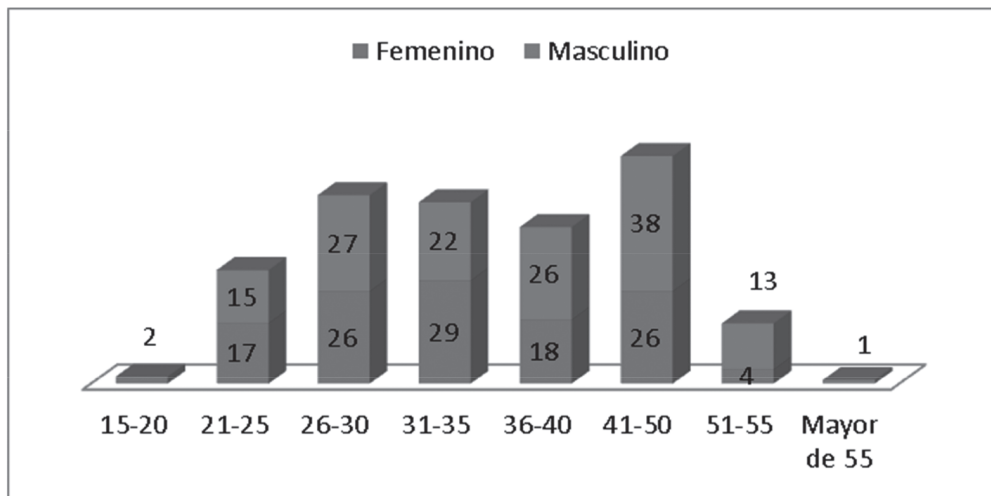
En los siguientes apartados presentamos de acuerdo al orden mencionado los aspectos que conforman parte del trabajo de los docentes.

Aspectos sociodemográficos y económicos de los docentes situados en la región tseltal

De acuerdo con los resultados del cuestionario aplicado, las edades de los docentes se dividen en ocho rangos o intervalos (gráfica 19) que va desde los 15 hasta los sesenta años. El propósito de disponer de esta manera la información era reconocer las frecuencias que podrían generarse entre la población seleccionada. De acuerdo a estos números sobresale un rango generacional que va desde los 20 hasta los 50 años de edad.

Por otro lado, como es notoria en la estadística hay una tendencia poblacional del sexo masculino que ocupa el campo laboral dentro de esta región, aunque no es tan marcada: hablamos de 142 docentes masculinos en contraste con 122 docentes femeninos (69 docentes no respondieron a la pregunta de edad y sexo).

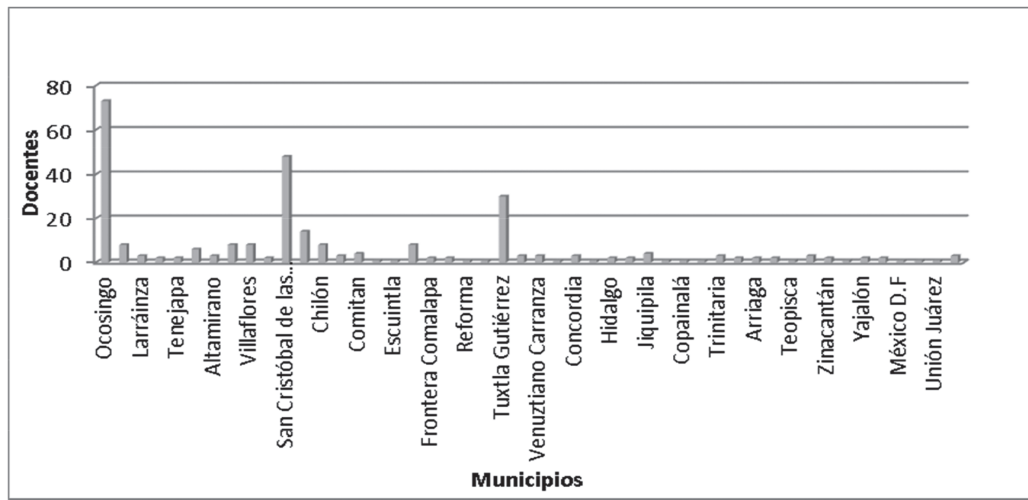
Gráfica 19. Cantidad de docentes por edad y sexo



Fuente: Elaboración propia

Para entender algunos aspectos de la situación demográfica de los docentes se les preguntó sobre su lugar de nacimiento. De acuerdo con las respuestas los municipios más representativos que se mencionaron como lugar de nacimiento fueron Ocosingo con 73 (21 por ciento), San Cristóbal de las Casas con 48 (14 por ciento), Oxchuc con 14 (4 por ciento) y Chilón con 8 (2 por ciento) (gráfica 20). El total de esta población es de 143 docentes que equivaldría al 43 por ciento de la población encuestada, una representación interesante sobre todo cuando estos municipios están ubicados en la región tseltal: San Cristóbal de las Casas, Oxchuc y Ocosingo son municipios que albergan la mayor población tseltal (Hernández y Martínez, 2014).

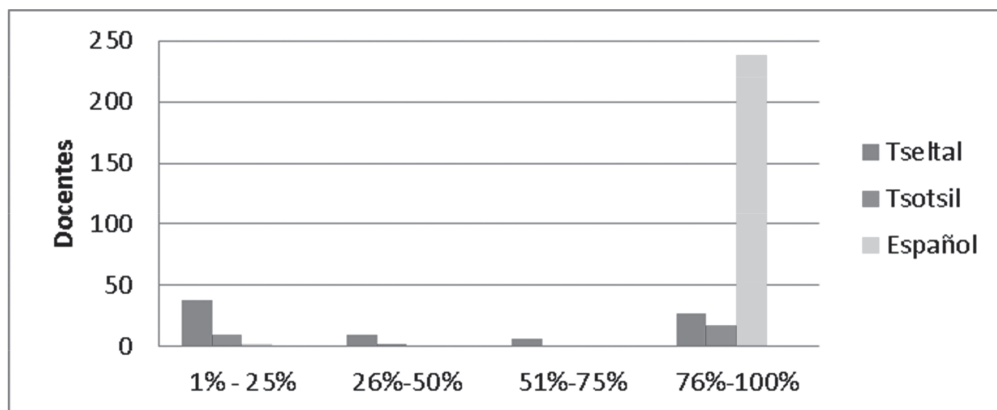
Gráfica 20. Lugar de nacimiento



Fuente: Elaboración propia

Los datos de la gráfica 21 muestran el dominio del habla de la lengua, en concreto se les preguntó a los docentes si hablaban el tseltal o bien el tsotsil o ch'ol, además del español (estos tres idiomas se hablan en la región). Se aprecia que el español es la que se habla según 238 docentes (71 por ciento). El dato de los que hablan en tseltal es de 8 por ciento (27 profesores), en el caso de la lengua tsotsil 5 por ciento (17 profesores). Este dato es revelador ya que no hablar tseltal genera problemas al profesor para su labor frente al grupo, pero también introduce el problema constante de una falta de formación bilingüe en contextos indígenas (Baronnet, 2015).

Gráfica 21. Nivel del habla en tseltal, tsotsil y español

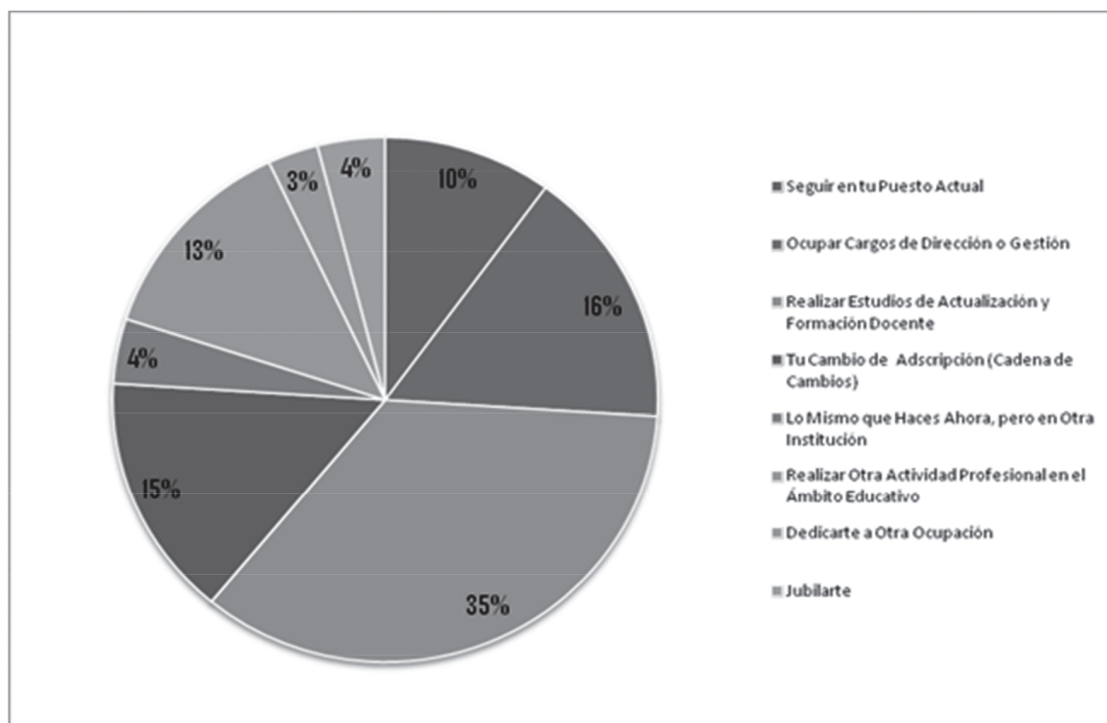


Fuente: Elaboración propia

Una de las aportaciones de este diagnóstico refiere la condición económica de los docentes, sobre esta categoría se les preguntó sobre sus aspiraciones laborales y profesionales para los próximos 5 años, el 10 por ciento (59 docentes) contestó seguir en su puesto actual, el 16 por ciento (69 docentes) contestó ocupar cargos de dirección y gestión, el 35 por ciento (139 profesores) mencionó realizar estudios de actualización y formación docente.

Según estos datos la tendencia de las expectativas laborales y profesionales dentro de cinco años apunta en la actualización y en la formación. Además de que los docentes se visualizan mejor en 5 años y quizás por eso apuesten por los estudios de actualización y formación que en algunos casos les permite ocupar cargos de dirección o gestión así como realizar cambio de adscripción (cadena de cambios).

Gráfica 22. Aspiraciones laborales para los próximos cinco años.



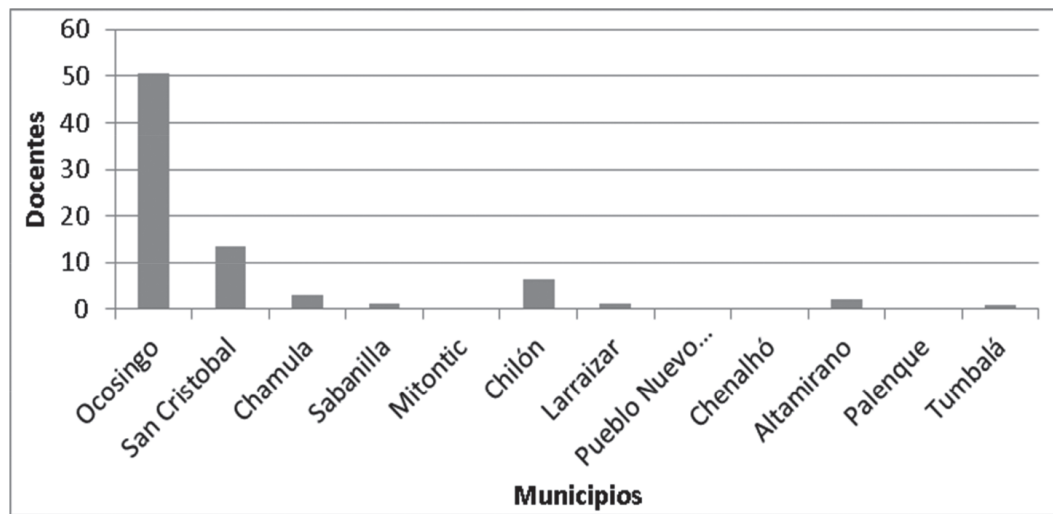
Fuente: Elaboración propia

Condiciones laborales

Los resultados de la encuesta que nos permitieron identificar la cantidad de docentes que viven en la comunidad donde trabajan son significativos, muestran que el 64 por ciento (210 docentes) dijeron vivir en la misma comunidad donde laboran. Este dato puede relacionarse con el 56 por ciento de los docentes que tardan en transportarse a su lugar de trabajo (30 minutos para este caso); hay quienes dicen vivir fuera de la comunidad (114 docentes), que les lleva en trasladarse de 1 a 5 horas en promedio, otros (12 docentes) les lleva todo el día de camino al lugar de trabajo.

Con respecto al municipio o municipios donde se ubican la mayor parte de las escuelas en el que trabajan los docentes encuestados, en la gráfica número 23 se muestra que Ocosingo es el municipio con mayor número, le sigue San Cristóbal y en menor medida Chilón. Como se ha comentado, éstos conforman parte de la región tseltal en especial Ocosingo y Chilón, aunque también hay otros grupos indígenas (minoritarios) que viven en estos municipios, como los tsotsiles, choles y en algunos casos los tojolabales.

Gráfica 23. Municipio donde se ubica la escuela.



Fuente: Elaboración propia.

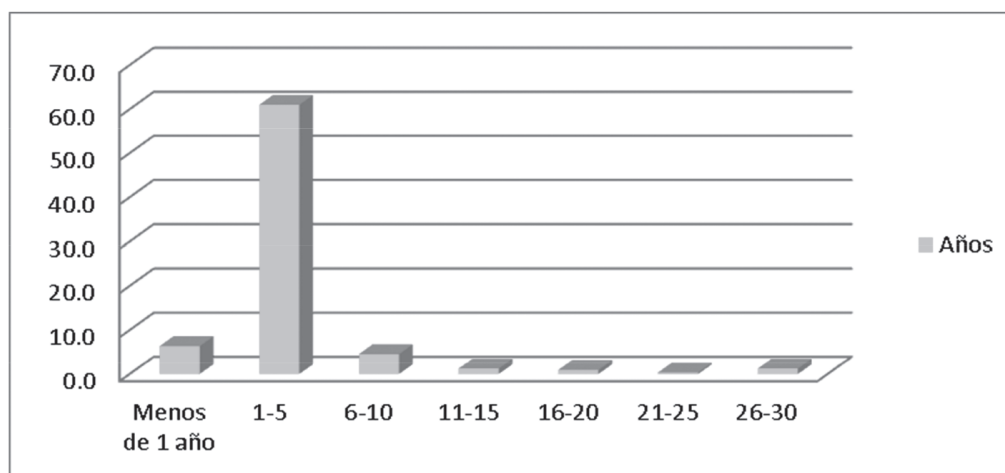
Los docentes que contestaron la información respecto de su horario de trabajo fueron 263 (79 por ciento) y, mencionaron que trabajan en el turno matutino, el 2 por ciento que corresponde a 8 docentes en el turno vespertino, y el 18 por ciento que corresponde a 62 docentes no contestó a esta pregunta.

Con relación al tipo de organización de la escuela en la que trabajan los docentes el 5 por ciento (18 docentes) dijo que su escuela es de organización multigrado, donde un solo profesor o profesora enseña a todos los grados al mismo tiempo. El 9 por ciento (31 docentes) contestó bidocente (es un tipo de escuela donde dos maestros atienden a todos los grupos y grados y cumplen también las funciones directivas). El 5 por ciento (17 docentes) señaló tridocente (son escuelas donde tres maestros atienden a todos los grupos y grados y cumplen con funciones directivas y administrativas). El 3 por ciento (10 docentes) contestó tetradocente, escuelas primarias generales o indígenas con cuatro o cinco docentes donde al menos uno de ellos atiende simultáneamente a un grado (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2007).

Otro dato es que el 57 por ciento (190 docentes) contestó que su escuela es de organización completa que consta de un maestro por cada grupo, director, secretaria, maestro adjunto, limpieza y trabajadores manuales. Finalmente, el 19 por ciento (65 docentes) no respondió a esta pregunta.

También se les preguntó los años que llevan atendiendo a grupos. El 59 por ciento (100 profesores) está ubicado dentro de un intervalo de 1 a 5 años, intervalo que muestra que aún comienzan acumular experiencia; el 4 por ciento (16 profesores) se ubica en menos de un año (gráfica 25). Cabe destacar que solamente 4 docentes (2 por ciento) cuenta entre 26 a 30 años de experiencia.

Gráfica 24. Años de atención de los grados señalados.



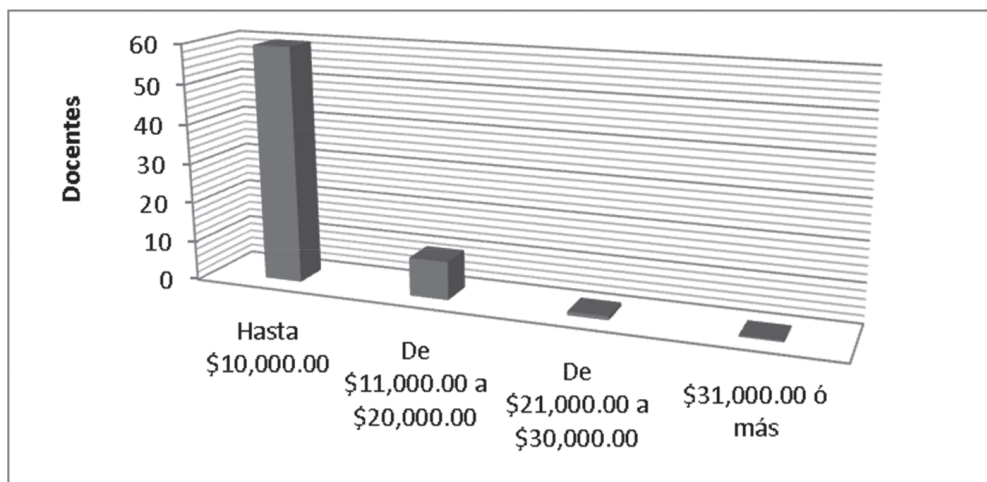
Fuente: Elaboración propia.

La categoría relacionada con las condiciones laborales de los docentes, tenía como propósito conocer qué otras funciones realizan los profesores además de la docencia; para esta pregunta se presentaban 5 opciones. La opción más destacada fue la de encargado(a) de dirección con 125 docentes (47 por ciento), 27 profesores (8 por ciento) indicaron el haber cumplido el rol como director(a) de la escuela, 18 (5 por ciento) han trabajado como asesor(a) técnico pedagógico, 2 (6 por ciento) como supervisor(a). Como puede verse la diferencia entre los primeros y segundos es interesante en el sentido de la inestabilidad que impera en el sistema educativo por la movilidad de los docentes que se da en la zona, buscando adscripciones en lugares urbanos más que en áreas rurales y comunitarios.

Con relación al tipo de contrato que tienen los docentes, 247 contestaron tener base, 3 interinos y sólo 2 docentes contestaron ser becarios del Proyecto Curricular Institucional (PCI).

Otra cuestión importante de las condiciones laborales de los docentes es el salario (gráfica 6). Según el ingreso mensual para algunos docentes es de \$10,000.00 mensual que representa el 59 por ciento (198 profesores). Esto se entiende así ya que los docentes regularmente que participan en carrera magisterial pueden llegar a ganar como mínimo \$10,000.00 o \$31,000.00 o más.

Gráfica 25. Ingreso mensual.

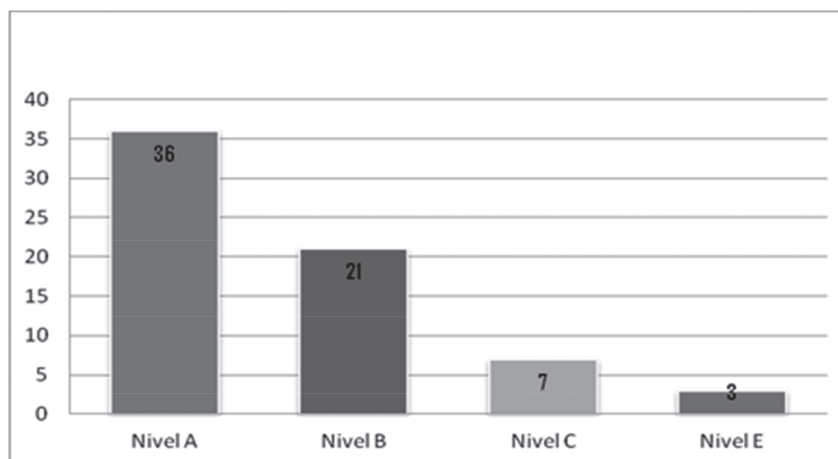


Fuente: Elaboración propia.

En el tema de carrera magisterial (apoyo económico para mejorar los salarios), 36 docentes dijeron que tienen el nivel A, 21 el nivel B, 7 el nivel C y 3 el nivel E. El nivel A refiere a la etapa inicial de la carrera, conforme se acredita los exámenes se va pasando de nivel hasta llegar al nivel E; cada nivel según la normatividad constituye un monto específico.

De acuerdo a los datos hay un total de 67 docentes participando en carrera magisterial (gráfica 26).

Gráfica 26. Niveles de carrera magisterial.



Fuente: Elaboración propia.

Otro punto fue sobre el grado de importancia que debería definir la categoría salarial. Se trata de una pregunta con varias opciones, cada respuesta representa el 100 por ciento. A continuación destacamos los números más altos.

Un 31 por ciento (106 docentes) contestó que la antigüedad es un indicador importante para definir el salario. Por su parte, un 37 por ciento (126 docentes) dijo que los cursos de actualización, al igual que la evaluación periódica; el 35 por ciento (117 docentes) prefiere el título académico. Otra cifra es el 33 por ciento (113 docentes) que dijo que la zona geográfica de trabajo es importante para determinar el salario, mientras que un 36 por ciento (121 docentes) contestó que los resultados de los alumnos vendría a ser la medida del salario.

Podemos decir que cada una de estas valoraciones está siendo considerada como prioridad por parte de los docentes y de esta forma favorecer las expectativas de sus ingresos quizás como respuesta a las nuevas reformas del gobierno de Peña Nieto.

Formación académica

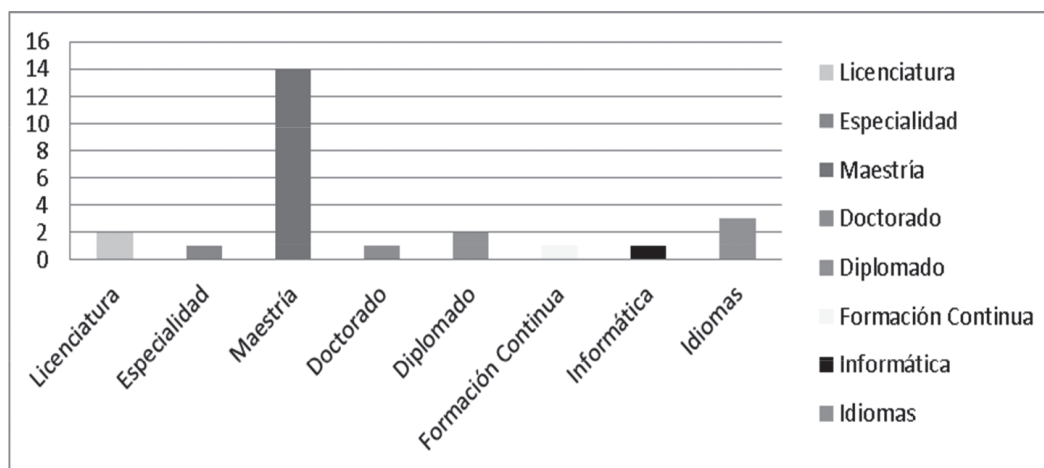
Para poder entender adecuadamente la formación de los docentes dividimos en dos partes esta sección: una que se concentra en la formación inicial y otra en la formación continua.

Formación inicial

El tema de los estudios concluidos señala que 248 docentes cuenta con el grado de Licenciatura (74 por ciento), 49 el grado de Maestría (14 por ciento) y solo 2 el de Doctorado (0.6 por ciento). En comparación con 17 docentes (5 por ciento) que tienen Bachillerato Normal Básica, se trata de docentes que estudiaron la normal a nivel técnico y que no continuaron con estudios de licenciatura.

Los docentes que estudian actualmente son pocos en comparación con el 84 por ciento (280 profesores) que dice que no lo hace. Los que dicen que si estudian equivale al 8 por ciento (27 profesores), cursan la maestría (4 por ciento), algún doctorado (0.3 por ciento) o bien alguna licenciatura relacionada con la informática o con los idiomas (3.7 por ciento).

Gráfica 27. Estudios actuales.



Fuente: Elaboración propia.

Además estos mismos docentes que estudian lo hacen en diferentes instituciones: 11 estudian en universidades privadas (Universidad Valle del Grijalva, Universidad del Sur, Universidad Maya), 10 estudian en universidades públicas (Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Pedagógica Nacional), 2 estudian en programas de la Secretaría de Educación (Instituto de Estudios de Posgrados de la Secretaría de Educación).

Las posibles causas observadas en el cuestionario de los docentes que no estudian son por falta de tiempo, recursos económicos, problemas de salud, falta de interés y decisión, la distancia como obstáculo que hay entre la escuela en el que se quiere estudiar y el lugar donde se radica.

Otra pregunta del tema de formación que se les hizo era conocer de qué institución egresaron. La mayoría de ellos son egresados de las normales y el resto proviene de otras instituciones de nivel superior. En ese tenor se observan instituciones de educación superior pública como la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y la UPN, asimismo instituciones privadas.

En el caso de las normales se tiene el siguiente panorama: el 35 por ciento (119 profesores) egresó de la Normal primaria, el 14 por ciento (49 profesores) de la Normal superior, el 13 por ciento (46 profesores) de la Normal rural y el 0.3 por ciento (1 docente) egresó de la Normal

indígena intercultural bilingüe. Además hay docentes que se formaron en normales privadas (1.2 por ciento, 4 docentes), en el Proyecto Ch'ol (0.3 por ciento, 1 docente) y otros que son muy pocos que señalaron haber sido formados en el Centro de Formación Docente (0.9 por ciento, 3 profesores), éstos últimos quizá respondieron de este modo porque llevaron cursos de nivelación o bien porque en algún momento funcionó como una institución en la que se preparaban como docentes.

Formación continua

La asistencia a los cursos de actualización es uno de los elementos que caracterizan la formación continua de los docentes. Por esa razón se les preguntó los motivos de su asistencia a esos cursos. Así, de acuerdo a lo contestado 86 docentes han asistido con la idea de actualizarse (25 por ciento), 47 (14 por ciento) lo hacen con el propósito de mejorar su práctica docente, 18 (5 por ciento) dijeron asistir para buscar superarse como profesionales, 8 (2.4 por ciento) señalaron que se trata de brindar un servicio de calidad, 2 (0.6 por ciento) comentaron que asisten tan solo para participar en carrera magisterial y 9 (2.7 por ciento) respondieron asistir por obligación.

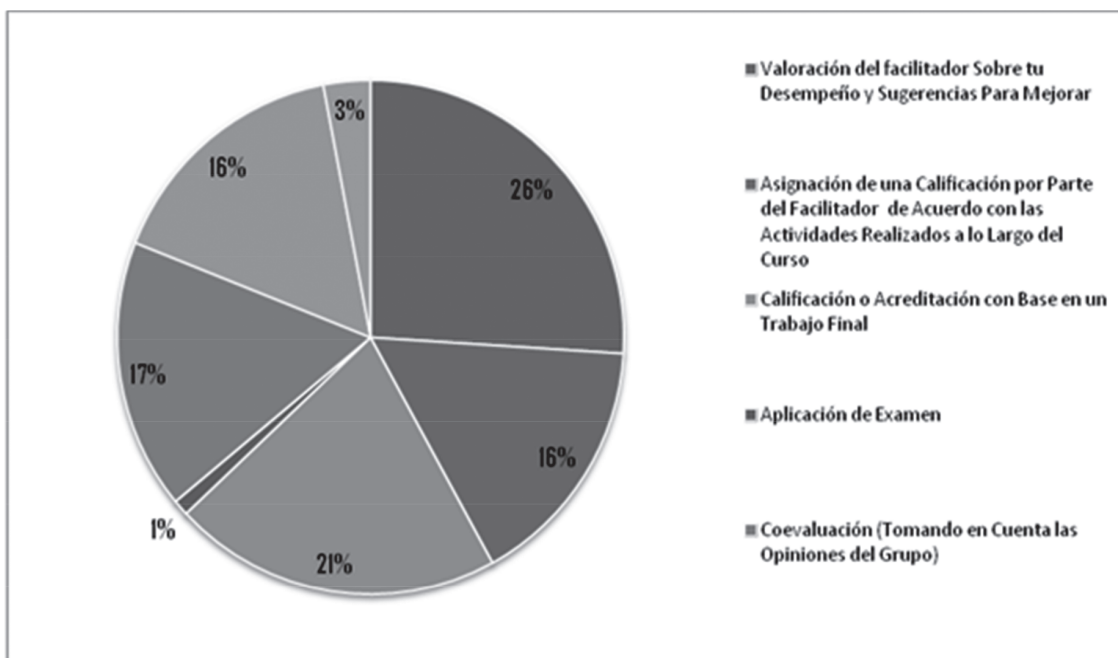
Aunque 302 docentes sí asisten a los cursos de actualización, solamente 8 (2.4 por ciento) dijeron no asistir a los cursos por tres razones: el desinterés, por falta de tiempo y por ingresar al sistema recientemente.

En cuanto a los cuatro cursos asistidos en los últimos 3 años encontramos que 94 docentes (28.2 por ciento) mencionaron que participó en cursos sobre saberes pedagógicos, se trata de cursos que orientan la labor pedagógica del docente que pueden ser reflexiones teóricas, corrientes pedagógicas, conceptos sobre la enseñanza-aprendizaje, etc., problemas de aprendizaje, entre otros temas afines como la didáctica: instrumentos, recursos de enseñanza, metodología de enseñanza, etc. Además de estos cursos según los docentes han señalado que duran aproximadamente de 1 a 3 semanas. El 16.8 por ciento (56 docentes) señalaron el curso de formación disciplinar como el de su preferencia, son cursos que se enfocan a desarrollar contenidos sobre las distintas áreas de especialización del conocimiento que los normalistas trabajan: cursos sobre español,

matemáticas, educación cívica y ética, entre otros. Mientras que 55 (16.5 por ciento) indicaron su asistencia a cursos de Diplomado/curso de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), refiere a todo lo relacionado con dicha reforma, desde su operatividad hasta sus alcances. Finalmente, solo 2 docentes (0.6 por ciento) eligieron como primera opción el curso de lenguas originarias.

Sobre la forma en cómo se evalúan los cursos de actualización, dentro de la pregunta se les dio siete opciones, es evidente según la gráfica 10 que la que más escogieron los docentes está centrada en la valoración del facilitador sobre el desempeño que realiza el docente. Las otras opciones corresponden a la asignación de una calificación por parte del facilitador del curso, la calificación o acreditación con base a un trabajo final, la aplicación de exámenes, la coevaluación (tomando en cuenta las opciones del grupo), la autoevaluación (pidiendo que el asistente se evalúe a sí mismo) y otras estrategias como productos, asistencias y carpetas de evidencias.

Gráfica 28. Evaluación de los cursos.



Fuente: Elaboración propia.

La manera en que a los docentes les han servido estos cursos en los que han participado, va desde el aportar nuevos conocimientos didácticos, conocer las nuevas reformas y lineamientos oficiales, nuevos conocimientos disciplinarios, comprender con profundidad el contexto escolar y mejorar su relación con los estudiantes, para obtener puntos y con ello participar en carrera magisterial hasta mejorar el trabajo colaborativo docente.

Un punto fundamental del diagnóstico es conocer si los contenidos de los cursos que recibieron los docentes tendrán alguna relación con los contextos escolares indígenas. La idea era hacerles una pregunta para que nos dijeran que tan pertinente es esa relación, si el contenido de los cursos aborda el conocimiento de la lengua, la cultura y la cosmovisión de los pueblos originarios. El 9.6 por ciento (32 docentes) señaló que si hay una atención al contexto escolar indígena, mientras que el 51 por ciento (150 docentes) dijo que no hay una relación, un 38 por ciento (111 docentes) mencionó que en cierta medida el contenido si toma en cuenta el contexto indígena.

Experiencia docente

El desempeño de algunos de los maestros se centra en general en la docencia, pero de acuerdo a las encuestas aplicadas se aprecian diversas actividades que realizan los docentes como la gestión escolar, la planeación didáctica, investigación, cívicas y culturales, extracurriculares y reuniones con padres. Evidentemente que la que más predomina es la docencia frente al grupo con un 84 por ciento (279 docentes), seguido de la planeación didáctica con un 77 por ciento (257 docentes), y las reuniones con padres de familia con el 76 por ciento (254 docentes). Es importante aclarar que esta pregunta fue de opción múltiple, los encuestados podrían seleccionar hasta tres opciones.

Las actividades cívicas y culturales al igual que las extracurriculares solo las realizan 141 docentes, cabe mencionar que la gestión escolar es realizada sólo por el 35 por ciento (115 docentes) de los docentes y la investigación solo por el 32 por ciento (108 docentes), por otro lado el 7 por ciento (23 docentes) eligieron otra actividad tales como: trabajo de

vinculación, visitas escolares, activación física que ellos realizan dentro de su práctica educativa.

Otras de las actividades que los docentes realizan son la activación física con el 35 por ciento (8 docentes), el trabajo de vinculación con el 22 por ciento (5 docentes), la vinculación de todos los agentes con el 17 por ciento (4 docentes), la nivelación de alumnos con problemas de aprendizaje con el 13 por ciento (3 docentes), las visitas escolares con el 9 por ciento (2 docentes) y por último la vinculación teoría práctica con el 4 por ciento (1 docente).

Es importante mencionar que para cada pregunta se tomaron en cuenta 333 respuestas, para obtener así el porcentaje de cada uno, respecto a las otras actividades que realizan los docentes se tomaron en cuenta 23 respuestas que representan el 7 por ciento (23 docentes) de los 333 encuestados.

Como parte de la experiencia docente nos permitimos analizar las competencias docentes con que cuentan los profesores, sobre todo, la forma como ellos mismos se perciben desde su labor diaria; así como, los problemas que enfrentan en el trabajo docente con estudiantes con lenguas y culturas distintas a la del profesor.

Competencias docentes

Las competencias docentes son el conjunto de recursos, conocimientos, habilidades y actitudes que necesitan los profesores para resolver de forma satisfactoria las situaciones a las que se enfrentan en su quehacer profesional.

Dentro de las competencias con las que cuentan los docentes de la región tseltal se encuentra la didáctica, el dominio de contenido de los programas, el conocimiento de tecnología educativa, la comunicación y empatía con los estudiantes y padres de familia, el conocimiento del contexto regional y de la lengua correspondiente, la adecuación curricular al contexto y otras.

Dentro de las competencias que se les hizo saber a los docentes y pudiesen seleccionar de acuerdo a la pregunta fueron las siguientes: didácticas, dominio de contenido de los programas de estudio, conoci-

miento de tecnología educativa, comunicación y empatía con los estudiantes y padres de familia, conocimiento del contexto regional y de la lengua correspondiente, adecuación curricular al contexto.

Así, el 65 por ciento (216 docentes) menciona que cuenta con competencias didácticas, el 62 por ciento (208 docentes) domina los contenidos que vienen en el programa de estudios, el 34 por ciento (113 docentes) maneja la tecnología educativa, el 47 por ciento (156 docentes) tiene una buena comunicación y empatía con los estudiantes y padres de familia, sólo el 23 por ciento (77 docentes) tiene conocimiento del contexto regional y de la lengua correspondiente a la zona donde se desempeñan, el 58 por ciento (192 docentes) cuenta con la adecuación curricular al contexto, y sólo el 1 por ciento (2 docentes) cuenta con competencias diferentes a las antes mencionadas que son: plantear actividades con grupos multigrado e investigar, leer, crear y promover el aprendizaje.

El dominio de contenido es la principal opción de los profesores con el 40 por ciento (133 docentes), seguido del conocimiento de tecnología y del contexto con un 35 por ciento (117 docentes).

Las otras competencias que los docentes mencionaron que les ayudaría a mejorar su práctica educativa es el dominio del plan y programa de estudios, la creación de actividades que representen un reto para los docentes, tener una mejor actitud ante la enseñanza, compartir experiencias con docentes exitosos y la planificación en escuelas multigrado.

Acciones para mejorar los resultados educativos

Una de las secciones del cuestionario se refiere a las acciones que realizan los profesores enfocados a mejorar los resultados educativos, específicamente los que se obtienen a partir de la prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares), lo que se cuestionó fue qué hacen para trabajar con los estudiantes para enfrentar esta prueba.

Cada respuesta corresponde al 100 por ciento de los encuestados. Se tiene que 40 por ciento (140 docentes) respondió que realizan ejercicios con cuadernillos similares a esta prueba, 37 por ciento (123 docentes) mencionó que cumplen con tiempo y forma con los programas de estudios, 34 por ciento (111 docentes) de los docentes recurre al apoyo de los padres de familia para que repasen con sus hijos en casa, 33% de los

docentes profundiza en los temas nodales, 32 por ciento (106 docentes) contextualizan las posibles preguntas de esta prueba, 31 por ciento (102 docentes) analiza los resultados previos con otros docentes para definir estrategias y de igual forma organizan actividades de estudio, 1.6 por ciento (5) de los docentes de esta zona continúan con su misma práctica, mientras que 3 por ciento (10 docentes) realiza diferentes acciones a las anteriores para mejorar los resultados educativos de la prueba ENLACE.

Asimismo, otras acciones y que se les preguntó (respuesta de opción múltiple) fue de qué hacer para reducir los índices de deserción dentro de su institución educativa. 69 por ciento (229 docentes) investiga las causas que están generando la deserción para la búsqueda de soluciones, 70 por ciento de los docentes optan por motivar a los estudiantes, 68 por ciento (227 docentes) realiza visitas a los domicilios de sus alumnos, mientras que 32 por ciento (108 docentes) analiza las causas que están generando esta deserción con otros docentes y directivos para definir acciones, 14 por ciento (46 docentes) tienen asesorías personalizadas a docentes y estudiantes con problemas y de igual forma hay apoyo a profesores y alumnos en condiciones vulnerables, y 2 por ciento (8 docentes) realizan otras acciones para reducir los índices de deserción de sus alumnos que son: propiciar armonía en el ambiente escolar y algunos mencionan que no se presenta deserción en la escuela.

De las acciones que realizan los docentes para reducir los índices de reprobación, 61 por ciento (201 docentes) trabaja de manera conjunta con los padres de familia, 59 por ciento (197 docentes) realiza actividades extraclase con estudiantes en riesgo e investigan las causas para buscar estrategias didácticas adecuadas, 48 por ciento (159 docentes) opta por el repaso de los temas complejos, mientras que 35 por ciento (116 docentes) tiene evaluaciones continuas, 24 por ciento (79 docentes) analiza las causas con otros docentes y directivos para definir acciones y 1 por ciento (2 docentes) realizan otras acciones que son: búsqueda de mejores estrategias, trabajar con equipos apoyado con alumnos de mejor rendimiento académico.

Problemas para el desarrollo de la función docente

Otra categoría que se aborda a través del cuestionario es el referido a la identificación de problemas que se le presentan al docente en su práctica educativa. Para ello se les plantearon 25 opciones y una adicional donde podía referir algún o algunos otros problemas no contemplados en la lista de opciones. A continuación las enlistamos según el orden de aparición en el cuestionario:

- ◆ Problemas de aprendizaje del alumnado
- ◆ Ausentismo de los alumnos
- ◆ Problemas de infraestructura y malas condiciones materiales en los centros de trabajo
- ◆ Falta de participación en las familias
- ◆ Falta de materiales en lengua bilingüe tanto para maestros como para alumnos
- ◆ Contenidos del plan y programas fuera del contexto cultural
- ◆ Problemas de comunicación y relación entre los compañeros de trabajo
- ◆ Problemas de comunicación y relación con la autoridad inmediata
- ◆ Problemas de organización escolar en el centro de trabajo
- ◆ Problemas para adecuación al contexto de contenidos que se maneja en el plan y programa
- ◆ Problema de planeación y organización en cada periodo escolar
- ◆ Presiones del sindicato
- ◆ Exigencia de la secretaría por cubrir los contenidos del plan y programa
- ◆ Resistencia personal para modificar las practicas docentes o de gestión
- ◆ Bajos salarios
- ◆ Falta de reconocimiento y desprestigio social de la profesión docente
- ◆ Falta de desarrollo profesional (pocas oportunidades de ascenso o cargo de responsabilidad)
- ◆ Normativa que regula la profesión docente y ATP
- ◆ Cambios en los planes y programas de estudios
- ◆ Formación insuficiente para enfrentar los desafíos de enseñar y/o gestionar

- ◆ No ser consultados en las decisiones de política educativa
- ◆ Falta de responsabilidad y compromiso para el trabajo en contextos escolares indígenas
- ◆ Falta de respaldo de las autoridades
- ◆ Falta de acompañamiento de colegas y autoridades para el trabajo docente
- ◆ Falta de conocimiento didáctico para la enseñanza de contenido

Se les pidió escoger cada una de estas opciones de acuerdo a cinco valoraciones distribuidas de mayor a menor importancia: muy importante, importante, poco importante, no es importante y no se presenta. Para efectos de evitar una lista extensa solo mencionamos las más sobresalientes de acuerdo al criterio de demasiado importante: problemas de aprendizaje del alumnado, cambios en los planes y programas de estudios, la falta de desarrollo profesional, falta de conocimiento didáctico para la enseñanza de contenido, etcétera.

Con relación a lo anterior también se les preguntó (pregunta de opción múltiple) qué estrategias emplean para resolver dichos problemas. El 70 por ciento (71 docente) indicó su compromiso con la función de su labor como docente, el 40 por ciento practica el trabajo colaborativo (43 docentes), el 40 por ciento mejora su competencia comunicativa (38 docentes), el 30 por ciento (28 docentes) realiza investigación exhaustiva, el 20 por ciento (22 docentes) hace su planeación educativa de acuerdo al contexto, el 10.4 por ciento (14 docentes) elabora materiales de acuerdo al contexto y el 0.6 por ciento (4 docentes) cumplen con los planes y programas de estudio que la institución les otorga.

Necesidades de formación desde la perspectiva del docente

A los docentes también se les preguntó cuáles son sus necesidades de formación para fortalecer su trabajo. Los dos porcentajes con mayor frecuencia son el 30 por ciento que contestó las estrategias didácticas y el 21 por ciento que refirió usos de tecnologías de información y comunicación para la educación. Otros porcentajes son el 16 por ciento que contestó los conocimientos de lenguas y culturas indígenas y el 13

por ciento que dijo que su necesidad de formación es la investigación educativa. También se señaló los conflictos en contextos de diversidad cultural, para otros son los conocimientos teóricos.

Por otro lado, el 1 por ciento de los docentes contestó otras necesidades: conocimientos en planes y programas de estudios, conocimientos aplicados a contextos indígenas, integrar cursos de posgrado, desarrollo formativo al alumno, motivación y cambio actitudinal, el Asesor Técnico Pedagógico (ATP) como apoyo al trabajo escolar.

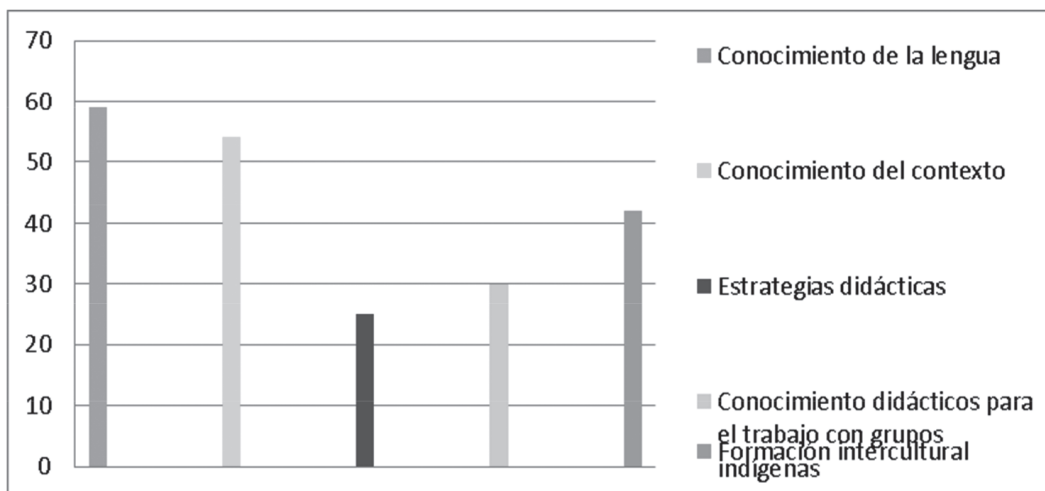
En la gráfica 12 se pueden observar las propuestas para la formación docente en contextos escolares indígenas. La propuesta más destacada es el conocimiento de la lengua indígena, le sigue el conocimiento del contexto, estrategias didácticas, los conocimientos didácticos para el trabajo con grupos indígenas y la formación intercultural.

Es interesante subrayar que un gran porcentaje tiene como propuesta la formación en el conocimiento de la lengua indígena. En diversas preguntas que se les hicieron sobre cuestiones indígenas casi no reflejaron un interés sobre dicho tema. En el apartado anterior se pudo observar ese comportamiento. Lo que puede significar que los docentes son ambiguos en sus respuestas ya que el tema de la interculturalidad aparece a lo largo del cuestionario. Probablemente se deba a un desconocimiento de los contextos indígenas o una actitud apática, o bien por problemas de organización que genera el propio sistema educativo.

En cambio, en esta última parte del análisis hay un buen número de docentes que sí reclama conocer los contextos indígenas. Aunque no son mayoría éstos indican que sí hay la necesidad de conocer la lengua, las costumbres, la cultura de los pueblos originarios, especialmente de la cultura tseltal.

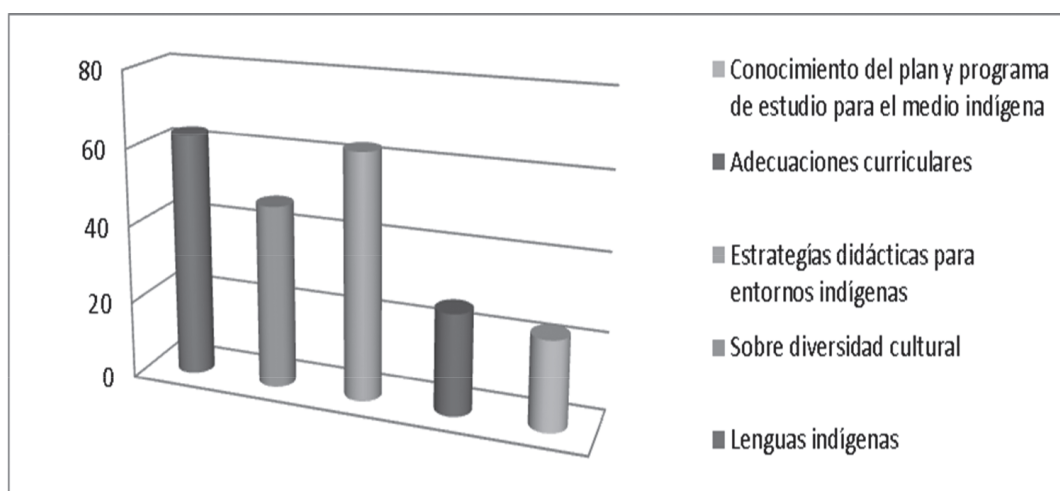
En cuanto a la pregunta enfocada a los aspectos formativos centrados en contextos indígenas, se observa que los docentes eligieron que lo que debería de enseñarse en las escuelas normales o la UPN para responder a las necesidades de los contextos indígenas son las lenguas indígenas, la diversidad cultural, las estrategias didácticas para entornos indígenas, las adecuaciones curriculares y conocimientos del plan y programa de estudio para el medio indígena.

Gráfica 29. Propuestas para la formación docente en contextos escolares indígenas.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 30. Aspectos formativos centrados en contextos indígenas.



Fuente: Elaboración propia.

En general, las propuestas que plantean los docentes están orientadas en recuperar los aspectos más importantes de los pueblos originarios, partiendo de los contenidos y los recursos y estrategias didácticas con la idea de articular éstos con el contexto indígena.

Reflexiones finales

Los datos sobre la experiencia del docente en el contexto tseltal, tomando en cuenta aspectos sobre su formación profesional, el contacto con la lengua tseltal, la identificación de problemáticas que ellos mismos encuentran en sus entornos, nos permite esbozar algunas líneas para una posible propuesta de formación intercultural que tenga en cuenta lo siguiente:

- ◆ Construir con ayuda de los propios agentes educativos de esa región un programa curricular que recupere el saber regional de los pueblos originarios, que permita introducir un modelo intercultural para disolver la visión etnocéntrica del conocimiento, y plantear una mirada horizontal entre culturas distintas con el afán de entendimiento mutuo.
- ◆ La idea de propiciar la participación comunitaria con la actividad educativa (Schmelkes, 2003). Una educación para la interculturalidad tiene que poder desarrollar «la demanda de las comunidades para que la escuela contribuya a reproducir, fortalecer y enriquecer la cultura comunitaria. Sin el acercamiento de la escuela a la comunidad, sin el desarrollo de un proceso de apropiación de la escuela por parte de sus miembros, difícilmente podrá avanzarse mediante procedimientos unidireccionales en este propósito» (Hernández y Martínez, 2012: 82).
- ◆ Tratar de fortalecer o reivindicar la identidad de los docentes y asesores ya que muchos de ellos son originarios de la región, y que de algún modo han sufrido los estragos de la aculturación, resultado de la formación mestiza que reciben desde los primeros niveles de escolaridad.
- ◆ Una manera de afianzar la identidad es el aprendizaje y práctica de una lengua indígena, que no solo es el caso del tseltal, sino de todas las lenguas que se hablan en Chiapas. Esto significa que el currículo recuperaría aspectos lingüísticos necesarios para el aprendizaje de la lengua en turno.
- ◆ Construir una propuesta educativa para los actores educativos orientada hacia la investigación. Es decir, que se adentren en la

investigación como una herramienta social y política con posibilidad de transformación. La idea es que se pueda trabajar en las comunidades tanto a nivel teórico como en la intervención de los procesos educativos que se den en las escuelas y en la misma comunidad.

Uno de los puntos importantes que se pueden rescatar del diagnóstico son las propuestas que los docentes de la región tseltal nos dan para la formación: conocimiento de la lengua, conocimiento del contexto, estrategias didácticas, conocimientos didácticos para el trabajo con grupos indígenas y sobre todo formación intercultural.

Por otro lado, Chiapas es uno de los Estados con mayor diversidad cultural en México, cuenta con una gran variedad de lenguas indígenas, que hace necesaria, de por sí, una educación intercultural basada en la diversidad de cosmovisiones, donde se valoren los usos y costumbres de dichas comunidades, así como se revaloren las lenguas indígenas. El contexto educativo actual que perfila en los municipios de los Altos de Chiapas, está orientado por el discurso indígena oficial en materia educativa, el cual se contradice en los hechos con la situación educativa real de las comunidades indígenas.

La diversidad cultural está, la mayoría de las veces, ligada a la diversidad lingüística, es evidente que éste es uno de los problemas principales cuando se trata de poner en práctica un currículo nacional homogeneizador desde una sola visión de la realidad, desde una sola cultura: una visión etnocéntrica de la cultura.

A pesar de que el desconocimiento de la o las lenguas donde el docente se desempeña o se ha desempeñado, le han representado retos importantes, el docente ha tenido que idear estrategias de comunicación que le permitan realizar su labor y cumplir con los objetivos educativos. No obstante, el reto sigue representando un problema cuando se habla de ofrecer servicio educativo de calidad.

El análisis de la educación intercultural implica un compromiso con el seguimiento a la labor de inclusión; también un compromiso con la comprensión más certera sobre las barreras y conflictos económicos, políticos y culturales a la justicia social y con la voluntad de compartir

verdaderamente el poder pasando de una simple crítica a estrategias y contenidos programáticos para edificar y transformar las escuelas, los sistemas económicos y la vida comunitaria. Nuestras sociedades, en este sentido, poseen una estructura multicultural que funciona como una lógica de dominación, discriminación y exclusión. Introducir en este marco, instituciones, discursos y prácticas interculturales propositivas y pluralistas no estará exento en la transición de conflictos y barreras de diversa naturaleza.

Las acciones y programas tendientes a insertar políticas interculturales en educación han tomado claramente el camino de la institucionalización, estableciendo nuevas bases jurídicas, reorganizando o sustituyendo instituciones, transformado programas de formación docente y ampliando las colecciones de textos normativos y programáticos. Frente a esto se puede pensar dos ideas a tratar: la instauración de una perspectiva de sujetos y ciudadanos interculturales y la transformación paulatina de las prácticas escolares (Baronnet, 2005). Estas dos ideas remiten a una necesaria participación de las comunidades en la educación y una colaboración con la universidad y la investigación científica de las aulas y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La labor del profesor en contextos indígenas (demás de contextos urbanos y rurales) puede constituir la piedra angular de un proyecto intercultural. Para ello, se requiere asignarle un papel de gestor y emancipador, sumándose a un proyecto compartido de región cultural. Este proyecto se tiene que concretizar desde arriba y desde abajo, desde el Estado, desde la participación activa del profesor y desde las comunidades interculturales.

Referencias

- Baronnet, B. (2005). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Coordinación Estatal de Formación Continua de Maestros en Servicio. (2012). *Programa Estatal de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros de Educación Básica en Servicio*. Chiapas: Secretaría de Educación.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1992). Reformas 1992. *Diario Oficial Federación*. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
- _____. (2012). Última reforma publicada. *Diario Oficial Federación*. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
- Diario Oficial de la Federación*. (2001). (Primera Sección), Lunes 22 de enero de 2001. Recuperado de <http://www.dof.gob.mx/>
- Gobierno de la República. (2001). *Programa Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México: Gobierno de la República.
- _____. (2001). *Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006*. México: Gobierno de la República.
- _____. (2003). Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Recuperado de http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=23&id_opcion=20&op=
- _____. (2003). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf>
- Gómez, M. (2004). *Tzeltales*. México: CDI, PNUD.
- Gómez, Ma. M. (2015). *Lengua, cultura y educación: medios generadores de conocimientos en la región tseltal*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Chiapas, Chiapas, México.

- Hernández Reyes, N. L. y Martínez Sánchez, R. (2012). Investigar la formación docente de la cultura tseltal. *Devenir*, (23), 69-100.
- _____. (2014). La interculturalidad en Chiapas: formación docente en la cultura tseltal. En Velázquez Rodríguez, E., María Luisa Quintero Soto, M. L. y López Gutiérrez, L. R. (coords.), *La transformación de la sociedad opresora. La palabra y el derecho de los «otros»* (123-146). México: UAEM/ MAPorrúa.
- INEGI. (1990). *XI Censo general de población y vivienda*. México: INEGI.
- _____. (1995). *I Conteo de población y vivienda*. México: INEGI.
- _____. (2000). *XII Censo general de población y vivienda*. México: INEGI.
- _____. (2005). *II Conteo de población y vivienda*. México: INEGI.
- _____. (2010). *Censo de población y vivienda*. México: INEGI.
- Ley General de Educación. (1997). Publicada en el *Diario Oficial* el 20 de marzo de 1997. Recuperado de <http://www.dof.gob.mx/>
- Organización Internacional del Trabajo. (1990). *Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. Recuperado de <http://www.ilo.org/mexico/lang—es/index.htm>
- Schmelkes, S. (2003). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica*, (23), 26-34.
- SEP. (1998). *Ley General de Educación*. SEP: México.
- _____. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- _____. (2004). *Para concebir el futuro en el presente*. México: SEP-DGEl.
- _____. (2009). *Orientaciones académicas para la asesoría a las escuelas de educación indígena*. México: SEP-DGEl.

CAPÍTULO III
EL MAESTRO DE EDUCACIÓN INDÍGENA
DE LA REGIÓN RARÁMURI

*Josefina Madrigal Luna
Celia Carrera Hernández
Yolanda Isaura Lara García*

Introducción

Este apartado tiene como propósito presentar el informe de resultados del proyecto *La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos: Un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato*, correspondiente al Estado de Chihuahua. En esta entidad federativa el equipo de investigación estuvo constituido por investigadoras de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH) Campus Parral, Chihuahua y Guachochi. Coordinando los trabajos la Dra. Josefina Madrigal Luna, participando además la Dra. Yolanda Isaura Lara García, la Licenciada Adelina Hernández Ayala y la Dra. Celia Carrera Hernández.

El estudio de carácter naturalista se desarrolló en dos etapas comprendidas entre 2013 y 2014. La primera concluida para agosto del 2013 corresponde a un estudio exploratorio a nivel descriptivo, permitió presentar una visión diagnóstica de la situación actual de la educación primaria indígena en el estado. La segunda etapa desarrollada durante el 2014, se enfocó esencialmente en profundizar en los significados que los agentes educativos en contextos étnicos –autoridades, maestros, padres de familia y niños–, han construido sobre la educación intercultural y sobre el «deber ser» de la educación para el pueblo rarámuri.

En la primera etapa el universo de estudio se constituyó por 294 sujetos participantes, la unidad de análisis quedó definida por docentes que al momento de realizar la investigación se encontraban en la región de la Sierra Tarahumara adscritos al subsistema de educación primaria indígena, atendiendo alumnos del grupo étnico tarahumara. En la segunda fase participan padres de familia, docentes, niños –dieciséis en cada caso–, además de algunas autoridades que accedieron a ser entrevistados en 4 escuelas visitadas.

Para la toma de datos de la primera etapa, a los 294 maestros y maestras participantes del proyecto se les aplica un cuestionario constituido por 73 preguntas. El trabajo inicia en el mes de mayo del 2013, las autoridades del Departamento de Educación Indígena en el Estado colaboran con el equipo de investigación en la aplicación del instrumento. A través de esta instancia se hacen llegar a autoridades educativas –supervisores y jefes de sector–, paquetes conteniendo cuestionarios que por su parte entregan a directores y estos últimos a los maestros de las diferentes escuelas indígenas que están a su cargo. Los directores se responsabilizan de que los cuestionarios se contesten con sistematicidad y de devolverlos por la misma vía. Esta tarea se desarrolló con buenos resultados.

La segunda etapa inicia su desarrollo durante el mes de mayo del 2014, durante la cual se realizan entrevistas en profundidad a integrantes de los 4 colectivos escolares participantes. Ex profeso, el Departamento de Educación Indígena notifica a estas instituciones de educación primaria indígena, que el equipo de investigación de UPNECH los estará visitando en el tiempo estipulado. Las escuelas se localizan en el Municipio de Guachochi, en las comunidades de Corralitos, Cieneguita, Caborachi y Huzarochi donde en cada caso se aplicaron las 16 entrevistas en profundidad a docentes –y directores–, padres de familia y niños respectivamente.

Para el análisis de datos en la primera etapa se recurre a la estadística descriptiva, sin embargo para algunas preguntas abiertas, así como para el análisis de las entrevistas en profundidad se utiliza el método de análisis crítico del discurso; porque a través del discurso se expresan normas, valores, ideales, que cobran relevancia por constituirse en directrices que pueden orientar las acciones e interacciones dentro de una sociedad, o

bien, en algunos casos se limitan a ser simplemente letra muerta de diversas disertaciones dentro de los procesos histórico sociales, lo cual también resulta interesante dilucidar (Van Dijk, 2012).

En la primer parte del informe se hace un análisis desde el cual se establecen relaciones entre las políticas educativas nacionales y estatales, se intenta esclarecer la manera en que éstas se engarzan, además se incluyen las estrategias utilizadas en la entidad para su implementación, en un esfuerzo por estar en armonía con la normatividad nacional. En la segunda parte, se presenta un panorama general del contexto étnico rarámuri, en el que el grupo magisterial participante en la investigación se desempeña como docente de educación básica, se plantean aspectos socioculturales diversos: económicos, políticos, sociales y educativos. En la parte final del trabajo, se hace un análisis pormenorizado de la formación docente de los maestros de educación indígena de la Sierra Tarahumara, se abordan aspectos que permiten caracterizar al grupo como edad, sexo, origen, nivel de estudio, salario. Igualmente se profundiza en el perfil profesional con que ingresan al subsistema maestros y maestras, su formación profesional actual, para concluir con los problemas de formación que enfrentan en la cotidianeidad educativa.

Las políticas educativas nacionales y sus implicaciones en la educación indígena en Chihuahua

En Chihuahua, hasta el momento no se tienen noticias de algún estudio formal y sistemático cuyo objetivo sea conocer el devenir histórico de los quehaceres del Estado encaminados a formar los cuadros magisteriales responsables de atender el medio indígena a lo largo del siglo XX. Sin embargo, sí existen estudiosos cuyos aportes exponen los esfuerzos gubernamentales por llevar la educación a las regiones habitadas por los grupos originarios en este estado y las estrategias para integrar los cuadros magisteriales.

El proceso oficial de formación del maestro responde al contexto sociopolítico e histórico en que se genera, es decir, no es indiferente a las condicionantes sociales, políticas del momento y espacio en el que se

origina. Aun si formalmente se define a la formación docente como «...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» (DGEI, 2011: 317), no puede quedar al margen de las condicionantes en que se forman. Las maestras y maestros se ven arrastrados en la vorágine de ideales y aspiraciones de los diferentes actores involucrados en la tarea educativa que se expresan en las políticas públicas al respecto, dificultando el ensamble entre aquellos y la realidad vivida.

En ese sentido, Mena (citado por Muñoz, 2002: 106) expone en torno a las políticas educativas en contextos indígenas mexicanos: «Podríamos afirmar que se ha avanzado (como siempre) en el terreno de las políticas, desgraciadamente se sabe que este nivel puede congestionarse de retórica, impidiendo que las realidades sociales de estos grupos sean impactadas cualitativamente por estas disposiciones legales.» Los principios propios de las políticas educativas indigenistas a lo largo del siglo XX manifiestan contradicciones entre lo real e ideal, el discurso y la práctica, lo que se promete y lo que se cumple, lo que realmente se ofrece y los fines que se buscan. Se tiñen de posturas positivistas impasibles al rezago social y explotación que enfrentan los grupos étnicos, otras veces plantean visiones más radicales, críticas y transformadoras, discursos forzados que históricamente se cuestiona su concreción.

Pese a ello, las políticas educativas cobran relevancia, en ellas subyacen los ideales del Estado en este ámbito y demarcan los lineamientos o derroteros que guiarán el quehacer de la práctica educativa. Empero, para cobrar vida una política educativa demanda la participación del magisterio, el cual pasa a jugar un papel central por ser el nexo entre los ideales del Estado y su concreción. Los requerimientos que el Estado enfrenta para dar respuesta a las necesidades y demandas de educación indígena en educación básica están mediatizados por los procesos de formación y los perfiles profesionales de los docentes a los que se ha apostado gubernamentalmente.

La implementación de una política educativa no es una tarea simple y mecánica, al contrario enfrenta fuertes exigencias, al docente se le exige competencias profesionales. A lo anterior, hay que sumarle que las exigencias son aún más fuertes por el rezago en que actualmente se

encuentra la educación indígena en Chihuahua. En virtud de esto, el gobierno no sólo tiene el reclamo social de legislar a favor de la educación, paralelamente enfrenta el compromiso de crear las condiciones propicias para que las propuestas educativas funcionen, asumiendo la educación como un derecho y bien social y no una mercancía.

En Chihuahua, la preocupación por ofrecer educación formal a los rarámuris y otros pueblos indígenas de la Sierra Madre Occidental, inicia con la llegada de la orden religiosa jesuita cuando los españoles ingresan a la Nueva Vizcaya en la región que hoy se ubica este estado. Desde inicios del siglo XX, surgen una serie de propuestas que, al menos en el discurso, reflejan una inquietud por ofrecer educación a los tarahumaras. La primera legislación llevada a cabo a nivel estatal para el mejoramiento de la raza tarahumara en 1906, corre a manos del gobernador de la entidad, el Lic. Enrique C. Creel. Sintetizan lineamientos para atender cuestiones agrarias y educativas, reconociendo que los rarámuris enfrentan fuertes problemas agrarios, en sí, la perpetua explotación iniciada por los españoles y prolongada hasta la época actual por los mestizos.

Queda en manos del gobierno la atención y protección de los indígenas, ex profeso se constituye en la capital del estado una Junta Central; una comisión destinada a atender lo referente a la cultura, conservación, instrucción y mejoramiento de la raza tarahumara. En esencia, se pretende «inculcar entre los indios los valores y prácticas de la cultura y la civilización occidental» (Sariego, 1998: 17). Se considera que «La escuela para el indígena debe tener pocas horas de labor, debe aprovechar el hábito de trabajo físico en cosas prácticas y que rindan provecho inmediato» (Sariego, 1998: 31), una síntesis entre las labores que se realizan en el hogar y el campo. La *instrucción*,⁴³ como se denomina a la educación que se ofrece a los tarahumaras, aspira a ofrecerles un acercamiento a las personas *civilizadas*, el hombre blanco o de *razón*⁴⁴ y hacerle entender al indígena

⁴³ Se considera que se va a instruir al indígena porque es un ser ignorante, al cual es necesario sacar de la barbarie y lograr así civilizarlo.

⁴⁴ Al mestizo se le denomina de razón, un calificativo dentro del cual implícitamente se considera al indígena una persona sin razón o ignorante.

que estos no son sus enemigos, al contrario, es el tipo de raza, modelo al cual aspirar.

En la ley promulgada en la gubernatura de Enrique Creel el 3 de noviembre de 1906 «Para el mejoramiento y cultura de la raza tarahumara», expresa de manera sucinta en el artículo 4º. Apartado I, que la Junta Central debe «promover todo lo conveniente a la civilización de los indios, a su mejoramiento social, a su educación...» (Sariego, 1998: 34). De igual manera se enuncia en el apartado VI que el Estado ha de

...promover el establecimiento de escuelas rurales donde se dé a los niños indígenas una educación elemental y se les enseñe el cultivo de algunas plantas y árboles a propósito para la alimentación, el cuidado de animales domésticos, algunas industrias manuales y todo lo que les pudiera traer apego a la tierra y ser ocasión de legítimo lucro. (Sariego, 1998: 35)

Esta legislación aspira a que los indígenas manden a sus hijos a educarse a la capital del estado, pero no se añade nada respecto a la formación de maestros. Estos lineamientos no llegan nunca al terreno de la práctica por el advenimiento de los movimientos sociales de la revolución mexicana.

No obstante, el siglo XX, presencia el inexorable fluir de la legislación educativa en pro de los grupos autóctonos de Chihuahua. En 1925 se crea en la ciudad de México la primera Casa del Estudiante Indígena que abriga el propósito de incorporar a jóvenes de grupos originarios al sistema educativo, sin embargo se consideró un fracaso porque los estudiantes formados para ser catalizadores del cambio en sus comunidades, se resisten a regresar a ella. En contraste, en Chihuahua, según Sariego (2002), los primeros maestros formados para atender específicamente la educación indígena son jóvenes tarahumaras egresados precisamente de esta instancia; se sabe que su número ascendía a 61, pero no cuántos culminan. Los que egresan deciden regresar a trabajar a su tierra chihuahuense de origen.

Hay que esperar la época cardenista (1934-1940), para que el indigenismo se consolide como política gubernamental, e impacte en el trabajo educativo en Chihuahua. El ambiente educativo adquiere un matiz radical gracias a los trabajos y propuestas desarrolladas en el estado por un grupo de maestros formados en la escuela rural mexicana, bajo los principios nacionalistas y los anhelos agraristas propios del cardenismo. En efecto, en las mentes de estos maestros se sintetizan tanto los ideales educativos, como el anhelo de enrolarse en la lucha agraria, política y cultural de los grupos autóctonos, los desposeídos de la Tarahumara, su propio pueblo. El grupo de maestros comprometidos en esta lucha estaba conformado por Francisco Javier Álvarez, Francisco M. Plancarte, José Hernández Labastida, Ernesto Cano Ruiz, y J. Patrocinio López (Sariego, 2002).

Pronto los maestros de tendencia marxista, apoyados por los docentes egresados de la Casa del Estudiante Indígena, transitan unidos del discurso radical a la organización y práctica política mediante diversas acciones. Abiertamente inician con un fuerte reclamo por el respeto a la lengua y la cultura del pueblo originario, buscan constituirse en un cuerpo magisterial autónomo para oficializar la educación bilingüe y buscan la defensa del territorio, gestionan ante el Departamento Agrario la conformación de ejidos para el reparto de tierras, además la constitución de una instancia para aglutinar al pueblo tarahumara, denominada Consejo Supremo de la Tarahumara (Sariego, 2002).

Durante el periodo presidencial del Lic. Miguel Alemán Valdez (1946-1952) se crea el Instituto Nacional Indigenista, instancia que impulsa a nivel nacional la creación de Centros de Capacitación para indígenas, que ascienden a 20 en 1952. Los centros surgen con el propósito de formar jóvenes indígenas para que promuevan el desarrollo de su propia etnia (Hernández, 2000). Franco (2003: 32) enfatiza que «los promotores eran capacitados en distintas áreas como: salud, desarrollo agrícola, gestoría legal, entre otras; fungían como agentes de cambio e interlocutores entre la comunidad indígena y la sociedad nacional».

Para 1951 aparecen los Centros Coordinadores Indigenistas del Instituto Nacional Indigenista, a los cuales se les asigna la responsabilidad de la formación de los docentes para el medio indígena. Los jóvenes

elegidos para ser habilitados como promotores y ejecutar la nueva política educativa son de las mismas comunidades originarias que serán atendidas, a quienes se les capacita en su propia lengua materna.

A nivel nacional, los primeros Centros Coordinadores Indigenistas que se establecen son el de San Cristóbal de las Casas, Chiapas; el de Huautla de Jiménez, Oaxaca; así como el de Guachochi, en el estado de Chihuahua (Hernández, 2000). Desde un panorama general, los logros obtenidos por estos Centros hasta el año 1963 se valoran positivamente, incluido el de Chihuahua. Según comenta Franco (2003: 32), «en Chihuahua su primer Centro Coordinador se establece en Guachochi en 1952. Su creación tuvo una positiva repercusión en la educación, que se tradujo en el uso de la lengua materna y el servicio de los promotores bilingües.» Para Sariago, los promotores son el parteaguas, la piedra angular desde donde se impulsa la educación integral y de alfabetización bilingüe para niños indígenas, reconociendo que, en esta política educativa, los jóvenes tarahumaras son los generadores del cambio que se da a través del INI en los años cincuenta. Respecto a la propuesta de formación del magisterio, se conservan vestigios de la escuela rural y las misiones culturales

...en efecto, la figura del promotor se acercaba más a la del misionero cultural por sus tareas de extensionista agrario, agente de salud, impulsor del desarrollo de los pueblos y gestor de sus demandas sociales— que a la del maestro «de aula», característica del sistema de educación formal y escolarizada de los internados (Sariago, 2002: 178)

El trabajo que desarrollan asume un carácter integral, en el cual se sintetiza lo educativo, económico, cultural y hasta lo político.

En el periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho (1941-1946), el compromiso de formar los cuadros magisteriales para la educación indígena, lo asume el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), que se establece en el año de 1958 y asume a nivel nacional la

tarea de la actualización de los docentes a través de cursos, mediante los cuales distribuye, revisa y evalúa el trabajo por correspondencia.

A esta institución asistían maestros de diversos estados de la república, incluyendo Chihuahua. Se desarrollaron acciones que permitieron a los promotores culturales con escolaridad de primaria y a maestros rurales bilingües con estudios limitados a nivel de secundaria, que fungían como docentes de zonas indígenas o campesinas, obtener el título de maestros de educación primaria. La modalidad de estudio se dividía en una parte por correspondencia y otra presencial en periodos vacacionales (Hernández, 2000).

El IFCM fue sustituido en 1971, por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM). Para 1989, se identifican a nivel nacional nuevas acciones gubernamentales en la formación de maestros, que igualmente impactan la formación de los que trabajan en el medio indígena.

A partir del 17 de marzo de 1989, por acuerdo del C. Secretario de Educación Pública, se fusionan la Dirección General de Educación Normal y la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento, denominando a la nueva institución, Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) a la que se le asignan las funciones de formación y actualización del magisterio, a través de los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) en los estados, así como de las Normales existentes (SEP 2003: 105)

La Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, a través del CAM, abre al profesorado la oportunidad de formalizar su perfil docente dentro de la educación básica y certificar su desempeño. En el caso de Chihuahua, a partir de 1989 implementa los programas de Nivelación Profesional para el Profesor Bilingüe Bicultural, a través del Bachillerato para Atención Académica a Profesores de Educación Indígena en Servicio en regiones étnicas, ofertándolos en subsedes establecidas en San Juanito y Guachochi. De los 294 maestros participantes en la presente

investigación, diez reportan haber estudiado su Licenciatura en Primaria en el CAM.

En tanto que continuando con el esfuerzo de formar cuadros magisteriales que atiendan regiones étnicas, en el gobierno de el Lic. Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) se instauro por decreto presidencial la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, acuerdo publicado en el *Diario Oficial de la Federación* del 30 agosto de 1973. La tarea que se le asigna, es que a través de los Centros Coordinadores Indigenistas continúe formando maestros bilingües y promotores culturales en internados indígenas de educación bilingüe que atienden niños y niñas, denominados en este momento Centros de Integración Social (CIS). En el mandato de Echeverría, los centros coordinadores indigenistas aumentaron de 12 a 70. Paralelamente crece el número de promotores bilingües y los albergues de educación indígena, a las lenguas vernáculas se les brinda un reconocimiento legal (Franco, 2003). Gracias a esta expansión de la atención a la educación indígena, actualmente, en el estado se identifican cuatro centros coordinadores indigenistas en las regiones de Carichí, Guachochi, San Rafael y Turuachi, todos ellos dependientes de la delegación estatal ubicada en la ciudad de Chihuahua.

En 1978 estando al frente de la presidencia el Lic. José López Portillo (1976-82), es creada la Universidad Pedagógica Nacional como alternativa enfocada a elevar la calidad de la educación en México, a través de la superación profesional del magisterio en servicio que cuente con normal básica o bachillerato. Desde sus orígenes se generan diversos programas, no obstante es el de 1990, específicamente la licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI '90), decide atender las necesidades de profesionalización de docentes de educación indígena.

En Chihuahua se ofrece la LEPEPMI '90 en los campus de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Guachochi y Creel, mediante una modalidad semiescolarizada (UPN, 1993: 16). La nueva licenciatura, ofrece a maestros y maestras del subsistema indígena de primaria y preescolar, la posibilidad de adquirir herramientas pedagógicas esenciales para la atención a la diversidad étnica, lingüística y cultural de la niñez de los pueblos originarios.

El 31 de octubre de 1988 estando al frente de la nación el Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, se decreta el Acuerdo 146 mediante el cual se crea en Guachochi, Chihuahua, el Centro de Bachillerato Pedagógico, como institución de educación media superior, dedicada a atender población bilingüe, haciendo énfasis en la expansión del sistema de educación bilingüe bicultural. En el documento se precisa que la creación de esta instancia, obedece al compromiso asumido en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, consistente en la ampliación de los servicios educativos a todas las comunidades ubicadas en contextos rurales e indígenas del país; impulsar la educación indígena en armonía con la cultura y el entorno característico de cada etnia. La magnitud de la tarea, paralelamente exige formar un número suficiente de maestros especializados para el medio rural e indígena; racionalizar los servicios asistenciales y propiciar la participación activa de las comunidades en los procesos educativos.

Se parte de la premisa de que la formación de profesores demanda planteles de bachillerato pedagógico, como puente de ingreso a las escuelas normales para personas bilingües en las regiones habitadas por los grupos indígenas.

Los estudios en el Bachillerato Pedagógico, se consideran de carácter terminal y propedéutico. Sin embargo, es el momento de señalar que, debido a la inexistencia de escuelas normales indígenas en la región de la Sierra Tarahumara, los jóvenes egresados de esta institución, tienen la oportunidad de ejercer la docencia. Es decir, terminan por ser considerados maestros en vista de la ausencia de escuelas normales en estos contextos para continuar sus estudios.

Al entrar en vigor el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación (1992), como política educativa propuesta por el C. presidente de la República Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), sigue presente, al menos en el discurso, como prioridad en el Estado la educación para los pueblos autóctonos. La educación bilingüe abre paso a la interculturalidad, una alternativa educativa que, según la propuesta, trasciende el rescate de la cultura y propone una educación que vaya en busca de la equidad y el beneficio mutuo de los pueblos que comparten un espacio geográfico, conocimientos y valores. Es decir, es una alternativa que aspira

a construir en el devenir de los pueblos una historia común enriquecedora por y para la diversidad.

Las escuelas normales indígenas, instancias que a lo largo del siglo XX surgen esporádicamente, han estado presentes como entes actuantes formadoras de cuadros magisteriales, las cuales en sus inicios no contaban con la anuencia gubernamental. No obstante la necesidad de formar nuevos maestros, las acciones han sido insuficientes, existe cierto olvido por la parte gubernamental para establecer nuevas normales y así responder a la sociedad ahí donde existe la necesidad de formar nuevos maestros. Este fenómeno puede deberse a la atmosfera radical crítica en que se ha visto envuelto el nacimiento de algunas de ellas. Sin embargo son precisamente éstas, las que empiezan a jugar un papel esencial en el impulso de la educación intercultural en la nueva política educativa.

De acuerdo a Franco (2003), las primeras normales fueron creadas en el Porfiriato, reorganizadas en 1921 y fortalecidas durante el cardenismo. La autora afirma que es justamente en 1938 cuando se establece en la Sierra Tarahumara en la región de Guachochi Chihuahua, la primera normal para maestros indígenas. Surge con el propósito de evitar el desarraigo observado en el grupo magisterial que en ese entonces atendía la educación indígena en la zona tarahumara, mediante la formación de maestros de la región. Aún cuando hasta el momento no se tiene información de su quehacer porque ha dejado de operar y no se han encontrado registros o documentos que describan con detalle esta experiencia educativa, se sabe que la orientación pedagógica de esta instancia consistió en dar a los docentes herramientas para iniciar la enseñanza de la lectoescritura con los niños indígenas en su propia lengua bajo el principio rector de la alfabetización en lengua materna promovido por Mauricio Swadesh, a quien los maestros de Chihuahua invitan a participar en el proyecto. Es así que este grupo de docentes de la Normal de Guachochi, con el apoyo de Swadesh, crean la primera cartilla en lengua tarahumara.

En 1969 en Creel, municipio de Bocoyna, Chihuahua, inicia sus funciones la Escuela Normal Privada Yermo y Parres, que sin ser una escuela creada para formar maestros indígenas que atiendan grupos originarios, ofrece la oportunidad de formarse como docentes a jóvenes

indígenas que aspiran a ingresar al magisterio, tal como lo mencionan documentos de la SEP generados en esa época:

...fundada con el deseo de apoyar a los jóvenes de la sierra para la sierra, ha logrado sus objetivos casi en su totalidad, se ha tratado de impulsar a los jóvenes de escasos recursos económicos y sobre todo a los indígenas [p. 63]. Para el año del 2003 cuenta con 143 alumnos provenientes de diversos lugares de la sierra Tarahumara: Urique, Norogachi, Rocheachi, Guazapares, Témoris, Chínipas, Gupítare, Guadalupe y Calvo, Cerocahui, Guerrero, La Junta, Cd. Madera, Tomochi, Carichí y lugares cercanos a Creel. La mayoría de los alumnos son de escasos recursos y algunos de ellos son netamente indígenas (SEP, 2003: 61).

En Chihuahua durante la administración del Lic. Francisco Javier Barrio Terrazas (1992-1998) como gobernador constitucional, se decreta en 1997 la Ley Estatal de Educación que expresa tácitamente la preocupación por la educación de los pueblos originarios. En el Artículo 28 se asume que la educación indígena forma parte del Sistema Educativo Estatal (SEE); en ese mismo sentido en el Artículo 43 se enuncia el ideal perseguido en la educación para las diversas etnias de Chihuahua que la educación indígena será intercultural bilingüe, basada en el respeto a la diversidad cultural, afectiva y de desarrollo intelectual, así como a las necesidades y condiciones históricas, sociales, culturales y económicas de los grupos étnicos. Se asumen como propósitos de la educación intercultural contribuir a la consolidación de la identidad étnica y nacional del indígena, darle oportunidades educativas, hacerlo responsable de la construcción de su propio conocimiento y así, dentro del marco del respeto a su persona y a su cultura, permitirle alcanzar mejores niveles de vida. No obstante el discurso estatal y la inminente necesidad de formación de maestros indígenas que atiendan la niñez de las regiones étnicas en este estado, actualmente no existen normales consideradas netamente indigenistas que brinden una formación sistemática y propia a los requerimientos de

la educación para grupos originarios, a diferencia de otros del sur de la República.

En otras regiones del sur del país las normales indígenas emergen con ímpetu en la última década del siglo XX. No son instancias que se instauren por la anuencia gubernamental, sino el producto de luchas sociales y la búsqueda de reivindicación emprendida por algunos pueblos originarios, dentro de lo cual la iniciativa de docentes indígenas, autoridades comunitarias o sindicales ocupa un lugar preponderante. En Michoacán nace en 1995 la Escuela Normal Indígena, reconocida oficialmente hasta el 2003; en Oaxaca se crea en 1999 la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural y en Chiapas aparece en el 2000, la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe en San Cristóbal de las Casas. Todas ellas desde sus orígenes se esfuerzan por mantener un programa propio, pero finalmente el gobierno termina por imponerles los esquemas nacionales de las normales no indígenas, bajo el pretexto de homogeneizar dichos programas, pero quizá lo que en realidad se busca, es seguir imponiendo la ideología del Estado (Velasco y Jablonska, 2010).

A principios del siglo XXI y bajo la presión social de dar respuesta a las demandas de educación intercultural para los pueblos autóctonos, el gobierno federal continúa sin asumir el compromiso de crear nuevas normales indígenas. Ante esta urgencia desatendida y como una medida paliativa, a partir de 2005, estando al frente de la república el Lic. Vicente Fox Quezada (2000-2006), se decide que a nivel nacional las normales no indígenas ofrezcan la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB), como estrategia para impulsar la interculturalidad. En el estado de Chihuahua, la Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo ubicada en Hidalgo del Parral, Chihuahua, en el 2010 incorpora dentro de sus programas la LEPIB (Velasco y Jablonska, 2010). En las últimas décadas, además las maestrías profesionalizantes en interculturalidad empiezan a ser ofertadas en múltiples universidades chihuahuenses, no obstante, dadas las distancias geográficas entre las comunidades indígenas y los espacios educativos donde se ofrecen estos posgrados, resultan inaccesibles a la mayoría de los jóvenes o maestros de la etnia tarahumara. Se observa la necesidad de establecer modalidades a distancia o bien,

que un grupo de asesores se traslade periódicamente a las poblaciones indígenas para atender a los grupos de maestros y maestras interesados en cursarlos.

En el periodo presidencial del Lic. Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), implementa una estrategia de formación inicial para jóvenes interesados en ingresar al ámbito de la educación indígena, el cual se reconoce como Proceso de Inducción a la Docencia (PID):

...se ha concretado a través del Taller de Inducción a la Docencia para el medio indígena, que es propiamente una etapa de capacitación para los aspirantes a docentes que sin contar con un perfil profesional como egresados de licenciatura, se incorporan al trabajo docente (DGEI, 2011: 292).

Con estos talleres se pretende que los futuros maestros y maestras que atenderán alumnos de grupos étnicos, se habiliten para enfrentar las dificultades que surjan en el ejercicio de su práctica docente. Hasta el 2010, en esta dinámica de formación docente, participan los estados de: Chiapas, Durango, Puebla, Oaxaca, Veracruz, Tabasco, Baja California y Chihuahua.

La legislación más reciente en Chihuahua en materia de educación indígena se genera estando al frente del estado el Lic. César Horacio Duarte Jáquez, la Ley de Derechos de los Pueblos Indígenas del Estado de Chihuahua (2013: 6-7), dentro de la cual en el Artículo 20 se expone que

Los integrantes de los pueblos y las comunidades indígenas tienen derecho a recibir educación en su idioma. Así mismo, a diseñar, implementar y a recibir una educación que garantice la revitalización, permanencia y desarrollo de sus idiomas, cosmovisiones, saberes tradicionales y culturas, sin más restricciones que las que dicten las demás leyes en la materia.

Sin embargo, continúa pendiente la tarea de establecer instancias creadas ex profeso para la formación de maestros de regiones étnicas.

Hasta el ciclo escolar 2014-2015, los esquemas que habían regido las exigencias de profesionalización del magisterio de educación básica a nivel nacional eran los parámetros de carrera magisterial y los cursos de actualización ampliamente difundidos en los últimos años. Sin embargo, la educación indígena en Chihuahua se mantiene con cierta independencia de los requerimientos nacionales, de tal forma que se gobierna con criterios propios. Solo 22 docentes indígenas de los 294, manifiestan que han participado en carrera magisterial. Sin embargo los criterios de selección del magisterio que utiliza el sistema son los mismos que predominaron a lo largo del siglo XX como: estudiantes de primaria, secundaria y actualmente la exigencia de ser bachiller.

Con la reforma implementada en el sexenio del Lic. Enrique Peña Nieto (2012-2018), los criterios de selección del docente se establecen mediante un mecanismo diferente. La Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), plantea en su Artículo 7, Fracción IV, que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), tiene la competencia de autorizar los parámetros e indicadores que establecen las secretarías en los estados para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia, así como las etapas, aspectos y métodos de evaluación obligatorios. Por lo que las autoridades educativas estatales tienen la competencia para establecer los perfiles de ingreso para los maestros de educación indígena, siempre y cuando sean autorizados por el INEE.

En los requerimientos del concurso de oposición para aspirantes a docentes de educación indígena (SEP, 2015), se les exige cumplir con diversos parámetros, como conocimiento de enfoques educativos, de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, del marco normativo de la educación; por otro lado, deben tener la capacidad para acceder a textos especializados, además de habilidades culturales y lingüísticas para relacionarse con sus alumnos, los padres de familia y, en general, con el contexto comunitario en el que labora.

Por otra parte, el Servicio Profesional Docente asume en el Artículo 13 Fracción VII, que entre sus obligaciones está «Garantizar la formación, capacitación y actualización continua del Personal del Servicio Profesional

Docente a través de políticas, programas y acciones específicas.» (2013: 10). Al respecto surgen algunas interrogantes, ¿en qué instancias estatales se prepararán los maestros que atenderán en los próximos años la educación indígena de los rarámuris?, ¿cómo accederán los bachilleres al dominio de los parámetros requeridos gubernamentalmente? Situación grave, ante la inseguridad laboral que con la nueva legislación enfrenta el campo de la educación básica.

Contexto sociocultural de los sujetos en estudio

En este apartado se presenta un análisis del contexto sociocultural en el que se desarrolla la Educación Indígena. Se incluye la definición del término Rarámuri o Tarahumara y se explica el aspecto social de los grupos indígenas así como las condiciones geográficas de la región que habitan actualmente.

El tarahumara o rarámuri, es el grupo étnico más conocido de la Sierra Tarahumara. Su nombre proviene de las raíces ‘rará’ (pie) y muri (correr), que significa ‘corredores de a pie’, asignado por sus habilidades características para correr y caminar a través de grandes distancias, cualidades que les han otorgado un reconocimiento internacional. Al igual que otros pueblos de América se caracterizó por ser inicialmente una tribu nómada de cazadores y recolectores, los cuales a la llegada de los europeos ya iniciaban una vida semi-nómada con la práctica de una agricultura incipiente de frijol, calabaza y maíz. Desde el siglo XVII con la llegada de los españoles y con inicio de las primeras acciones de conquista (Sariago, 2002), los tarahumaras paulatinamente se vuelven sedentarios, pasan a constituir pequeñas comunidades de dos o tres viviendas, o a habitar en centros comunitarios conformados por los españoles, sin embargo, aún se localizan individuos aislados viviendo en cuevas. Las prácticas agrícolas también se transformaron con la colonización lo que favoreció el sedentarismo; el uso del arado propicia el aumento de la cosecha asegurando el sustento por más tiempo y la posibilidad de establecerse en un lugar.

La región donde por siglos ha habitado este pueblo es un fragmento de la Sierra Madre Occidental en el cuadrante Suroeste del estado de Chihuahua, un espacio que comparte simultáneamente con tepehuanes, guarojíos y con mestizos, asimismo su territorio colinda o en parte es compartido con el de los Pimas ubicado en Ocampo, Moris, Madera y Temósachic. Este grupo étnico también se extiende a regiones de Sonora.

La Región Tarahumara se caracteriza por terrenos escabrosos y de fuertes contrastes geográficos; por un lado, en los límites con el estado de Sonora están las barrancas profundas o grandes quebradas, con escasa lluvia en el verano, donde es común observar árboles que permanecen sin hojas la mitad del año y se recubren de verdor, el otro tanto desde inicio de julio hasta enero o febrero, a excepción de los que se localizan en las partes altas colindando con la montaña, conservan su verdor durante casi todo el año como los encinos. A medida que se desciende en las barrancas, se observan huizaches, acacias, palmilla, abundan los matorrales y diversas especies cerca de los ríos, asimismo árboles frutales de guayaba, aguacate, mango, papaya, chirimoya, naranja. La zona de las barrancas, cuya temperatura en verano puede pasar de los 50° C, cuenta con una fauna privilegiada, variada y exótica, de especies en peligro de extinción como: el búho moteado, halcón peregrino, águila real, guacamaya verde, onza o jaguarundi, nutria, además el loro corona, camaleón, a lo que hay que agregar diversos reptiles. Estos son lugares donde viven algunos rarámuris o que acostumbran a visitar durante los duros inviernos de la región de la sierra. Por sus hermosos paisajes Las Barrancas del Cobre, la de Urique, Sinforosa y de Batopilas, son las más reconocidas a nivel mundial.

La región de la sierra se contrapone en altura a las grandes quebradas, con sus majestuosas montañas, como la de Mohinora que alcanza los 3,300 metros sobre el nivel del mar. Presenta un clima lluvioso durante el verano, bajas temperaturas y fuertes nevadas en el invierno. Existe una gran variedad de coníferas entre ellas el cedro, encino, pino, abeto u oyamel, y otras especies como el álamo. En este terreno boscoso abundan especies de animales como guajolote, tecolote, pájaro carpintero, víbora de

casabel, tejón, ardilla, coyote, zorra y el venado de cola blanca, actualmente en peligro de extinción.

La Región Rarámuri se caracteriza por grandes contrastes. En primer lugar los ligados a la naturaleza, que contraponen las altas montañas a las barrancas profundas, ambas, bellezas naturales de peculiar majestuosidad reconocidas mundialmente. En segundo lugar, las discrepancias sociales observadas dentro del estado, y particularmente en la misma Región Rarámuri, dejan ver condiciones de vida dispares entre grupos humanos que ahí habitan; los que gozan de un grado de bienestar social y confort, contrastando con las pésimas condiciones de la población indígena, quienes en su mayoría, viven en situación de extrema pobreza y alta vulnerabilidad social.

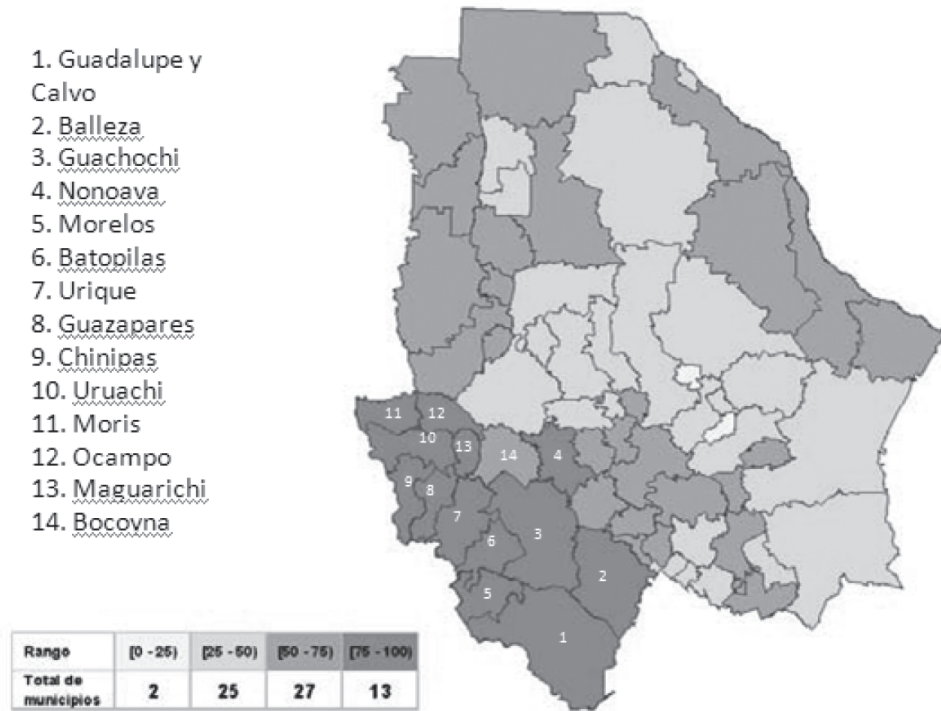
De los 67 municipios de la Entidad, 19 de ellos se caracterizan por su alta etnicidad. Los tarahumaras, grupo predominante se encuentra en los municipios de Balleza, Batopilas, Bocoyna, Carichi, Chínipas, Guadalupe y Calvo, Guachochi, Guazapares, Maguarichi, Matachí, Morelos, Moris, Nonoava, Ocampo, Urique y Uruachi (Granados, 2006). Actualmente, su presencia se ha extendido a otras regiones del estado y, en contraste, ha dejado de ser dominante en los municipios de Moris, Nonava y Ocampo, según Serrano (2006).

Las evidencias corroboran que estos grupos, habitantes ancestrales de la Sierra Tarahumara, sus barrancas y algunas planicies, de las cuales fueron posteriormente despojados, viven en tiempos actuales en condiciones de agudo rezago social. Efectivamente, comunidades con alto nivel de marginalidad se localizan en su mayoría en los municipios de la región rarámuri (CONEVAL, 2010), compuestas por indígenas o bien asentamientos humanos donde conviven mestizos e indígenas en situaciones de extrema pobreza.

De acuerdo al Instituto Nacional Indigenista (Herrasti, 1988), la situación del rarámuri o rálámuli es crítica por la escasez de empleos, explotación laboral, baja productividad en las tierras de siembra, aunado a ello la presencia del intermediarismo comercial, usurpación de su territorio, hambre, desnutrición, mortalidad infantil; para finalizar, hay que agregar el olvido político, el narcotráfico y la corrupción agravados en las primeras décadas del siglo XXI. La comarca rarámuri es un espacio

geográfico donde se enseña el crimen, la impunidad y la violación de los derechos humanos.

Figura 3. Porcentaje de población en situación de pobreza por municipio



Fuente: Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social (CONEVAL) 2010

El Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006, (SEP, 2001) señala a la educación como uno de los aspectos indispensables para el desarrollo nacional justo y equilibrado, reconociendo que un mayor bienestar está correlacionado con una escolaridad alta. En contraste, en la Sierra Tarahumara se identifica un fuerte rezago social de la mano con el rezago educativo. En el estado de Chihuahua según los resultados de la prueba ENLACE durante el periodo 2006-2012 (SEP, 2012), en la asignatura de matemáticas, las escuelas indígenas tienen 34.4 puntos de desventaja de las escuelas del sector privado, 23 puntos atrás de las escuelas de educación primaria regular y, sólo superan con 1.8 a escuelas

de CONAFE (Consejo Nacional de Fomento a la Educación), que son atendidas por instructores jóvenes y con poca experiencia en docencia.

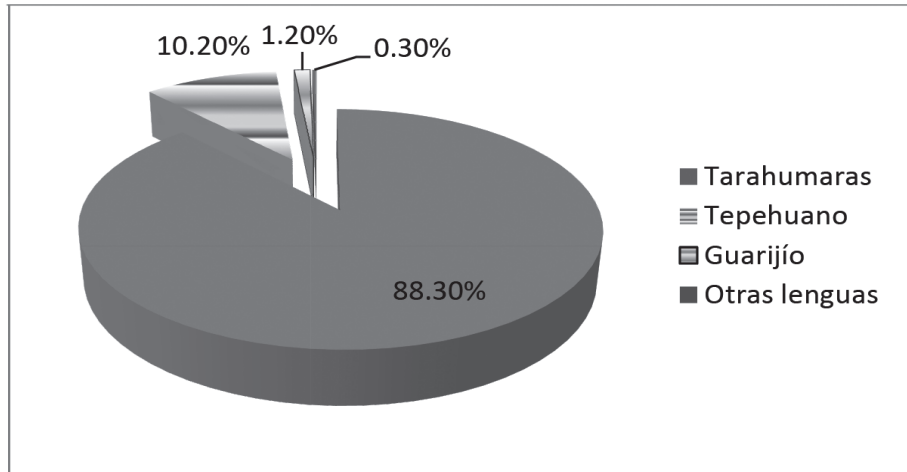
Se alude a una falta de educación para responsabilizar a los propios pueblos originarios de su rezago social; desde una postura neoliberal, existe una inclinación a justificar la crisis socioeconómica imperante en la región serrana con los resultados obtenidos en educación. No obstante, la inequidad social en esta zona muestra un escenario que pone en entredicho las políticas nacionales de desarrollo social para grupos marginados, reflejando que el origen de los problemas sociales que aquejan a la población rarámuri, en general, y los docentes indígenas en particular, obedecen a cuestiones estructurales de inequidad en el acceso y ejercicio de sus derechos, así como la desigual distribución de la riqueza, recursos y bienes de la nación.

En la Región Tarahumara, que cubre una extensión aproximada a los 60,000 Km² en el estado de Chihuahua, conviven diversos grupos originarios. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) expresa que, en el año 2010, en el estado de Chihuahua se identificó una población de 109,378 mayores de 3 años que son hablantes de una lengua indígena, y 16,509 sujetos mayores de 3 años que no hablan la lengua indígena, pero la entienden (INEGI, 2010). De estas cifras según esta instancia, predominan los hablantes de tarahumara con 84.2%. Por su parte, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas (CDI), considera que entre los grupos étnicos, el porcentaje de hablantes de tarahumara asciende a 88.3% (Serrano, 2006).

La lengua tarahumara forma parte de la familia yuto-azteca, que se extiende desde Utah en los Estados Unidos hasta Centroamérica y está considerada junto con el concho y el guarojío dentro del subgrupo cahíta-ópata-tarahumara, emparentado con el subgrupo pima-tepehuano y el cora-huichol (CDI, 2009). Dentro del territorio Tarahumara se identifican variantes lingüísticas, regionalismos que imprimen un sello propio a las subregiones, lo que implica cierta dificultad de entendimiento para los hablantes, pero sin llegar a ser motivo de incomunicación. Con base en cifras de la CDI (Serrano, 2006), se sabe que en la Región Rarámuri en el estado de Chihuahua, tienen predominio los hablantes de la lengua trahumara, que ascienden a 88.3%, en segundo lugar lo ocupan los

hablantes de tepehuano con 10.2%, en tercer lugar está guarojios con 1.2%, reporta asimismo otras lenguas con presencia estadística poco significativa.

Grafica 31. Grupos etnolingüísticos de la Sierra Tarahumara



Fuente: Elaboración propia

La cultura milenaria rarámuri lucha dentro de esquemas contradictorios tratando de conservar rasgos propios pero adaptándose a la costumbre de los mestizos –o *chabochis* como los denominan los tarahumaras–, con quienes comparte desigualmente estos territorios que le pertenecían por entero hasta la llegada de los españoles.

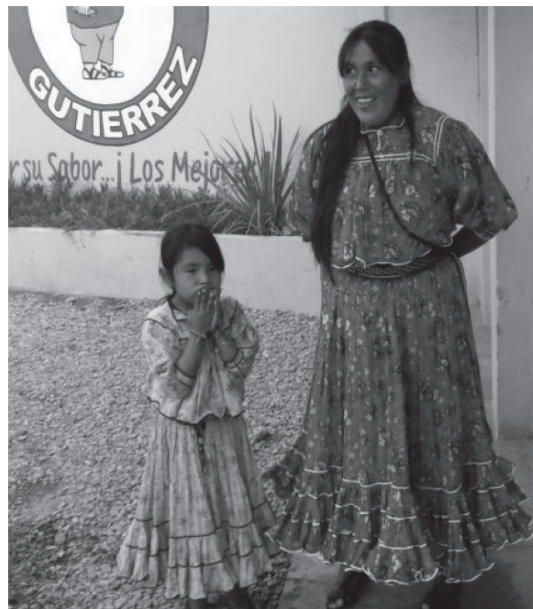
Los rarámuris desarrollan su vida bajo lineamientos establecidos comunitariamente con observancia y siempre bajo la vigilancia constante del gobernador indígena –nombre adoptado de los españoles– o *siríame*, máxima autoridad en los asentamientos indígenas que hace que se cumplan estas reglas y establece castigos cuando son violadas. En delitos mayores el *siríame* abandona su autoridad y en ese momento entra en escena la normatividad aplicada en general al pueblo mexicano.

El vestuario tradicional de la mujer tarahumara según Pintado (2004), es adoptado durante la época de la colonia y se compone de una blusa holgada o *mapáchaka* y falda ancha o *sipúchaka*, de telas de algodón de

colores vistosos y floreadas para las más jóvenes, mientras algunas ancianas prefieren usar su atuendo en color blanco y suelen ajustar las faldas con un cinto de lana también usado por el hombre. Actualmente, y en algunas regiones más que otras dentro de la Sierra Tarahumara, la mujer indígena que estudia o trabaja con mestizos, va apropiándose paulatinamente de la forma de vestir occidental; por ejemplo, el uso del pantalón de mezclilla, camiseta y tenis está muy difundido entre ellas.

En el caso de los hombres el vestuario tradicional está constituido por un taparrabo de manta blanca que ellos denominan *wisiburka*, ajustado por la cintura con un cinto de lana, camisa holgada. Alrededor de la cabeza usan *Koyera* como ellos le llaman, una especie de cinto blanco o de otros colores, utilizado generalmente los días de fiesta, por calzado llevan guaraches de llanta, con correas de cuero. Al igual que la mujer, en el varón indígena se ha difundido el uso del vestuario de los mestizos, de tal forma que en algunas regiones de la Sierra Tarahumara la vestimenta tradicional prácticamente ha desaparecido, conservándose fundamentalmente en los lugares más aislados.

Figura 4. Madre e hija tarahumaras vendedoras de artesanías



Fuente: Banco de datos de la investigación

La alimentación es otro aspecto identitario del pueblo tarahumara que contribuye a mantenerlos unidos, al igual que los señalados anteriormente. Dentro de las alternativas alimentarias se encuentra el *batari* o *tesgüino*, bebida cuya preparación consiste en colocar maíz húmedo en un depósito, taparlo con hojas de pino, cuidando de mantenerlo ventilado y continuar regándolo para lograr una humedad estable hasta que a la semilla le sale raíz, entonces se muele, se cuece en agua, se cuele y el líquido resultante se pone a fermentar en ollas, en este punto está listo para beber. Para preparar *teporoche*, una bebida embriagante parecida al *tesgüino* y cerveza, ponen en un recipiente agua hervida ya fría, agregan piloncillo, levadura, a veces agregando refresco en polvo sabor piña, lo revuelven y lo dejan fermentando o reposando una noche, otro día está listo para tomar; algunos consideran que es dañino porque lleva la levadura. El *pinole* es otro de sus alimentos, elaborado con maíz tostado y molido, este polvo se toma revuelto con agua o con leche. Otro complemento nutricional es un tipo de atole espeso conocido como *yorique*, preparado con elote o maíz y nopal molidos, primero se cocina el elote y luego se acompaña con el nopal molido y cocido aparte, con caldo de frijoles, chile y sal. Por último, otra comida valorada por este grupo étnico que se encuentra ligada directamente a los rituales de diversas festividades, el *tonare*, que cocinan con distintos tipos de carne: vaca, cabra, borrego, ardilla, venado, conejo e incluso pescado. La ponen a hervir en agua y sal por bastante tiempo, hasta que prácticamente la carne se separa de los huesos, quedando como un atole espeso.

La dieta se complementa con tortillas de maíz, además de otros productos que aún se procuran con actividades de recolección en diversas épocas del año, como hongos comestibles en temporada de lluvia, zarzamoras y quelites, entre otros.

La alimentación originaria de los rarámuris se considera rica y nutritiva, algunos de sus alimentos han sido adoptados por los mestizos, los cuales suelen ser muy apreciados como es el caso del *pinole* y el *tesgüino*. Al mismo tiempo, el indígena paulatinamente deja de lado su tradición alimentaria original, incorporando la dieta del mestizo como propia, sin embargo la elección de los alimentos no ha resultado del todo favorable; bebidas con alto contenido calórico, sopas instantáneas, frituras y otros

tipos de comida chatarra, aunado a la pérdida de una dieta tradicional por las malas cosechas, han contribuido en los últimos años a incrementar los índices de desnutrición entre la población originaria.

Los rarámuris se encuentran diseminados a lo largo y ancho de la Sierra Tarahumara, como a la llegada de los españoles en el siglo XVII, actualmente acostumbran constituirse en pequeñas comunidades de dos casas o poco más, también se llegan a localizar viviendas solitarias en el corazón de la región serrana. Sin embargo, a medida que avanza la colonización, se llegaron a conformar grandes poblados constituidos exclusivamente por tarahumaras o aquellos donde se encontraban conviviendo con mestizos, como los que abundan en el presente.

En cuanto a su vivienda, generalmente son casas pequeñas de dos o tres recámaras, es común encontrar familias numerosas viviendo en condiciones de hacinamiento. En estos días se construyen aún de manera tradicional, las paredes de palos rollizos, piedra, adobe, o tablas que proceden de los aserraderos, con techo de tableta, una especie de tabla cortada con hacha. Prácticas que paulatinamente han incorporado elementos mestizos o modernos en la mayoría de las regiones como lámina, dotada en algunos lugares por programas de ayuda social; los pisos suelen ser de tierra, pero actualmente en 70% de los hogares han sido sustituidos por cemento, con el programa gubernamental «*Piso firme*», implementado por el Lic. Vicente Fox Quesada (2001-2006) y continuado durante el sexenio del Lic. Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012). La Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), desde la delegación en Chihuahua, ha indicado que se ha beneficiado a más de 2000 familias –que representa 30% de la entidad⁴⁵–, con la aplicación de recursos federales del 100 por ciento que generan una derrama económica importante para los municipios, además de la creación de miles de empleos de forma directa e indirecta, que a su vez reactivan la economía. La aplicación del piso de concreto para dormitorio y cocina contempla una superficie de 30 m² por vivienda, o un cuarto completo en el que habita la familia.

Aunado a lo anterior, la vida cotidiana del rarámuri es rica en expresiones culturales, como las fiestas religiosas a través de las cuales se

⁴⁵ Delegado de SEDESOL en Chihuahua, José Luis de la Madrid, agosto 2014.

perpetúan elementos de la cultura milenaria, como las creencias en dioses. Además, estas manifestaciones culturales reflejan la influencia de aspectos de la vida cristiana impuesta por los misioneros jesuitas a partir del siglo XVII. Los tarahumaras, un pueblo en esencia pacífico, aceptaron las ideas cristianas traídas por los europeos, decidieron quedarse cerca de los centros religiosos y hacer adaptaciones a sus costumbres y tradiciones, ya que fueron asimilando paulatinamente el cristianismo a través de las ceremonias religiosas. Entre las costumbres que actualmente se conservan está la de Semana Santa, practicada en diversas comunidades como Norogachi, Baqueachi, Turuachi, Guazachique, Tónachi, Chinatú, Creel.

Este ejemplo de mezcla de culturas, se concreta en la Danza de los Pintos, baile tradicional ligado al ciclo agrícola, que se practica durante la semana santa. En ella, se hace alusión a la muerte de Jesús y se representa a la lucha de los «buenos» o pintos, contra el judas que traiciona a Dios hijo, donde los soldados forman parte del grupo de los malos.

El ritual de los pintos presenta múltiples elementos o detalles que muestran un encuentro entre dos culturas, la indígena y la española, desde la visión tarahumara. Se realiza de miércoles a sábado y dura las 24 horas del día. Mientras bailan, dan la vuelta alrededor de la iglesia al ritmo de los tambores, con intervalos de descanso y de velación a los santos. Culmina el sábado con la quema del judas. En los momentos de descanso los pintos aprovechan para dormir, repintar sus manchas, comer y tomar *tesgüino*.

A lo largo de la sierra en distintas comunidades indígenas se observan otras variantes de esta tradición. Los indígenas participantes en la danza que se practica en la zona de Norogachi adornan su cuerpo con manchas blancas, extraída de una piedra caliza que recolectan en los cerros. En Tónachi pintan la cara de negro y el cuerpo blanco. En cuanto al judas, es un muñeco del tamaño de una persona fabricado de trapos viejos, relleno de paja, al cual le ponen sombrero y montan en un burro. Pasean al Judas por el pueblo, lo ridiculizan, lo golpean con sus lanzas, se burlan de él, lo utilizan para hacer bromas robando cosas a los *chabochis*, que después devuelven por comida. Para algunos, es un acto representativo que no sólo es una venganza por la traición a Cristo, al mismo tiempo y de manera implícita se descarga la ira contra el mestizo explotador.

Dentro de las ceremonias religiosas se encuentra también la adoración a la Virgen de Guadalupe, celebrada el 12 de diciembre en algunos lugares; en esta fecha danzan los *matachines* –personas vestidas con penachos que bailan al ritmo de un violín y tambor haciendo ruido con una sonaja, generalmente llevan penachos de plumas en la cabeza– durante el día y la noche. Otra, el Baile de la Cruz, se desarrolla junto a tres cruces y un altar, luego avientan *tonare* hacia los cuatro puntos cardinales; en esta ceremonia ocupa un lugar fundamental el curandero o también llamado *owirúame* (Serrano, 2006). En el patio comunal o de alguna casa, se danza en determinadas fechas del año, con el propósito de curar la tierra, los animales, la gente, además de pedir al padre u *onóruame* la lluvia, éste es un ritual ligado a los ciclos agrícolas.

Los hombres y mujeres rarámuris, practican algunos deportes, entre los más conocidos esta la carrera de bola o *rarajipa*, competencia que se realiza entre equipos constituidos por hombres que cubren corriendo una gran distancia, aventando con el pie una pelota de madera. Por su parte las mujeres practican la carrera de *ariweta*. Se forman dos equipos y cada uno va empujando un pequeño aro con una vara, gana el grupo que llega primero a la meta. Estos eventos buscan propiciar la convivencia, por tanto además de compartir el juego celebran consumiendo la bebida tradicional en esta región llamada *tesgüino*. Tanto las ceremonias como los eventos deportivos son comúnmente acompañados por diferentes ritmos de violín o guitarra, mostrando que, entre la comunidad tarahumara, se encuentran además buenos músicos.

Las tierras de cultivo encierran un gran significado, son representación de la madre naturaleza, desde donde se alimenta el hombre y lugar a donde regresa su cuerpo –no su alma–, situación que se acepta con ecuanimidad. El culto que se rinde a la tierra está ligado estrechamente a los ciclos agrícolas, es parte esencial de su cosmovisión, un intento de vivir en armonía con la naturaleza a la cual se aprecia y se respeta. La tierra se utiliza como proveedora de los recursos para la subsistencia, más que como fuente de enriquecimiento. El apego a la parcela se incrementó con la llegada de los españoles, al tornarse sedentarios; resultaron atractivas las nuevas prácticas de labranza, añadiendo a su dieta nuevos cultivos como habas, chícharos, garbanzo, papas, manzanos, duraznos,

ciruelos. Asimismo, la cría de animales traídos por los españoles como ganado vacuno, caballos, mulas, asnos, ovejas y cabras, a los cuales había que alimentar.

Las tierras no cultivadas por largo tiempo, terminan por ser propiedad de nadie, si alguien tiene necesidad de cultivarlas, la autoridad indígena se las puede asignar, con ello adquiere el derecho de posesión. La propiedad individual para el rarámuri, es un concepto fuertemente respetado, hasta hace poco la práctica de pillaje entre ellos era prácticamente inexistente, sus casas pueden permanecer por largo tiempo solas y sin candado o cualquier tipo de cerradura. El respeto a la parcela del otro se lleva a cabo sin necesidad de leyes escritas, juicios o papeles, sólo con el código comunal que está siempre presente en la mente de cada uno de los miembros de la comunidad. Sin embargo, no dejan de existir limitantes nacionales, por ejemplo, la legislación referente al ejido ha presentado argucias y mañas de los mestizos para apropiarse, bajo términos «legales», de las mejores tierras de cultivo de la sierra. Lo que significa que sus posesiones territoriales ancestrales han sido objeto en algún momento de legislaciones nacionales, que repercuten en el ámbito estatal y regional.

El pueblo tarahumara se caracteriza por ser trabajador y constante, cultiva su parcela con dedicación y paciencia. Rinde tributo al trabajo parcelario, al ser un acto ligado a su relación con la naturaleza, piedra angular en que se cimienta su cultura, marco de referencia y herramienta potenciadora de conocimientos y habilidades que le permiten obtener el sustento para sus hijos, así como se espera que estos harán con los suyos. El trabajo visto desde la perspectiva del indígena tarahumara es un acto que le permite seguir al lado de la naturaleza, en ese proceso simbiótico en que se honran mutuamente; mientras la naturaleza, al ser cuidada con esmero y ahínco ofrece sus frutos al hombre, éste le rinde tributo y agradecimiento a través de ceremonias. El trabajo es un esfuerzo aplicado a la tierra para conseguir de la naturaleza el sustento que cubra las necesidades humanas elementales de su familia. El significado que adquiere el concepto de trabajo en esta perspectiva opone diametralmente la visión indígena de la actual cultura occidental que busca maximizar la obtención de valor. Para el indígena, el trabajo es un medio de subsistencia

que le permite vivir en sincronía con la naturaleza, engarzándose con el orden del cosmos ya establecido; es común que para el mestizo que abreva de la cultura occidental, el trabajo sea una herramienta para producir lucro, para generar esa acumulación de bienes tan distintiva del voraz consumismo de la sociedad global actual.

Al igual que la relación con la madre naturaleza y las tradiciones, su economía ha sido trastocada por aspectos inmersos en el devenir histórico, algunos de orden social y otros de carácter natural. Tal como anteriormente se expresa, la tribu rarámuri, inicialmente nómada y luego semi-nómadas, vivía de prácticas agrícolas elementales, además de la caza, pesca y recolección de plantas y frutos silvestres. Con la llegada de los españoles se vuelve sedentario, gracias a la introducción de los animales y plantas traídas por ellos. Hasta el momento actual, la agricultura y ganadería en pequeña escala siguen siendo las actividades principales de subsistencia, acompañadas con la recolección, caza y pesca, según la región en que vivan.

No obstante, en las últimas décadas, a causa de condicionantes naturales y sociales, la agricultura y ganadería han dejado de ser las mejores alternativas para la subsistencia. El deterioro climático ha interrumpido la regularidad estacional, gracias a la cual se podían predecir los ciclos agrícolas; actualmente el inicio tardío de las lluvias, su poca presencia y las heladas tempranas, terminan por arruinar las cosechas. La situación empeora porque en algunos lugares, sus tierras se encuentran muy erosionadas y continúa la apropiación desmedida por parte del mestizo de los mejores terrenos para la agricultura y el pastoreo.

Así, el comercio se constituye como una de las actividades alternativas para el rarámuri, ejerciéndola a manera de trueque o intercambio de productos o bien a través de la moneda nacional mexicana, el peso.

Los artículos comercializados provienen de sus actividades artesanales, hasta hace poco las cobijas de lana y cintos, eran productos bastante apreciados por los mestizos; sin embargo a últimas fechas, con la disminución de la cría de ovejas para la producción de la lana y la introducción de cobijas sintéticas, ha disminuido su demanda y con ello su fabricación, hasta llegar a ser una práctica casi inexistente.

Otra práctica artesanal es la cestería, fabrican diversos cestos de palmilla, una planta silvestre que encuentran entre los cerros. Los modelos presentan gran originalidad, existen con forma de floreros, jarrones o a manera de recipientes con tapadera del mismo material, muy apreciados para guardar diversos artículos. De palmilla también producen los petates.

La fabricación de cerámicas es otra de las actividades artesanales que realizan para procurarse recursos. Son famosas sus grandes ollas de barro donde acostumbran fermentar el *batari* o *tesgiino*, ampliamente valoradas por los mestizos porque en ellas, el agua para beber se conserva con cierta frescura. Elaboran además ollas más pequeñas, utilizadas como artículos ornamentales y cazuelas para los alimentos.

Hay que agregar los productos artesanales de madera de pino y encino, que se encuentran en el mercado con una gran diversidad: platos, vasos, bateas, cucharas, bolas o pelotas, violines, tambores de madera y cuero entre otras cosas. Para comercializar los diversos productos artesanales y plantas medicinales que recolectan se trasladan a centros urbanos o algunos centros turísticos; sin embargo, los más beneficiados son los intermediarios, comerciantes establecidos que compran a precios irrisorios los artículos a los tarahumaras.

Los indígenas como propietarios de la madera dentro de los ejidos, obtienen recursos de su venta. No obstante, los compradores ofrecen cantidades muy bajas por este producto con el fin de revenderlo y obtener altas ganancias. Se considera que estos actos son fraudulentos y se aprecia abuso durante el proceso de compra-venta por parte de mestizos que todavía identifican a los indígenas como seres inferiores.

Con relación a la mano de obra, la ofrece en el ámbito de la explotación maderera para su corte y procesamiento, o como peones en los ranchos de los mestizos; generalmente son trabajos mal pagados, prácticas de explotación a las que, como la época de la colonia, continúan expuestos, pero les permiten subsistir.

Los rarámuris han dejado de ser un pueblo confinado en el interior de los límites de la Sierra Tarahumara, la necesidad de buscar medios de subsistencia los ha obligado a emigrar a otras regiones dentro del mismo estado de Chihuahua en la capital, en Cd. Juárez o Cuauhtémoc o fuera del mismo. Efectivamente, es posible localizar integrantes de esta etnia

en los estados de Sonora, Sinaloa, Coahuila, Durango, y Baja California (Pintado, 2004). Son comunes las migraciones internas de indígenas, en la época de cosecha o pizca de diversas verduras o frutas como la manzana, chile, cebolla, frambuesa, por mencionar algunas.

En apariencia, actualmente el indígena tiene un abanico de oportunidades, sin embargo no son pocos los que, debido a la explotación a que se les somete y vicios como el alcoholismo y la drogadicción, presentan una situación de pobreza extrema o grandes necesidades; muchos de ellos terminan siendo arrastrados por actividades delictivas que el narcotráfico despliega de manera recurrente en la región serrana, al igual que otras partes de México. Las actividades delictivas, que en un inicio pueden resultar bastante atractivas para los jóvenes rarámuris, se constituyen en una trampa de la que ya no les es posible escapar y terminan siendo víctimas de la violencia. Es un hecho que el narcotráfico en la Región de la Tarahumara es una significativa fuente de ingresos para este grupo, que participa en siembra y comercio de estupefacientes (Granados, 2006).

Desde la cosmovisión del tarahumara, el trabajo se considera una acción de subsistencia y no el ejercicio desmedido y ambicioso que impera en el capitalismo. La actividad laboral sin fines acumulativos le lleva a generar escasos excedentes, haciendo que parezca, a los ojos de los mestizos, como un sujeto conformista, indiferente a la idea de progreso del mundo occidental que se caracteriza por su tendencia acumulativa, más allá de lo que demandan las necesidades del hombre. El objetivo de las actividades económicas que realizan los rarámuris no se orienta hacia la acumulación de capital. Para la visión capitalista, ahí se origina el obstáculo para su desarrollo dada su postura idiosincrática y formas de vida, diametralmente opuestos a valores y finalidades propagadas por el capitalismo neoliberal (Granados, 2006). Consecuentemente, es comprensible que la educación –de esquemas occidentales– que se les ofrece sea continuamente rechazada, como ilustra el deseo de un maestro indígena de que los mestizos los dejen en paz y así poder realizar las actividades culturales y económicas propias.

En resumen, el grupo rarámuri es para el mestizo una fuente inagotable de mano de obra barata, los hombres son ocupados como peones en actividades agrícolas, ganaderas, madereras y narcotráfico. En

tanto que la mujer indígena es empleada en labores domésticas, en restaurantes o los hogares de los *chabochis*.

La cultura tarahumara o rarámuri subsiste en un mundo contradictorio, por un lado, tratando de seguir fiel a sus propios valores étnicos, por otro simpatizando con el mundo occidental llamativo y tentador; por ejemplo, los vehículos motorizados que dan cierto estatus y la comodidad que brindan las casas habitación a la usanza de los mestizos. El indígena es arrastrado por la vorágine occidental de carácter mercantilista, la tentación acumulativa del mundo global. Su realidad enfrenta una lucha interna por conservar los esquemas propios de su cultura, de su sociedad no capitalista, de apego a la tierra, a la madre naturaleza; esquemas que se tambalean ante el exterminio ignominioso que el mestizo ha hecho de su hábitat.

La comunidad y la parcela son para el rarámuri signos identitarios que le otorgan el estatus de pertenencia al grupo, lo ubican en un lugar, y lo definen como sujeto activo dentro de la vida de un pueblo. Aunque mantiene un profundo respeto y apego a sus tradiciones, cada vez son más los integrantes de esta etnia que ambicionan oportunidades laborales que les proporcionen una estabilidad económica y mejores formas de vida, sin tantas privaciones. Una seguridad social para la familia, servicios de salud y el acceso a la educación. No obstante, para este pueblo originario son escasas las oportunidades de obtener un puesto digno.

Puede identificarse a algunos rarámuris laborando en instancias gubernamentales, como el Instituto Nacional Indigenista, en las diferentes Coordinaciones Estatales. Sin embargo, el ámbito educativo es el campo laboral con más posibilidad de acceso y mejores expectativas de vida para este grupo étnico. En el subsistema de educación básica indígena en las escuelas e internados laboran cocineras, enfermeras, administradores y sobre todo un amplio grupo magisterial, constituido por hombres y mujeres.

La educación tiene un papel central en la región serrana, más no por ser una acción dirigida a preparar nuevas generaciones para la vida social –como señalaba Durkheim–; tampoco por considerarse, siguiendo la postura marxista, al mismo tiempo como aniquiladora, enajenadora e

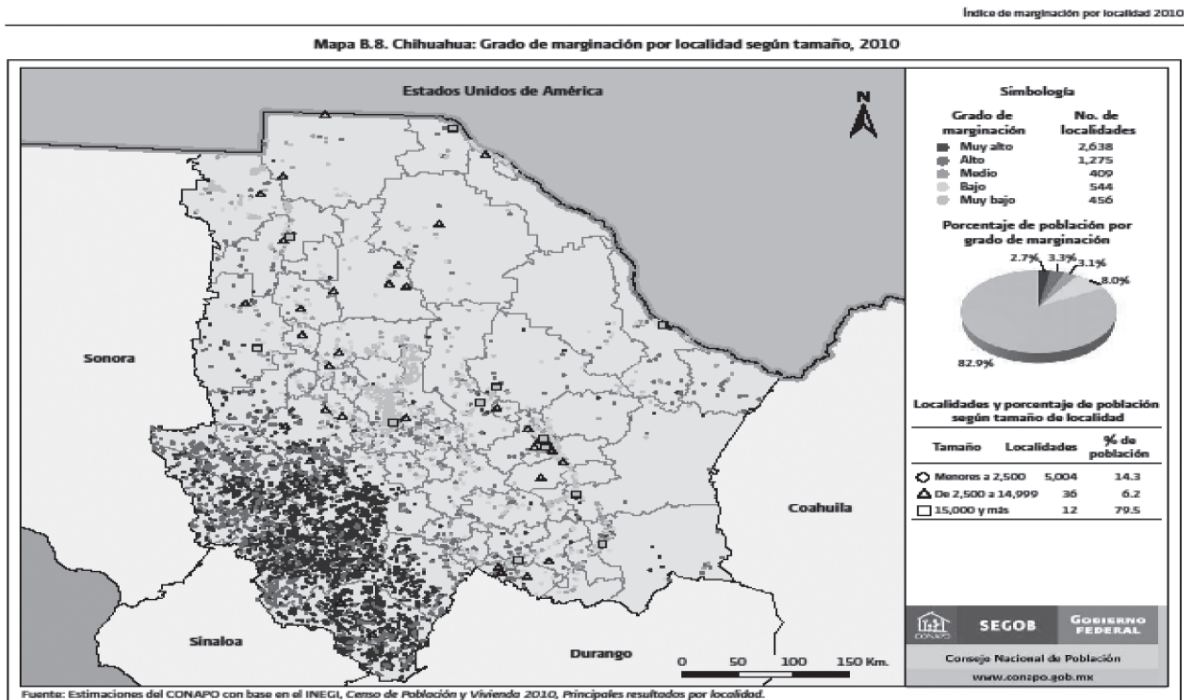
impulsora de potencialidades humanas. En realidad, la educación cuenta con un lugar prioritario porque se ha constituido como el principal –casi único– campo laboral al que tienen acceso en su contexto de pobreza extrema y de escasas oportunidades profesionales o de trabajos dignos.

Con relación a otros estados y en términos generales, Chihuahua se reconoce como una entidad federativa con bajo grado de marginación (CONEVAL, 2012), ocupando el lugar 23 a nivel nacional. Sin embargo bajo la mirada aguda del observador, en su interior se deja al descubierto un panorama de marcada inequidad social. En una obra sobre la situación demográfica en México, publicada por el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2013), Téllez y colaboradores señalan que en los estados de Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Puebla, Yucatán, Guerrero, Estado de México e Hidalgo se concentran la mayor parte de las localidades clasificadas como indígenas. Mientras que existen otras que se caracterizan por alta presencia indígena como Los Altos y Selva Lacandona en Chiapas, la Sierra Tarahumara en Chihuahua, la Mixteca en Oaxaca, el Nayar en Nayarit y Durango, la Huasteca en San Luis Potosí, Veracruz y parte de Hidalgo, además en Guerrero, Yucatán y Quintana Roo.

En México se localizan 107,458 comunidades indígenas consideradas rurales porque cuentan con menos de 2, 500 habitantes. En Chihuahua, de 5,052 localidades estatales que identifica CONAPO (2010), 1,000 *se evalúan con bajo o muy bajo* índice de rezago social, generalmente en municipios donde el índice de población indígena es mucho menor que el de población mestiza.

En el cuadrante suroeste del estado, en la zona habitada por los rarámuris, existen 1,390 comunidades con un rezago social alto y 1,102 en un estatus de rezago social muy alto, mientras que en este espacio geográfico, las comunidades con bajo rezago social son prácticamente inexistentes. Significa que, del 100% de comunidades en el estado que presentan rezago social alto o muy alto –3,913–, 63% se ubican dentro de los límites de municipios con predominio de grupo indígenas.

Figura 5. Chihuahua: grado de marginación por localidad según tamaño.



Fuente: CONAPO 2010.

Formación docente de maestros indígenas

Perfil socioeconómico del grupo magisterial participante

El estudio del perfil socioeconómico—entendido como una estructura jerárquica basada en la acumulación de capital económico y social que se traduce en potencialidades para los sujetos—adquiere relevancia porque brinda un marco de referencia para entender los grupos humanos a los que se desea conocer. Refleja la capacidad para acceder a bienes, formas o estilos de vida permitiendo identificar los sectores de la sociedad que gozan de un estado de bienestar y aquellos en un estado de carencias y necesidades.

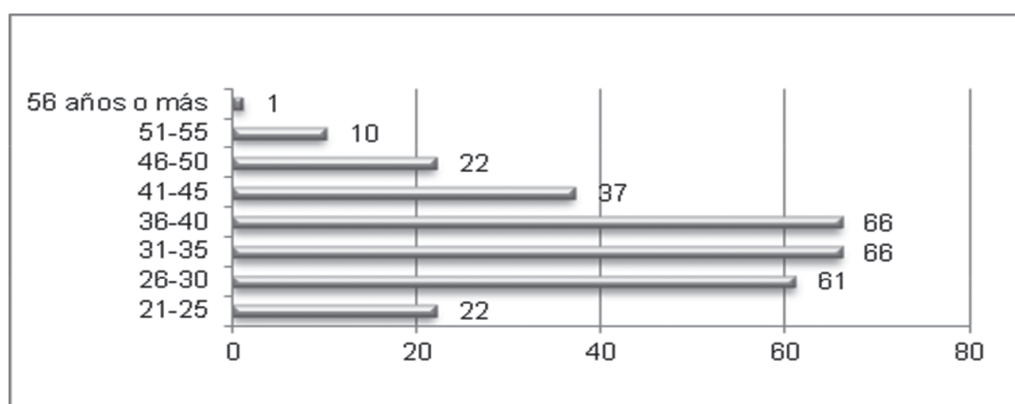
El grupo de sujetos participantes en este estudio está constituido por 294 docentes, entre los que encontramos 169 maestras y 125 maestros que trabajan en el subsistema de educación indígena en el estado de Chihuahua, atendiendo niños de educación primaria de la etnia tarahumara. Es necesario mencionar que en estas escuelas no se cierran las

puertas a niños mestizos, atendidos tal cual sucede en las primarias regulares con los niños indígenas cuando demandan el servicio. Dicho esto, el término de primaria indígena puede resultar insuficiente para reflejar la realidad intercultural de muchas de estas escuelas que atienden niños de diversos grupos originarios, incluyendo mestizos.

El número de maestras supera por 44 al número de varones, evidenciando que, en México, la docencia continúa siendo un campo laboral con preponderancia femenina. En los contextos étnicos de la Sierra Tarahumara, la marginación de la mujer indígena supera por mucho a la del hombre, ellos son quienes, generalmente, establecen contacto con el exterior. Pese a ello, en tiempos actuales la mujer indígena va cobrando presencia, el magisterio es uno de los espacios dentro de los cuales va ganando terreno.

Las edades del grupo magisterial oscilan de 21 a 57 años, predomina el rango entre los 26 a los 40 años, donde se ubican 193 sujetos. Son pocos los docentes menores de 26 años, igualmente van disminuyendo en número a medida que la edad rebasa los 45 años, aquí sólo se sitúan 32 maestros y maestras; por último, se halla un sólo caso que sobrepasa los 55 años de edad. La disminución de maestros y maestras en servicio cuyas edades superan los 46 años, podría estar relacionada con los procesos de jubilación a los que tiene derecho el magisterio con plaza actualmente. Derecho cuyo futuro es incierto con las reformas educativas que se están implementando durante la presidencia del Lic. Enrique Peña Nieto (2012-2018).

Grafica 32. Edades del grupo magisterial.



Fuente: Banco de datos de la investigación.

Se encuentra que 91% de los sujetos participantes son originarios de la Sierra Tarahumara, 9% restante, proviene de municipios localizados fuera de esta región. Sin embargo no se puede decir que los que nacieron en la región Rarámuri pertenecen a este grupo étnico, pues en la zona conviven indígenas y mestizos. Por otra parte, trabajar en el subsistema indígena no significa pertenecer a un grupo étnico. Como evidencia observamos que, aun cuando casi en su totalidad son originarios de la región serrana, 98 docentes no hablan o hablan menos de 20% la lengua rarámuri, 75 hablan entre 21 al 60%; 46 entre 61 y 80%, mientras que 73 tienen un dominio del habla originaria mayor al 80%.

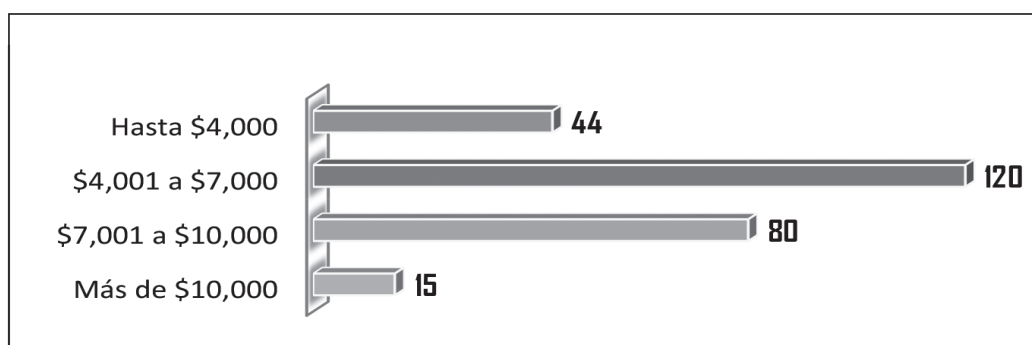
Estos datos permiten hacer dos consideraciones. Primero, los que no lo hablan son maestros que podrían no reconocerse como indígenas, por la inclinación de ciertos rarámuris hacia la cultura mestiza y la indiferencia ante la propia, o por ser mestizos que entran al subsistema y no dominan la lengua originaria. Una práctica recurrente del SEE y el Sistema Educativo Mexicano (SEM), es que, mientras aseveran que la educación indígena impartida por el estado ha de ser bilingüe por tener el propósito de fortalecer y rescatar las lenguas autóctonas y favorecer los aprendizajes, al subsistema acceden docentes mestizos que hablan exclusivamente el español. Uno de los maestros originarios participantes expresa que *el sistema es quien contrata a los profesores y éstos no hablan la lengua rarámuri*. Para los maestros mestizos que trabajan en el contexto indígena la principal dificultad para desarrollar su práctica docente es que no dominan la lengua. A los niños monolingües se les dificulta aprender a leer y a escribir cuando paralelamente se les está enseñando una segunda lengua.

En una revisión sistemática de los salarios mensuales reportados por los docentes dentro del cuestionario, predomina el rango entre los 4 mil uno a los 7 mil pesos, pues en este se encuentran 120 docentes. En lo correspondiente al rango entre los siete mil uno a diez mil participan 80 sujetos⁴⁶. Sólo 15 ganan más de 10 mil pesos. Estas evidencias muestran que no predominan sueldos que puedan considerarse altos, sino bajos,

⁴⁶ Con base en lo establecido por la Comisión Nacional de los salarios mínimos en la resolución presentada al 30 de septiembre de 2015, el salario mínimo vigente a partir del 01 de octubre de 2015 es de \$70.10 pesos mexicanos, se consideran sueldos moderados,

constituyendo un precario nivel de vida y dificultando la sobrevivencia de las familias de aquellos que ganan menos de 4 mil pesos al mes, 79 en total. Por otra parte, la educación de la familia pasa a un segundo plano, debido a la baja percepción económica. Queda excluida igualmente la profesionalización de los docentes, por lo menos pasa a un segundo plano, como lo muestra que, de los 294 maestros participantes, sólo 124 señalen estar estudiando actualmente. El artículo 51 de la Ley Estatal de Educación del Estado de Chihuahua señala que el gobierno del estado «proporcionará recursos humanos, materiales y financieros, que aseguren y hagan obligatoria la profesionalización de los docentes bilingües del medio indígena.» (1997: 21), no obstante, los datos aquí ofrecidos contrastan lo dicho con la realidad, mostrando lo mucho que falta por hacer para responder a las demandas educativas. Los sueldos raquíticos y la ausencia de instituciones formadoras de docentes que sean accesibles para quienes laboran en el medio indígena, ponen en entredicho los esfuerzos y quehaceres realizados por el gobierno estatal para cumplir con sus compromisos.

Gráfica 33. Ingreso promedio del maestro.

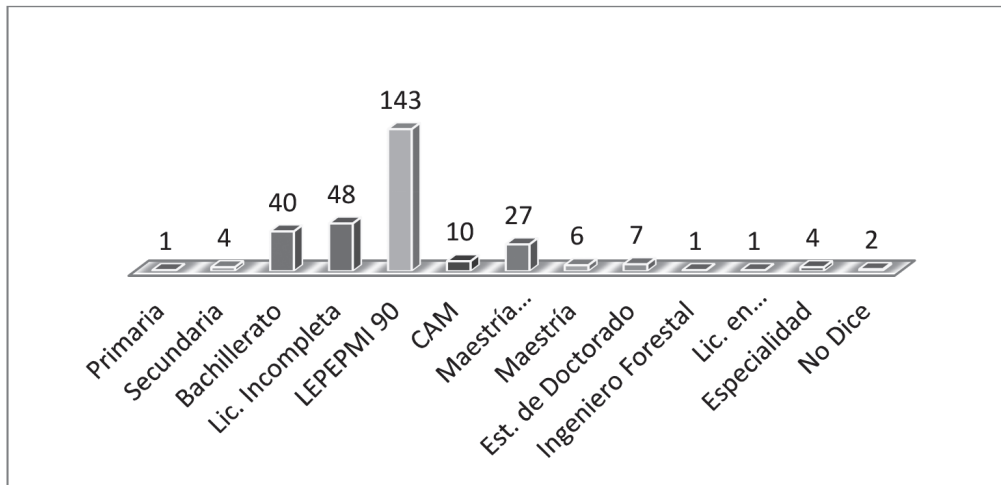


Fuente: Banco de datos de la investigación.

con los cuales una familia puede llegar cubrir sus necesidades básicas, pero sin gozar de un alto grado de bienestar social, ni invertir fuertemente en educación o profesionalización.

En el subsistema de educación indígena a nivel primaria, los profesores que ingresan al servicio, generalmente no tienen el perfil de docentes. Algunos sólo cuentan con bachillerato y por ello toman el taller de Inducción a la Docencia. Otros ya familiarizados con referentes de lo que implica ser maestro, acceden con bachillerato pedagógico. De acuerdo a los datos de 2013, al cuestionarles sobre los estudios concluidos hasta el momento, de los 294 sujetos participantes en la investigación, 40 afirman contar exclusivamente con bachillerato, 4 con secundaria y uno con primaria, 143 expresan que cuentan con estudios de licenciatura LEPEPMI´90, y 48 la están cursando. Bajo mayor escrutinio, el número de pasantes podría ascender, porque algunos maestros consideran terminada la licenciatura al concluir los semestres, sin haber obtenido el título. Los maestros y maestras que estudian la licenciatura, son predominantemente egresados de bachilleres, incluso algunos vienen de primaria o secundaria. Dentro del grupo también se identifica un ingeniero forestal, un licenciado de educación física, 10 licenciados del CAM y 4 maestros de normal superior. Se encuentra además que 30% de maestros de educación indígena iniciaron estudios de maestría o doctorado, aunque, como se observa más adelante, no todos culminan y los abandonan por diversas razones.

Gráfica 34. Perfil de formación actual del grupo magisterial.



Fuente: Banco de datos de la investigación.

La formación de profesores para el medio indígena

El maestro de educación indígena es el nexo entre la cultura de la etnia y la cultura nacional; el puente entre la conciencia social propia del grupo originario y la identidad nacional; el intérprete de la visión del Estado ante los niños nativos. De lo anterior, se deriva la importancia de conocer aspectos ligados a su formación y a su práctica educativa donde presta sus servicios.

El incesante legislar educativo en el terreno de la formación de docentes para atender el ámbito étnico, ha sido una temática central en el debate nacional a lo largo del siglo XX. Se trata de un quehacer inacabado por tener implícito el reconocimiento y cuestionamiento de una realidad en constante movimiento, lo que implica que el proceso de reconstrucción sobre ella para poder transformarla en beneficio de la educación de los niños, también sea inacabado. Para responder a los retos educativos de los espacios interétnicos, el magisterio tiene la responsabilidad de involucrarse en acciones formativas permanentes.

Los fines del maestro en el subsistema indígena se fincan en un terreno movedizo y lleno de ambigüedades; frecuentemente surge una duda difícil de poner en claro, ¿realmente existe la educación indígena como tal, o sólo se realizan acciones que tratan de maquillar los programas de la educación regular, haciéndoles adaptaciones? Este es un terreno cuyos objetivos no han quedado claros ni siquiera para el SEM; por lo menos no se ha dado con la fórmula correcta para atender la problemática.

Los grupos étnicos que habitan la Sierra Tarahumara, han vivido condiciones de desventaja y segregación sociopolítica por siglos, dificultando la práctica educativa. Por tanto, la responsabilidad social gubernamental ante ellos es aún mayor que la que existe en zonas más favorecidas. La educación puede ser un medio de liberación que contribuya a romper los esquemas de dominación a los que han sido sometidos. Paradójicamente, también puede convertirse en una herramienta de aniquilamiento de identidades sociales, cuando se presenta bajo los esquemas asimilacionistas como ha sido, en no pocas veces, el caso de las políticas educativas hacia la población indígena en nuestro país. Incluso los propios docentes indígenas, podrían constituirse como aniquiladores

de la propia cultura, si priorizan la cultura del mestizo en el quehacer cotidiano en las aulas.

Por ello, Carrera (2006: 156), considera que en la región rarámuri

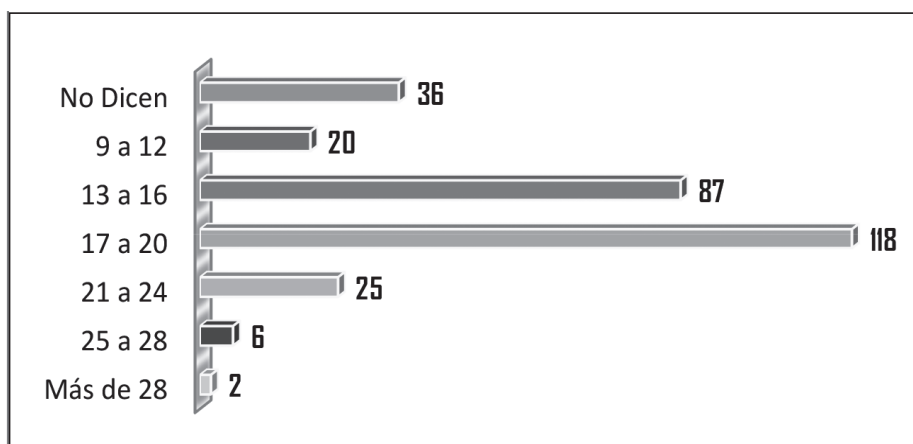
...la formación de docentes no se reduce a la cuestión bilingüe, muy importante por cierto, sino a la búsqueda de estrategias pedagógicas que conformen un modelo educativo que parta de la realidad de los pueblos indígenas, pero que también vuelva a ella, materializada como competencias básicas que hagan posible la preservación de la cultura, el enriquecimiento de los valores de identidad y el desarrollo de mecanismos para la relación con el resto de las culturas.

Establecer una relación más sana y sobre todo menos desigual entre el mestizo y el indígena, como hasta el momento ha caracterizado estos contextos, no es tarea sencilla. En términos de la DGEI, el perfil de formación del maestro alude al conjunto de capacidades y competencias que posee, un cúmulo de herramientas que le auxilian en el desarrollo profesional en su práctica educativa (2011). Asimismo, la formación docente no se presenta de manera lineal, al contrario, su desarrollo constantemente está expuesto a fuerzas internas y externas, tanto las propias de la idiosincrasia del docente, como las originadas por la multiplicidad de condicionantes sociopolíticas del contexto histórico.

En la medida que las capacidades o competencias adquiridas en la formación, presentan un significativo rigor y sistematicidad, se convierten en la piedra angular en la mejora de la práctica educativa. Por tanto, el perfil de formación del magisterio en el medio indígena debería ser un punto central en la preocupación personal de cada docente, asimismo en las agendas y quehaceres gubernamentales, como condición necesaria –más no suficiente–, para favorecer el logro educativo en Sierra Tarahumara. Porque en los terrenos inhóspitos en que habita este pueblo originario de Chihuahua, las exigencias de formación aumentan por la segregación, aislamiento, la exclusión social en que vive el grupo rarámuri que ocasiona que se multipliquen los retos a superar. En la población infantil del grupo étnico tarahumara que presenta los niveles más bajos de logro educativo

tiende a aumentar la probabilidad de fracaso escolar, por lo que se torna en un grupo vulnerable.

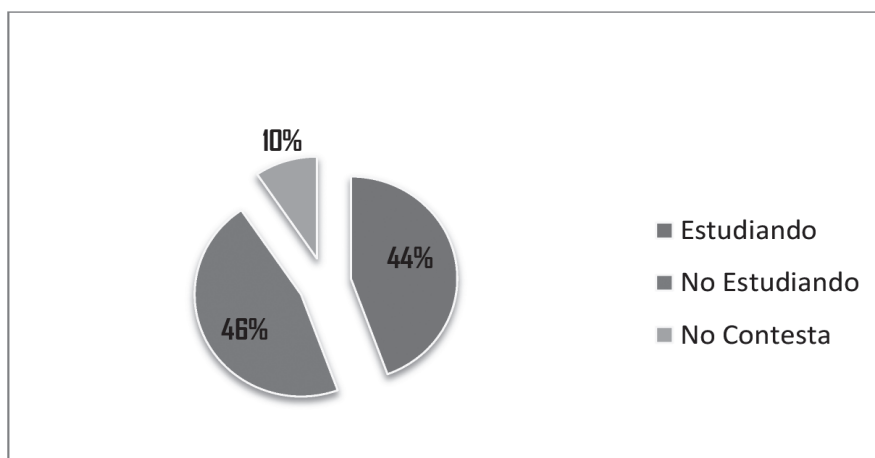
Grafica 35. Años que han dedicado a estudiar los docentes.



Fuente: Banco de datos de la investigación.

Un indicador de la preocupación por la profesionalización y mejora continua del grupo magisterial que participa en esta investigación se expresa en los años dedicados al estudio. Simultáneamente, son indicadores de su intencionalidad por reorientar el perfil con que ingresaron al sistema educativo. Sobre sus años de estudio, 20 sujetos sostienen que menos de 13 años, si se contabilizan seis de primaria, tres de secundaria y tres de bachillerato; habrían ingresado al subsistema de docentes exclusivamente con bachillerato concluido. En el siguiente rango, de 13 a 16 años, se ubican 87 sujetos. Para el rango de 17 a 20 años, 118 docentes, que ya se han comprometido en un esfuerzo por lograr una profesionalización académica. No se identifican maestros de formación normalistas, como ya se plantea párrafos atrás, predominan bachilleres que ya cursaron o se encuentran actualmente cursando la LEPEPMI '90. Ahora bien, el número de docentes desciende cuando los años de estudio son más de 20, aquí sólo se presentan 33 casos. Cabe resaltar que 36 de los cuestionados decidieron omitir la respuesta.

Gráfica 36. Estado actual del docente.



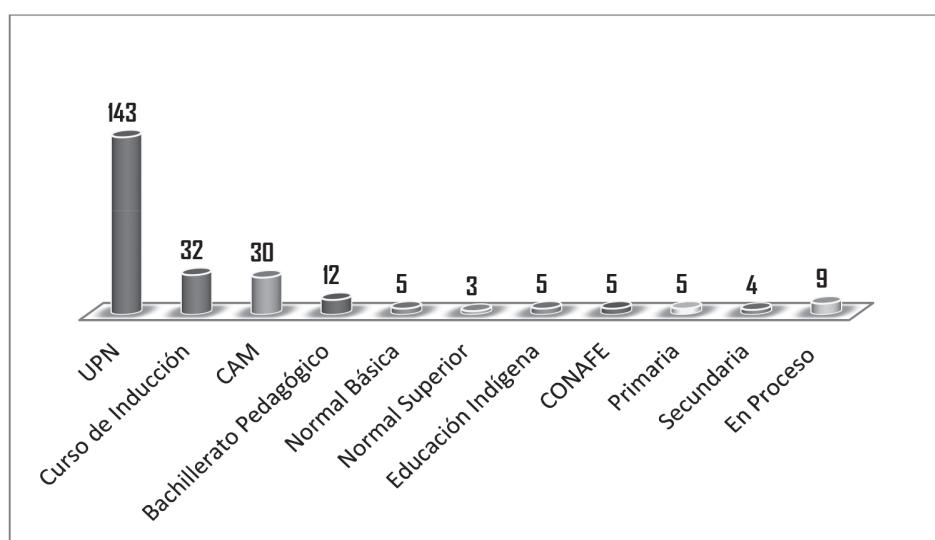
Fuente: Banco de datos de la investigación.

En los meses de mayo y junio de 2013 tiempo en que se realiza la toma de datos, del total de docentes participantes en esta investigación, 131 están estudiando, 136 señalan que no, y 27 omiten la respuesta. En cuanto a los estudios que cursan, 80 corresponden a licenciatura, casi en su totalidad dentro de la UPN, sólo uno en la Normal Superior; 41 de maestría, 7 de doctorado, distribuidos en las diferentes instituciones de educación superior del estado. Algunas funcionan a manera de extensiones en Guachochi, Chihuahua. Por último 2 maestros y una maestra estudian computación. La institución con mayor presencia de docentes de educación indígena es la Universidad Pedagógica Nacional donde se ubican 75, le siguen Nuevo Mundo con 22; con menor afluencia se encuentran el Centro de Investigación y Docencia; el Centro Chihuahuense de estudios de Posgrado; el Colegio Nueva Vizcaya y, por último, el Centro Pedagógico de Durango.

El perfil de ingreso hace referencia a la formación inicial que presentan los docentes al afiliarse al subsistema de educación indígena, y que se adquiere «...en las instituciones formadoras de docentes» (Rosales, 2009: 27). En Chihuahua, tal como se comentó con anterioridad, no existen normales indígenas, no obstante 5 maestros afirman haber ingresado al subsistema indígena con normal básica. Una maestra de 53 años expresa

haber estudiado en la Normal de Guachochi. Información difícil de corroborar, porque a la fecha esta escuela ha dejado de prestar servicio, además no existen evidencias de que ningún otro maestro se halla formado en la Escuela Normal Indígena de la que habla Franco (2003) y que data de la época del Cardenismo. Otros cuatro docentes reportan haber estudiado en la Escuela Normal Privada Yermo y Parres que se localiza en la comunidad de Creel, y por último tres maestros contaban con estudios de normal superior, cursados en la Escuela José E. Medrano.

Gráfica 37. Estudios de los docentes al ingresar al sistema educativo.



Fuente: Banco de datos de la investigación

Actualmente, en el estado de Chihuahua la Normal Experimental Miguel Hidalgo es una de las opciones para estudiar dentro de la propuesta indigenista; instancia que desde el 2010 oferta la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB) (Velasco y Jablonska, 2010). Sin embargo, al estar ubicada en Parral, Chihuahua, no es una opción del todo viable para jóvenes originarios; implica gastos extras, enfrentarse con una cultura ajena y sobre todo competir por un espacio con otros aspirantes familiarizados con las demandas de admisión, que obedecen mayormente a los esquemas de estudio predominantes en la

cultura mestiza. Esto puede confirmarse, al constatar que durante el 2013-2014, sólo atendieron 6 estudiantes indígenas en los cuatro grupos de LEPIB, el resto proceden de zonas urbanas o comunidades rurales mestizas. Cuestión más preocupante si se considera que sólo uno de los asesores responsable de atender el programa proviene de una Región Tarahumara, por ello inherentemente trae consigo y comparte inquietudes propias de su espacio socio geográfico y una visión del mundo y de la vida afín a la de los seis estudiantes indígenas. La LEPIB deja de ser una opción para enfrentar los problemas de educación indígena, porque dentro de la institución que se oferta esta licenciatura, se forman preferentemente docentes mestizos que no siempre muestran disposición de trasladarse a las regiones aisladas y vulnerables características de la Región Tarahumara.

En el resto de los casos no se puede hablar propiamente de una formación inicial en la docencia, pues corresponde a estudios elementales de primaria, secundaria o de los cursos de capacitación del CONAFE, iniciando la docencia como instructores comunitarios. Lo mismo sucede con los 32 sujetos que toman el curso de inducción a la docencia, son bachilleres que reciben esta preparación de manera sucinta e improvisada. En los 12 casos que ingresan con bachillerato pedagógico, cuentan con un acercamiento a la práctica educativa. Tanto la licenciatura en educación que oferta la UPN como la del Centro de Actualización del Magisterio se encuentran dirigidas al cuerpo docente como parte de un proceso de profesionalización del profesorado. Por lo anterior se deduce que los 143 maestros y maestras que respondieron haber estudiado en la UPN junto con los 30 del CAM, empezaron su labor docente en calidad de bachilleres o incluso con estudios menores.

Al no existir instituciones que ofrezcan una formación docente inicial para el medio indígena, los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH), acuden al mecanismo de cubrir las vacantes en este subsistema con bachilleres de forma recurrente, así se satisfacen las demandas educativas en las escuelas de regiones con población indígena. Es común identificar en el magisterio en la Sierra Tarahumara la ausencia de una formación sistemática, junto con la carencia de herramientas pedagógicas necesarias en la mejora de la práctica educativa. De esta forma, el docente de educación indígena se ve orillado a ingeniárselas para salir adelante en

su práctica pedagógica lo mejor librado posible; al iniciar en el subsistema con primaria, secundaria o bachillerato presionado por la inmediatez, se guía forzosamente por la intuición, recurre a evocaciones de experiencia previas de su vida de estudiante en las aulas, tratando de replicarlas junto con los conocimientos que adquiere en los cursos de iniciación al magisterio. Bajo estos esquemas, pese a la seriedad que encierra alcanzar los fines educativos, la docencia se ha llegado a ver como una tarea sencilla, que puede ser atendida indistintamente por cualquier persona, tras lo cual subyace la ausencia de formalidad y compromiso gubernamental de formar sólidos cuadros magisteriales para la educación indígena.

En el Sistema Educativo Estatal, de manera prioritaria dentro del subsistema indígena en primaria, cuando se acepta personal sin antecedentes de formación docente se busca rescatar diferentes estrategias para capacitarlos, como los diversos cursos que se ofertan a través de formación continua, establecidos por la SEP, en el marco de la Dirección General de Educación Indígena, espacio en el que juega un papel importante SEECH y la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte en el Estado de Chihuahua. Entre estos cursos se pueden mencionar, por orden de frecuencia, los Parámetros Curriculares, Reforma Integral para la Educación Básica, Formación Cívica y Ética, Evaluación para el Aprendizaje en el Aula, Planeación y Estrategias Didácticas, Planeación Didáctica para el Desarrollo de Competencias, Transformación de la Práctica Docente, Educación Ambiental, La Enseñanza de las Ciencias Naturales, La Enseñanza del Español en el marco de la RIEB, Educación Física, Formación en valores, Perspectivas Actuales sobre la Didáctica de la Lengua, Estrategias para la Comprensión de la Lengua, Economía Sustentable, Lengua Indígena y, finalmente Protección de la Fauna. Las instancias que los imparten generalmente son los Centros de Maestros y Asesores Técnico Pedagógicos (ATP).

Al preguntarle a los docentes ¿de qué manera te han apoyado los cursos en los que has participado?, 232 opinan que los apoyos han sido relevantes para reformar la práctica educativa. «Me han dado diversas herramientas para mejorar la práctica», «en el desarrollo y usos de metodología de enseñanza», otros sujetos informan que les han «ayudado

a conocer y trabajar mejor planes y programas», «cómo dar educación en valores». Sólo se encuentran dos casos, en que estos cursos se encuentran poco útiles: «poco me han servido, no van de acuerdo a la realidad o contexto de los alumnos», «en muy poco, los expositores no explican el contenido de manera explícita, sólo se toma en cuenta las participaciones por equipo y no se sabe si están bien o mal».

En el panorama educativo actual además de los procesos de capacitación, la nivelación pedagógica o formación continua cobra un lugar relevante. La Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), participa en esta labor a través del programa de la LEPEPMI '90, una tarea que viene realizando desde hace 32 años aproximadamente en el Campus Guachochi y desde hace 23 en Creel. Este espacio académico se ha caracterizado por ser uno de los predilectos para los bachilleres que ingresan al campo de la docencia y desean adquirir un estatus profesional. En orden descendente se encuentran los CAM, que al igual atiende a maestros y maestras en servicio que demandan conformar un perfil en la docencia de educación básica y legitimar de esa manera su labor. Esta instancia abre sus puertas a la profesionalización de maestros de educación básica regular y de educación indígena, gracias a que el CAM en Chihuahua diseña programas de nivelación profesional propios para profesores bilingües en sus subsedes de Guachochi y San Juanito.

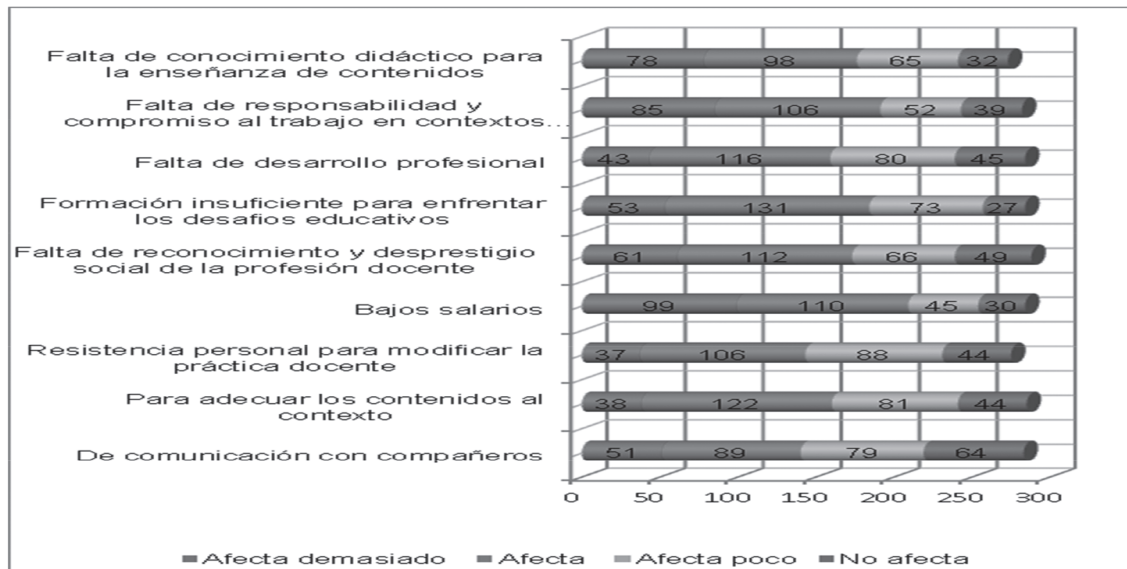
La capacitación puede ser entendida como un proceso sistemático ocupado en proporcionar al docente conocimientos, habilidades y actitudes que demanda su práctica educativa de manera permanente; así mismo se entiende como los procesos de actualización profesional en el servicio, caracterizados por ser más metódicos y rigurosos y desarrollarse de manera formal en instituciones creadas ex profeso. Considerando lo anterior, la experiencia muestra que los procesos de formación continua por y en el magisterio no han sido suficientes y que han de asumirse como una necesidad permanente ante una realidad en continua transformación.

Las demandas de formación están presentes en los docentes participantes en esta investigación; 92 aspiran a una formación y actualización ligada al contexto y a las necesidades del medio, que tome en cuenta los valores y la cosmovisión indígena. Entre otras aspiraciones o demandas

sobresalen las ligadas a las necesidades del alumno, las relacionadas con la práctica docente, –métodos y estrategias de enseñanza– en lengua indígena y los talleres que fortalezcan la lengua originaria en docentes, apoyen la enseñanza en escuelas multigrado, y partan de casos reales.

Observamos que, en el ámbito étnico de la Región Rarámuri donde se desarrolla esta investigación, los desafíos de formación docente siguen siendo significativos. Tomando como referencia evidencias empíricas de los 294 maestras y maestros respecto a los problemas que enfrentan en su labor educativa, ocupan un lugar central los relacionados a una formación profesional, como herramienta básica en los procesos de enseñanza aprendizaje que se viven cotidianamente en las aulas. De ellos, 184 hacen alusión a la *carencia de una formación docente*. Admiten que les *afecta* o les *afecta* el no conocer «los estilos de aprendizaje de los niños», al momento de enfrentar los problemas en el aula; 176 reconocen la falta de conocimiento didáctico, limitante al desarrollar su labor en las aulas, «conocer bien los métodos, igualmente las estrategias para los diferentes grados», otro comenta, «en cuanto a matemáticas y español, se nos dificultan las formas, estrategias de cómo enseñarles»; en ese mismo sentido 160 señalan que afecta o afecta demasiado, la dificultad que enfrentan para adecuar los contenidos al contexto, y por último, 159 aceptan no tener una formación profesional, con que poder encarar los desafíos de la educación. El panorama es por demás crítico, cerca de las dos terceras partes reconocen tener carencias de formación profesional, de instrumentos para asumir los retos pedagógicos, al tener un perfil inicial de formación sólo de bachillerato. Al ingresar al subsistema, como ya se menciona anteriormente, el magisterio de educación indígena no posee una formación docente inicial consistente, la tarea educativa queda en manos principalmente de bachilleres que pasan a formar parte del subsistema de manera fortuita y se van formando ya en la práctica.

Gráfica 38. Problemas docentes en la Sierra Tarahumara



Fuente: Banco de datos de la investigación

Se reconoce que, a pesar de los esfuerzos de las instancias encargadas de profesionalizar al magisterio y aun cuando no existe un estudio sistemático, las evidencias encontradas en esta investigación apuntan a que los participantes que han concluido la LEPEPMI '90, los que se encuentran cursándola, asimismo los del CAM, continúan demandando procesos de formación. Desde un análisis más fino, de acuerdo a opiniones vertidas por maestros y maestras en el cuestionario que se les aplica, exponen carencias en el ámbito de la docencia, que suelen ser preocupaciones centrales a tratar por instancias formadoras y actualizadoras de docentes y que por tanto deberían ser aspectos superados por sujetos que ya adquirieron una formación profesional para atender la educación indígena. No obstante, con frecuencia se menciona por el grupo participante en este proyecto, la necesidad de fortalecer competencias «Comunicativas en la lengua autóctona», en «Creación de ambientes de aprendizaje», «Dominio de contenidos», «Conocimiento de planes y programas» y «En el manejo de las TICs». Otras de las demandas de formación señalan la necesidad de «Dominar estrategias de enseñanza más dinámicas» y el desarrollo de la capacidad de «...ligarlas a las necesidades del niño». En

sí, adquirir competencias para desarrollar una práctica docente «Con estrategias de acuerdo al contexto», «Estrategias para niños monolingües», «Una formación intercultural». Puede verse que la formación del maestro es un quehacer que tienen un carácter inacabado; es un ejercicio que entre más se aproximan los logros a una innovación, surgen nuevas exigencias. Por lo cual el docente se ve comprometido a asumir una búsqueda constante de respuestas ante los nuevos retos, desarrollar un espíritu crítico, propositivo y transformador en el incesante devenir histórico social.

En cuanto a la competencia de dominar la lengua originaria del grupo étnico tarahumara por docentes que trabajan en la región serrana, es un asunto que reclama un análisis aparte. La lengua indígena de cualquier grupo originario, se constituye en la piedra angular desde donde se construye la identidad social, un fuerte lazo de unión. En el caso de los rarámuris pese al contacto que este grupo étnico tiene con los mestizos, la lengua materna sigue siendo un fuerte lazo que les da unidad. Incluso existen indígenas, principalmente niños y mujeres, que hablan exclusivamente la lengua nativa, aquellos que tienen poco contacto con los mestizos. Si el Sistema Educativo enfrenta seriamente la responsabilidad de romper con los esquemas asimilacionistas de inicios del siglo XX, la exigencia de que forme cuadros magisteriales debe ser prioritaria. Además de brindarles las competencias propias del profesorado de educación regular, debe garantizar que dominen la lengua nativa de los tarahumaras. Sin embargo hasta donde se observa, 173 maestros encuestados expresan que hablan menos del 61% el idioma tarahumara y 153 entienden igualmente menos del 61%. Por la inmediatez que enfrenta al atender requerimientos de cobertura, la parte oficial soslaya otros igualmente esenciales, como brindar una educación respetuosa de la cultura de los pueblos, empezando por el idioma.

Los resultados muestran la necesidad de formación docente en el grupo participante, sin embargo existen múltiples limitaciones y problemas para asumir este compromiso en el medio indígena. De los 136 sujetos que señalaron no estar estudiando, al mencionar los motivos, se encuentran algunos de manera reiterada; 69 sujetos lo atribuyen a la insuficiencia de recursos económicos, algunas expresiones vertidas sobre ello: «no me alcanza el dinero», «mi sueldo no me alcanza para una maestría, es muy

costosa», «la remuneración que percibo es poca y no me alcanza», cuestión que no se puede poner en duda en los casos de los 164 maestros y maestras que perciben un sueldo mensual de 7 mil pesos o menos; 18 docentes no están estudiando por trabajar en lugares de difícil acceso o alejados de las escuelas formadoras de docentes, la Sierra Tarahumara es extensa, con lugares escabrosos como las barrancas, a algunos de ellos se ingresa solamente a pie; en nueve de los casos tardan hasta cuatro horas para llegar al centro de trabajo; 72 maestros están aún más alejados, oscilando los tiempos de traslado a sus escuelas de 4 horas a un día o más: «por el difícil acceso a la comunidad», «porque el lugar donde laboro está muy retirado de las instituciones», «por lo alejado del lugar donde trabajo de donde están las escuelas superiores». En uno de los casos el docente invierte 14 horas en el traslado a la comunidad donde labora, viaja un tramo en camión, y luego llega caminando a la comunidad; otro emplea 17 horas, primero transita en camión y después llega a caballo. Otros motivos enunciados en 9 casos fueron cuestiones de salud: «por problemas de la visión». Por último, son realmente pocos los que no estudian en este momento por falta de interés, por estar a punto de jubilación y por estar en proceso de titulación.

Los docentes que se encuentran en procesos de formación enfrentan múltiples dificultades y tropiezos. Los docentes narran sucesos que viven durante el traslado de sus comunidades a los lugares donde realizan sus estudios, como «se nos descompuso la camioneta, y nos venimos todos amontonados en otra que nos dio un aventón», algunos vehículos en los que se desplazan, están en muy malas condiciones. Otras dificultades son tan serias que incluso algunos docentes suelen interrumpir sus estudios. El clima de violencia que se incrementó desde la administración del Lic. Felipe Calderón (2006-2012), trastoca fuertemente las regiones abruptas, aisladas y puntos clave de comunicación y tránsito en la región serrana, al punto que torna demasiado peligroso los traslados de los alumnos: «en el camino están bajando a toda la gente de sus automóviles y la interrogan, yo tengo mucho miedo, no se sabe si son sicarios o soldados». Otros simplemente se ven obligados a desertar: «ya no voy a poder ir porque me amenazaron que iban a secuestrar a mi hijo, rodearon la casa los sicarios».

Hasta este momento, las dificultades de formación que se han mencionado son aspectos que enfrentan los maestros y maestras y que se caracterizan por estar más ligados al contexto, o al menos no tienen pleno control sobre ellas. Asimismo existen otras limitantes de carácter actitudinal, por tanto ligadas al sujeto, que también inciden en el trabajo educativo y su mejora; 191 sujetos consideran que se aprecia falta de responsabilidad y compromiso de los profesores en los contextos indígenas y 143 reconocen que existen actitudes de resistencia para modificar la práctica educativa que desarrollan.

El maestro está obligado a prepararse permanentemente ya que la formación sistemática es el cimiento que determina un estado de equilibrio entre su perfil profesional y su desempeño profesional. Tarea en que el estado no puede quedar al margen, es una cuestión de justicia social en que los dos actores –magisterio de educación indígena y Estado mexicano– están comprometidos con las clases vulnerables más desprotegidas a nivel nacional: los pueblos originarios.

Reflexiones finales

Las condiciones imperantes que prevalen en el estado de Chihuahua, expresan que las políticas educativas, tanto nacionales como estatales, encaminadas a atender las necesidades de educación de la población originaria de la Sierra Tarahumara a lo largo del siglo XX, están en franca disonancia con su puesta en práctica. Los postulados que se plantean en los documentos gubernamentales contrastan con la situación cotidiana del maestro en su quehacer educativo de la región serrana.

Aunado a lo anterior, en el contexto sociocultural dentro del cual el maestro y la maestra de educación indígena se desempeñan, se encuentran viviendo grupos originarios en una realidad profundamente inequitativa; el rezago social, educativo, de abandono político y violencia extrema que caracteriza estas regiones, torna a los sujetos que ahí habitan una población altamente vulnerable, con bajos niveles de vida, situación que pone también en entredicho las políticas gubernamentales de carácter social y plantea una gran dificultad para el logro educativo.

De acuerdo a lo anterior, el magisterio de educación indígena enfrenta fuertes retos para alcanzar los fines de la educación. Pese a las intenciones que se plantean en los documentos oficiales de formar un grupo magisterial que atienda a los grupos étnicos, en Chihuahua la práctica muestra que existe un disimulo gubernamental y una negativa implícita de ofrecer espacios idóneos para formar profesionales de la educación pluriétnica, conlleva que en estas regiones los docentes cuenten con múltiples problemáticas en su trabajo educativo y pocas herramientas para responder a estos retos. Surge la pregunta ¿cómo puede responder el magisterio a las exigencias del Estado de ofrecer una educación de calidad para los indígenas, cuando el mismo Estado responde con una inmediatez improvisada a la necesidad de formación de los cuadros magisteriales?

Referencias

- Carrera, J. (2006). *Derechos indígenas en Chihuahua: una reforma inconclusa* (col. Estudios Sociales). Chihuahua, México: Doble Hélice Ediciones.
- CDI. (2009). *Tarahumaras – Rarámuri*. México: Monografías. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=607:tarahumaras-raramuri-&catid=54:monografias-de-los-pueblos-indigenas&Itemid=62
- CONEVAL. (2010). Imagen recuperada de <http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/resource/coneval/entidades/6340.jpg>
- _____. (2012). Informe de pobreza y evaluación en el Estado de Chihuahua. Recuperado de http://www.coneval.gob.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes%20de%20pobreza%20y%20evaluaci%C3%B3n%202010-2012_Documentos/Informe%20de%20pobreza%20y%20evaluaci%C3%B3n%202012_Chihuahua.pdf
- CONAPO. (2010). Índice de marginación por localidad. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/2010/anexob/mapasanexob/B8chihuahua.pdf

- _____. (2013). Presencia indígena, marginación y condición de ubicación geográfica. *En: La situación demográfica en México 2013*. México: Consejo Nacional de Población.
- Durkheim, E. (1928). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- DGEI. (2011). *Profesionalización y formación continua para docentes indígenas y en contextos de diversidad. Una política Educativa*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, en los Talleres de Criba Taller Editorial. S.A. de C.V.
- Franco, C. (2004). *Educación indígena en Chihuahua*. Chihuahua, México: Doble Hélice Ediciones. Col. Estudios sociales.
- Hernández, R. (2000). *La educación para los pueblos indígenas*. México: SEP.
- Granados, V. (2006). *Los costos de la modernidad*. México: Solar. Colección Ensayo.
- Herrasti, L. (Coord.). (1988). *Instituto Nacional Indigenista, 40 años*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Ley Estatal de Educación de Chihuahua. 1997.
- Ley General del Servicio Profesional Docente. (2013). *Diario oficial de la Federación*.
- Muñoz, H., García, J., Granados, A., Brand, A., Mena, P. y Ruiz, A. (2002). *Rumbo a la interculturalidad en educación*. México: UPN 201 Oaxaca, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Pintado, A. P. (2004). *Tarahumaras. Pueblos indígenas del México Contemporáneo*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Rosales, M. A. (2009). *La formación profesional del docente de primaria*. México: Plaza y Valdez Editores y Universidad Pedagógica Nacional.
- Sariego, J. (1998). *El indigenismo en Chihuahua. Antología de textos*. México: Ediciones del AZAR A.C.

- _____. (2002). *El indigenismo en la Tarahumara. Identidad, comunidad, relaciones interétnicas y desarrollo de la sierra de Chihuahua*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- SEP. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: SEP.
- _____. (2012). *Resultados Prueba Enlace 2012 Chihuahua. Enlace evaluar para mejorar*. México: SEP.
- _____. (2015). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes. Concurso de oposición para el ingreso a la Educación Básica. Ciclo Escolar 2015-2016*. México: Secretaría de Educación Básica y Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente.
- ____ y Secretaría de Educación y Cultura. (2003). *Diagnóstico del Sistema Estatal de Formación Docente*. Chihuahua, México: Autores.
- Serrano, E. (2006). *Regiones indígenas de México*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- UPN. (1993). *Proyecto académico. 1978-1993*. México: SEP. Recuperado de www.upnech.edu.mx/index.php/maestrias/educacion-intercultural
- Van Dijk, T. A. (2012). *Discurso y Contexto: Un enfoque sociocognitivo*. España: Gedisa.
- Velasco, S. y Jablonska, A. (2010). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN (Col. Horizontes educativos).

CAPÍTULO IV

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ESTADO DE GUANAJUATO

Rosa Evelia Carpio Domínguez
Ma. Teresa Hernández Rodríguez
Graciela Ramos Guerrero

Introducción

México tiene una diversidad de culturas, lenguas y tradiciones, que lo configuran como un país pluricultural, reconocido como tal en el artículo 2° de la Constitución Política Mexicana (*Diario Oficial de la Federación*, 2015).

En el caso de Guanajuato, la Ley para la Protección de los Pueblos y Comunidades Indígenas en el estado, en su artículo 3°, reconoce como pueblos originarios a los grupos indígenas: chichimeca-jonaz, otomí-ñahñú y pames. Establece la protección de sus derechos, así como de los grupos étnicos migrantes que transiten en el estado (*Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Guanajuato*, 2011).

La impartición de educación intercultural bilingüe se encuentra consagrada en la Ley General de Educación, en su artículo 7, fracción IV, por lo que la Secretaría de Educación Pública (SEP) asume dicha tarea. De ahí que en el estado de Guanajuato, este tipo de educación se desarrolla de igual manera, atendiendo a los grupos indígenas de la entidad.

En este trabajo daremos cuenta de las condiciones en las que se oferta la educación intercultural bilingüe desde la legislación estatal, que impacta la operación de este servicio. Esta educación se ofrece bajo el Programa de Fortalecimiento a la Cultura y la Lengua Indígena, en tres modalidades,

las cuales se describen en el presente documento. También presentamos las características histórico-culturales y socioeconómicas de las poblaciones étnicas en el estado y exponemos las características de las escuelas y de los maestros interculturales bilingües, su trayectoria formativa y las necesidades de formación que requieren para su desempeño.

Los instrumentos que se aplicaron para la obtención de datos fueron dos: un cuestionario base que ya se detalló al inicio del libro dirigido a los maestros interculturales bilingües, con la finalidad de obtener información para caracterizarlos; éste se aplicó, en el año 2013, en una reunión de capacitación que otorgó la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG), el segundo instrumento, fue una entrevista realizada en el año 2014, a los agentes educativos: niños, padres de familia, maestros y directivos de las cinco escuelas que se seleccionaron con base en la modalidad de atención dentro del Programa de Fortalecimiento a la Cultura y Lengua Indígena.

Para todo el proceso de investigación se solicitó la autorización y apoyo de la SEG a fin de contar con el respaldo necesario en la realización del mismo. También se entrevistó a las autoridades del Centro de Desarrollo Indígena (CDI) en la Subdelegación de San Luis de la Paz, Mpio. de Guanajuato, dependiente de la Delegación del CDI en Querétaro.

Finalmente, se plantean una serie de conclusiones con relación a la oferta educativa de la educación intercultural bilingüe en el estado de Guanajuato.

Políticas institucionales del estado de Guanajuato

Del contexto nacional

El respeto y la garantía de los derechos indígenas son indispensables en una nación que se precie de cuidar su cultura, historia y dignidad. Así, la educación que se imparta en el país, debe promover las lenguas indígenas, ofrecer dicho servicio en la lengua del grupo cultural que atiende y aún más, promover el estudio de las lenguas indígenas en la población mayoritariamente mestiza.

La formación de profesores indígenas constituye un elemento fundamental para todos los gobiernos estatales, puesto que no podrán cumplir con las disposiciones establecidas, si no cuentan con programas de formación para maestros en lengua indígena y cabría entonces hacernos la pregunta sobre cómo estamos al respecto en el país y en los gobiernos locales.

La atención a la educación indígena en México ha existido desde el surgimiento mismo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921. Desde la figura de las Misiones Culturales en 1923, que tenían la función de formar maestros para el medio rural e indígena, hasta la creación de la Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en el año del 2001, que continúa hoy con la función de promover la educación intercultural para todos los mexicanos y la educación intercultural bilingüe para las poblaciones de diverso origen cultural y lingüístico; posteriormente la reforma educativa del 2011 establece con claridad, la obligación de los gobiernos nacional y local de brindar una educación intercultural y bilingüe a la población indígena del país, sea cual fuere su condición de ubicación geográfica, de cantidad poblacional, de migración, entre otros.

Es necesario destacar que, en esta reforma educativa, el Plan de Estudios para la Educación Básica plantea que la lengua indígena se integre al campo formativo de lenguaje y comunicación y «con la enseñanza del Español como segunda lengua, cumpliendo el mandato constitucional de ofrecer una educación intercultural y bilingüe» (SEP, 2011: 58). Estas condiciones curriculares están por primera vez presentes en un plan de estudios de educación básica, pues los anteriores planes de Preescolar (PEP94), Primaria (PEP1993) y Secundaria (PES1993) no tenían este reconocimiento para el estudio de la lengua indígena ni la parte intercultural. Con ello también se pretende frenar la erosión cultural y lingüística que históricamente se ha dado en las escuelas de educación indígena que reciben población indígena en situación migrante, donde ha predominado el currículo y la visión de una nación homogénea y urbana.

Del contexto estatal

Guanajuato es considerado un estado de escasa población indígena por lo que prácticamente no existía atención de educación intercultural y bilingüe para esta población, que pese a no ser reconocida, ha habitado el

territorio estatal desde la época prehispánica, principalmente en la zona de San Luis de la Paz, en el reducto al que fueron confinados los antiguos chichimecas.

Es con el surgimiento de las primeras leyes y de su reconocimiento a nivel nacional, que la población indígena se benefició de los recursos que le fueron asignados para promover una educación intercultural y bilingüe; así en el año de 1999 surgen en el estado de Guanajuato, las primeras escuelas primarias que prestan educación intercultural y de rescate de la lengua indígena.

Considerando que la lengua indígena se asocia con experiencias de marginación, pobreza y discriminación, muchos indígenas dejaron de hablar su lengua originaria y adoptaron el castellano, a fin de superar dichas condiciones. Esta situación ha provocado que cada vez sean menos los indígenas que hablan su lengua materna. Desde un inicio se pretendió favorecer una tarea educativa de rescate de la lengua y no precisamente una enseñanza bilingüe.

Las condiciones de operación de la educación intercultural bilingüe, fueron adaptadas a la infraestructura de educación básica de la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG); es decir, las escuelas interculturales eran las mismas donde ya existía la educación básica. Se tomaron plazas de maestros de primaria regular y se contrató a bachilleres hablantes de la lengua indígena con la condición de que estudiaran una licenciatura en educación, preferentemente en educación indígena, para hacerse acreedores de la plaza base y fungir como maestro inter-cultural o asesor de lengua indígena, como se autodenominan los propios maestros indígenas en el estado.

En el caso de Guanajuato, las lenguas indígenas que la SEG buscó preservar de manera inicial fueron: el chichimeco-jonaz, por la innegable presencia indígena de este grupo en la entidad; la otomí-hñahñu y la purépecha, por existir aún pobladores descendientes de estos grupos que en algún momento de la historia habitaron el territorio estatal. Debido a la migración, actualmente también se han incluido la lengua mixteca y náhuatl en el municipio de León.

Tal responsabilidad se encuentra establecida en la Ley para la Protección de los Pueblos y las Comunidades Indígenas en el estado de Guanajuato:

Artículo 3. La presente Ley reconoce y protege a los siguientes pueblos y comunidades indígenas originarios del Estado:

- I. Chichimeca, Ezar o Jonaz;
- II. Otomí o Ñahñú; y
- III. Pame.

Así como a los migrantes de los pueblos Nahuatl, Mazahua, Purépecha, Zapotecos, Wixárika, Mixtecos, Mixes y Mayas, y demás pueblos y comunidades indígenas que transiten o residan de forma temporal o permanente en la entidad (Poder Legislativo de Guanajuato, 2011).

En materia de legislación educativa, en el estado de Guanajuato se han realizado avances con el reconocimiento jurídico de estas poblaciones y de su derecho a una educación de calidad, con características interculturales y bilingües. El contar con esta legislación, sin lugar a dudas, es un importantísimo avance.

Al respecto, la actual Ley General de Educación del Estado de Guanajuato establece, en su artículo 24, que la Secretaría de Educación del estado brindará modelos educativos suplementarios o complementarios para el caso de personas que por sus características especiales no puedan ser atendidas por el sistema escolarizado convencional, en los cuales nombra a la población indígena.

Por otra parte el Artículo 97 establece que:

La educación indígena se prestará en el Estado a través de la educación básica y estará destinada a las personas de los pueblos y comunidades indígenas, así como aquellas que por su condición de migración transiten o residan en la entidad» (*Periódico Oficial del Poder Legislativo de Guanajuato*, 2011).

Con esta norma se promueve el rescate y fortalecimiento de las lenguas, costumbres, recursos y formas específicas de organización de los pueblos y comunidades indígenas en la entidad. La autoridad educativa debe garantizar que la educación sea bilingüe e intercultural, impartida por personal docente hablante de la lengua indígena. Se reconoce de manera formal la presencia de población indígena y su derecho a una educación equitativa y de calidad para los niños y adolescentes indígenas que se encuentren en el estado, independientemente de su condición como nativos, migrantes o en tránsito por el territorio estatal.

Al respecto, en el año 2011, la Ley para la Protección de los Pueblos y las Comunidades Indígenas en el estado de Guanajuato en su capítulo X señala:

Artículo 53.

El Estado y los municipios procurarán, a través de las instancias competentes, la atención específica y el respeto a los derechos de los pueblos y las comunidades indígenas provenientes de otras entidades, que residen temporal o permanentemente en el territorio del Estado. En conjunto con la sociedad respetarán su trabajo, su permanencia y sus derechos (*Periódico Oficial Poder Legislativo de Guanajuato, 2011*).

Por lo anterior, es obligación de las autoridades educativas establecer políticas claras de atención a los grupos indígenas, garantizando su cumplimiento y respetando su carácter intercultural y bilingüe.

Educación indígena para una población minoritaria y migrante

El gran desafío, para las instancias responsables, surge ante una población indígena que fácilmente se vuelve invisible por su condición migrante, complicando la garantía del servicio educativo que les corresponde. La ciudad atrae a los indígenas por las oportunidades que pueden encontrarse en ella, pero representa una desvinculación con su territorio, cultura y posibilidades de mantenerse como un grupo constituido.

En el municipio de León, desde el año de 1990 se estableció una colonia en la periferia de la estación del ferrocarril conformada por indígenas mixtecos y zapotecos (Jasso, 2011). En los municipios del corredor industrial del bajío, los indígenas son considerados como población migrante por las diferentes instancias de gobierno (municipal y estatal), dificultando su acceso a diversos servicios sociales, entre estos el educativo. Sin embargo, datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) demuestran que la presencia de estos grupos indígenas en las ciudades, es permanente y no de tránsito (INEGI, 2010). Por lo que la búsqueda del proceso de normalización mínima¹ de la oferta educativa en el otorgamiento de una atención capaz de mejorar las condiciones de vida y de desarrollo de las comunidades indígenas, es uno de los principales compromisos de la Secretaría de Educación de Guanajuato.

Este proceso implica que todos los niños cuenten con una escuela con la infraestructura adecuada, equipada con los materiales educativos necesarios, donde los profesores estén capacitados para impartir una educación bilingüe e intercultural. Un espacio seguro para los niños indígenas, donde se garantice que puedan asistir todos los días del calendario escolar.

Actualmente las escuelas indígenas en el estado de Guanajuato enfrentan una realidad pluricultural, pues incorporan una población que no pertenece a una única etnia, además de contar con presencia de mestizos.

Los maestros de lengua indígena, enfrentan la dificultad de conciliar la presencia de varias culturas y promover el respeto, promoción y cuidado de todas. Aceptar que son iguales, en acciones concretas de intercambio

¹ «La normalidad mínima se entiende como un requisito fundamental para lograr una educación de calidad para todos y que las escuelas funcionen debidamente en sus aspectos fundamentales». (SEP, 2013:13) La preocupación se ha centrado en 8 rasgos concentrados en la asistencia puntual de niños y maestros los 200 días de clase; el uso fundamental del horario escolar a las tareas del aprendizaje; en la garantía de contar con los recursos básicos para el servicio educativo como son los propios maestros y los libros de texto gratuito y en la consolidación de los aprendizajes favoreciendo el dominio de la lectura, escritura y las matemáticas.

y desarrollo, es una tarea fundamental, donde el aprendizaje de la lengua es el centro de gravedad de esta dinámica intercultural

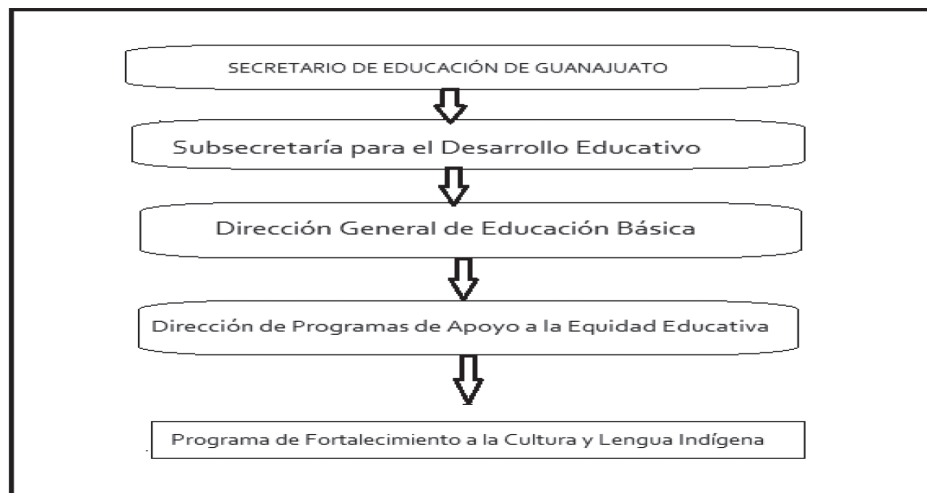
Con esto se abre la posibilidad de que la población escolar hispanohablante aprenda una lengua indígena, sin negar el aprendizaje de la lengua extranjera y, para los niños indígenas [...] aprendan la lengua indígena de su pueblo origen con lo que se fomenta el bilingüismo y el plurilingüismo y se fortalece la diversidad cultural y lingüística (Olarate, 2010, p324).

Descripción de la educación indígena en el estado de Guanajuato

En entrevista con el titular de la Dirección de Programas de Apoyo a la Equidad de la SEG, nos refirió que en el estado de Guanajuato la Educación Indígena surge en el año de 1999, por una iniciativa de la Secretaría de Educación Estatal a fin de dar cumplimiento a la legislación nacional que obliga a los estados a brindar una educación intercultural y bilingüe para la población indígena. (EDPAE)

Actualmente, la atención de la educación intercultural bilingüe se desarrolla bajo la siguiente estructura de la SEG:

Figura 6. Diagrama de atención a la Educación Intercultural Bilingüe en el Estado de Guanajuato



Fuente: Elaboración propia a partir de información de la SEG

Como se puede observar en el esquema, la atención de la educación intercultural y bilingüe se desarrolla desde la Dirección de Programas de Apoyo a la Equidad Educativa, bajo el Programa de Fortalecimiento a la Cultura y Lengua indígena. Esta Dirección de la SEG, atiende una gran cantidad de programas relacionados con la equidad educativa y desde el Programa de Fortalecimiento a la Cultura y Lengua Indígena, se apoyan a 43 escuelas de educación básica que trabajan la educación intercultural bilingüe, mismas que pertenecen a diferentes municipios y zonas escolares.

La dinámica de trabajo de las escuelas incorporadas en dicho programa es similar a cualquier otra escuela de educación básica. Los maestros interculturales bilingües adscritos a ellas, se integran a la actividad regular de la escuela y para cada grupo designan una hora a la semana en la que desarrollan la clase de Lengua indígena. Atienden los aspectos de la interculturalidad como: el aprendizaje de la lengua indígena, la vida social y comunitaria; la vida intercomunitaria y su relación con otros pueblos; aspectos históricos y geográficos de su cultura, etc. (SEP, 2008).

El Programa de Fortalecimiento a la Cultura y Lengua indígena se implementa en las escuelas cuya población indígena solicita formalmente a la SEG una educación intercultural y bilingüe. La gran mayoría de estas escuelas, 36 de 43, no se ubican en territorios con población indígena nativa, en tanto que las 7 restantes pertenecen a la población de Misión de Chichimecas que son las únicas que tienen población indígena nativa.

Al interior de la escuela, las actividades sobre interculturalidad están a cargo de los maestros interculturales, de manera exclusiva, quienes integran la cultura indígena y mestiza de los niños que a ella acuden. El trabajo del centro educativo resulta prioritario en la orientación de sus actividades, por lo que se integran a su dinámica de trabajo y participan de las reuniones de Órgano Colegiado.

En entrevista con el titular de la Dirección de Programas a la Equidad, nos compartió que años atrás, los maestros interculturales bilingües podían reunirse en sesiones colegiadas bajo el criterio de la lengua indígena que enseñaban, es decir, había colegiados de chichimeco-jonaz, otomí-hñahñu y purépecha. Hoy estos maestros interculturales bilingües, demandan la necesidad de crear nuevamente estos espacios que resultaban altamente formativos para su desempeño. (EDPAE)

Debido a la escasa cantidad de escuelas y maestros bilingües, el estado de Guanajuato no cuenta con una Dirección de Educación Indígena, como en otras entidades del país. Esta situación ha limitado el desarrollo de la educación intercultural bilingüe, debido a que la Dirección de Programas a la Equidad no tiene la representación jurídica de una autoridad educativa. Su papel, explica su titular, es más de gestión que de autoridad.

Falta aún para consolidar el proceso de normalidad mínima de este tipo de servicio, pues las plazas de los maestros interculturales bilingües no tienen la clave de maestro indígena, porque el Estado no cuenta con estas claves y los maestros no reúnen los requisitos que demanda el manual de perfiles docentes de la Secretaría de Educación Pública. Los centros de trabajo no tienen la clave de escuelas indígenas, pues tampoco reúnen el requisito de estar ubicadas en un territorio considerado indígena y consecuentemente no se pueden generar las claves de maestros indígenas. La situación se complica, porque en la matrícula de las escuelas existen importantes porcentajes de niños mestizos que no han tenido contacto con la cultura indígena y 95% de los maestros que en ellas laboran, son docentes regulares no hablantes de la lengua indígena, ni promotores de la tarea educativa de interculturalidad.

Posiblemente el surgimiento del Servicio Profesional Docente a nivel nacional, pueda definir nuevas posibilidades de regularización de los maestros interculturales bilingüe pues un amplio porcentaje de los mismos no cuentan con plaza base, situación que más adelante detallamos.

Escuelas con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe

Durante el ciclo escolar 2010-2011 se atendió a la población indígena del estado en 43 escuelas (39 primarias y 4 preescolares).

Es necesario hacer notar que las escuelas pertenecen a diferentes delegaciones regionales y zonas escolares, y se encuentran sumamente alejadas unas de otras, a excepción de las ubicadas en el municipio de San Luis de la Paz, que se concentran en la zona de Misión de Chichimecas.

Para su organización y funcionamiento, operan como escuelas regulares de educación básica, con la distinción de que por tener población que se ha declarado indígena, participan en el Programa de Fortalecimiento a la Cultura y Lengua Indígena, es decir, tienen un maestro intercultural

bilingüe, cuya principal función es la enseñanza de la lengua indígena, así como la promoción de la interculturalidad entre la toda población escolar, en su cultura y lengua.

Tabla 32. Docentes de Primaria y Preescolares

Docentes, primarias y preescolares					
Municipios	Docentes	Escuelas	Primaria	Preescolar	Lengua
Dolores Hidalgo	1	1	1	0	Otomí-hñahñu
San Miguel de Allende	9	9	9	0	Otomí-hñahñu
San Luis de la Paz	9	7	4	3	Chichimeca-jonaz
Victoria	1	1	1	0	Chichimeca-jonaz
Tierra Blanca	8	9	9	0	Otomí-hñahñu
León	3	2	1	1	Mixteco, Purépecha
Comonfort	13	13	13	0	Otomí-hñahñu
Acámbaro	1	1	1	0	Purépecha
	45	43	39	4	

Fuente: SEG

Para el otorgamiento de este tipo de servicio educativo, las poblaciones indígenas constituidas como tales, se dirigen directamente a la SEG para solicitar el servicio, o a través de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) que promueve el otorgamiento de recursos para tal fin.

Modalidades de Población Indígena en el estado de Guanajuato

Debido a las diferencias de contexto, organización escolar e infraestructura existentes entre las escuelas que forman parte del Programa de Apoyo a la Equidad Educativa, la dirección del mismo ha optado por dividir las en

tres modalidades: población indígena nativa, grupos indígenas migrantes y descendientes de grupos indígenas.

A continuación se describen las modalidades en que operan las escuelas de educación intercultural y bilingüe.

1. Modalidad de Población Indígena Nativa

Representada por 7 escuelas, 4 primarias y 3 preescolares. Todas atienden al grupo étnico chichimeca-jonaz en la comunidad de Misión de Chichimecas, de San Luis de la Paz. Las escuelas son atendidas por un director técnico y docentes regulares para cada grado de primaria y preescolar que tienen la responsabilidad de implementar la totalidad del plan de estudios de preescolar o primaria según corresponda. En ellas los maestros interculturales bilingües, trabajan la enseñanza de la lengua materna a los niños indígenas y mestizos que acuden a estas escuelas.

En las entrevistas realizadas a los maestros interculturales bilingües de estas escuelas, hemos encontrado que para ellos un problema importante es la falta de interés que tienen los padres de niños indígenas y de niños mestizos por aprender la lengua materna, aun cuando algunos niños indígenas de primer grado llegan hablando exclusivamente su lengua.

Este desinterés de los padres de niños indígenas por aprender la lengua materna, obedece a la asociación que realizan entre el uso de la lengua indígena y los actos de discriminación que reciben por su manejo en público entre la población en general. Los padres indígenas esperan que sus hijos aprendan el castellano porque es «el necesario para trabajar y desenvolverse en el mundo». El dominio de la lengua indígena, su oralidad y escritura no resultan primordiales para estos padres.

La matrícula de niños hablantes de español es mayoritaria, lo que dificulta el trabajo para los maestros. Por otro lado, hemos encontrado en entrevistas con los padres de niños mestizos que prefieren inscribir a sus hijos en estas escuelas indígenas, porque les favorece en la obtención de becas y apoyos, sin importar tanto el aprendizaje de la lengua y cultura indígena.

La mayor parte de la educación de los niños en estas escuelas recae en el maestro titular de grupo, que no es hablante de la lengua y desarrolla todo el programa de estudios de primaria.

La SEP ha proporcionado un libro de texto para el aprendizaje de la lengua indígena. Uno para primero y segundo grado de la escuela primaria (SEP, 2002a); otro para tercero y cuarto (SEP, 2002b); y uno más, para quinto y sexto grado. (SEP, 2002c) Cada libro contiene 8 unidades iguales en su temática pero diferentes en su nivel de profundidad en relación a la lengua indígena.

En la escuela que visitamos en San Luis de la Paz, se pueden apreciar rasgos de interculturalidad, como el propio nombre «Chupitantegua», letreros en baños, dirección, patio cívico, en salones de clase existen áreas y materiales pegados para el trabajo de la lengua. A decir de los maestros, algunos niños logran aprender la lengua indígena en un 80% bajo esta modalidad de trabajo, comentan haber ganado concursos de lengua indígena, pero reconocen que ellos mismos no dominan 100% la lengua indígena (EAMSLP).

2. Modalidad de grupos indígenas migrantes

Se integra por 2 escuelas multigrado, 1 de primaria y 1 de preescolar respectivamente, con matrículas muy bajas que van de los 25 a 40 niños. Están ubicadas en la ciudad de León y a ellas acuden niños de grupos indígenas migrantes nahuas, purépechas o mixtecos. La enseñanza se torna difícil por su desplazamiento constante, migran por temporadas, ajustándose a los períodos comerciales de sus productos artesanales o trabajos eventuales. Muchos niños, no acuden a escuela alguna o en su defecto, la gran mayoría acude a escuelas regulares donde su condición de niños indígenas se diluye entre los niños mestizos y no son atendidos de forma intercultural y bilingüe.

Las escuelas no tienen una infraestructura adecuada. Los maestros que en ellas laboran atienden a los niños en el propio terreno irregular en el que se asientan estas comunidades indígenas. La SEG ha proporcionado 2 aulas móviles para otorgar el servicio educativo y la presidencia municipal 2 aulas de lámina para el mismo fin.

En este contexto escolar, las clases son impartidas por tres maestros interculturales bilingües, que sí son titulares del grupo, así como en el jardín de niños. Los maestros desarrollan todos los contenidos del programa de estudios de la escuela primaria, manifestando en la entrevista una importante dificultad para trabajar con niños de varias culturas indígenas.

Existe una importante colaboración de los grupos indígenas, ya que al compartir el mismo terreno, se auto protegen del vandalismo e inseguridad de la ciudad y se apoyan en sus diversas necesidades básicas.

A pesar de contar con múltiples apoyos por parte de instancias de gobierno y de particulares, destaca la precariedad y la falta de instalaciones propias para desarrollar adecuadamente su función. A diferencia de la modalidad anterior, aquí los padres de familia manifiestan interés y gusto porque en la escuela les enseñen su lengua materna, pero también señalan que el aprendizaje del castellano es fundamental para que sus hijos puedan desarrollarse en la sociedad en general.

3. Modalidad de descendientes de grupos indígenas

En esta tercera modalidad se encuentran 6 municipios (Dolores Hidalgo, San Miguel de Allende, Victoria, Tierra Blanca, Comonfort y Acámbaro), con 32 escuelas primarias, que tienen la característica de atender a niños descendientes de grupos indígenas, que ya no hablan la lengua materna. Las poblaciones fueron de asentamiento indígena, pero actualmente ya no lo son. Algunas comunidades se declaran indígenas por descendencia y han solicitado a la SEG, el servicio de educación intercultural y bilingüe, que promueva la lengua indígena y preserve su cultura.

En estas escuelas, el trabajo con la lengua originaria tiene un sentido de rescate de la cultura, la lengua, las tradiciones, los valores y la identidad misma del grupo indígena. Los maestros interculturales bilingües enfrentan la dificultad de tener niños y padres que no siempre están interesados en el aprendizaje de la lengua indígena, pues a estas escuelas acuden niños mestizos que manifiestan interés por aprender otra lengua como el inglés. No encuentran mucho sentido a aprender una lengua que ya casi no se habla y que no tiene posibilidades de ser usada socialmente. En estas

escuelas se atienden a los grupos por sesiones semanales de 50 minutos donde el maestro intercultural bilingüe promueve la educación intercultural y la enseñanza de la lengua y para el resto de las asignaturas tienen un maestro titular que desarrolla el programa oficial de la escuela primaria.

De los planes de estudio

En el estado de Guanajuato, como en todo el país, la práctica docente en lengua indígena se realiza bajo la orientación del documento de *Lengua indígena. Parámetros curriculares*, donde la SEP proporciona los lineamientos generales para el trabajo en el aula de la escuela intercultural y bilingüe. En este documento se presenta la asignatura de lengua indígena inserta en el campo formativo de lenguaje y comunicación,. «...la asignatura *Lengua indígena* debe complementarse con la enseñanza del español como segunda lengua para cumplir así con el mandato constitucional de ofrecer una educación intercultural y bilingüe, y de avanzar hacia la construcción de una nación plural» (SEP, 2008:12). Plantea el enfoque comunicativo y funcional con énfasis en lo social, al igual que en todo el campo formativo de lenguaje y comunicación en la educación básica; propone el manejo de proyectos didácticos con el uso de prácticas sociales a partir de los cuales los niños indígenas aprenderán a leer y escribir su lengua materna. La asignatura pretende lograr objetivos, con los cuales se busca fortalecer en los niños el amor por su lengua, dominio del código lingüístico, apropiación de su cultura a través de las prácticas sociales y fortalecer tanto la identidad del grupo indígena, como la personal.

El documento tiene 4 ámbitos: la vida familiar y comunitaria; la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos; la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos; el estudio y difusión del conocimiento, en torno a los cuales se desarrollan los contenidos de la asignatura de lengua indígena, sin embargo, los maestros interculturales bilingües, no tienen una metodología específica para su enseñanza. En entrevistas afirman no tener un dominio de 100% de la lengua materna, aunado que en algunas escuelas se trabajan más de dos lenguas indígenas. Han recibido orientaciones generales de otros maestros interculturales bilingües y de la SEG. Su principal apoyo es el libro de lengua indígena

y los materiales que son elaborados por ellos mismos como loterías, memoramas, alfabetos, recetas de cocina, libros de poesías, entre otros.

Al no existir una metodología de la enseñanza-aprendizaje de la lengua los maestros indígenas trabajan en los primeros grados la enseñanza de la lengua en su versión oral y hasta después del tercer grado trabajan formalmente la escritura de la misma.

Se observa a partir de la perspectiva de los maestros entrevistados, que dentro de las tres modalidades la principal dificultad que han enfrentado en su trabajo, está en la resistencia de los propios padres de familia por hablar la lengua indígena, la cual consideran causa de discriminación y la relacionan con experiencias de sufrimiento. Sin embargo, los maestros expresan que a la gran mayoría de los niños de las escuelas visitadas, les gusta el aprendizaje de la lengua y muestran aceptación por aprenderla, solo por curiosidad, más no para utilizarla como un medio de comunicación para su entorno. Otro aspecto que condiciona su aprendizaje es la diferencia entre aprender una lengua extranjera y una lengua indígena. La primera proporciona cierto estatus, mientras que la segunda, es vista como distintivo de una condición de pobreza y discriminación, además que no le ven utilidad en el aspecto laboral.

Los procesos de selección de los maestros interculturales bilingües

Desde la puesta en marcha de la educación indígena en el estado de Guanajuato, los maestros fueron seleccionados con el criterio fundamental de tener un dominio de la lengua indígena, aún si su formación profesional no fuese completa. Se han contratado a bachilleres, licenciados en otras áreas de las humanidades, etc. A todos se les ha pedido que realicen estudios por su cuenta en educación normal y, preferentemente, de educación intercultural o indígena. Se les ha prometido la basificación de su plaza al contar con este requisito que establecen los perfiles de educación básica.

Actualmente, los maestros interculturales bilingües aún son contratados bajo este mismo criterio del dominio de la lengua indígena y se ha ampliado la contratación a sus familiares y conocidos por el manejo de la lengua.

Los maestros interculturales bilingües esperan que finalmente les sean reconocidos sus derechos laborales y puedan acceder a un reconocimiento formal de su función, debido a que en el pasado modelo de Carrera Magisterial no pudieron ingresar a ningún nivel de la misma, pues no cumplían con los requisitos que el programa solicitaba.

En la convocatoria del Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica, de fecha 18 de abril 2014, se estableció que para concursar a una plaza de educación preescolar indígena o primaria indígena se requería título de licenciatura en educación preescolar o primaria o licenciatura en educación indígena o intercultural bilingüe, sin embargo, no existían vacantes por las cuales concursar. Esto no ha sido explicado y resulta contradictorio a las políticas de inclusión educativa y derecho a la educación intercultural bilingüe de los pueblos indígenas en el estado de Guanajuato

Es importante mencionar que el estado aún no cuenta con alguna instancia pública o particular que brinde formación docente en el área intercultural o bilingüe. Para formarse en estas áreas, los maestros han tenido como opciones la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Guanajuato, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, con su licenciatura en educación primaria o al estado vecino de Querétaro a estudiar en la UPN la licenciatura en Educación Indígena.

Es tan reducida la cantidad de maestros interculturales y bilingües que maneja el estado, que no se visualiza a fecha próxima, el otorgamiento de una licenciatura en esta especialidad intercultural y bilingüe por parte de alguna institución oficial formadora de docentes en el estado de Guanajuato.

Las opciones que pudieran contemplarse a corto plazo están en algún curso o programa en línea, como el Proyecto Uantakua de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP, que, sin embargo, requieren de la vinculación de las autoridades educativas locales para la formación de los maestros interculturales en el estado.

Los procesos de tutoría que se encaminan desde la actual Reforma Educativa y el ejercicio del Servicio Profesional Docente pueden ser también elementos factibles a utilizar en esta tarea de formación y actualización docente de los maestros interculturales y bilingües. Aún

quedan muchas preguntas sin respuesta en cuanto a su operación y resultados, sin embargo, es necesario comenzar a indicar la imperiosa necesidad de atender estos renglones de la educación intercultural bilingüe si nos preciamos de ser justos e incluyentes ante una población que ha sido sistemáticamente olvidada.

Contexto sociocultural de los sujetos de estudio

Hasta antes de la colonización española, México estaba habitado por un gran número de grupos étnicos, los cuales tenían sus propias formas de organización, costumbres, cosmovisión y lengua. Con la llegada de los españoles este panorama se modificó drásticamente. Los pueblos quedaron sometidos al poder de los colonizadores, bajo nuevas estructuras políticas y sociales. Se inició un fuerte proceso de evangelización, castellanización y mestizaje, sin embargo, diferentes grupos originarios buscaron estrategias para mantener elementos de su cultura, como las costumbres de matrimonio, organización política, creencias sobre la naturaleza y, sobre todo, para conservar su lengua.

En el territorio que actualmente ocupa el estado de Guanajuato, vivían grupos nómadas y seminómadas, llamados chichimecas que tenían contacto con los otomíes y purépechas que vivían en territorio aledaño.

Actualmente, Guanajuato se considera una entidad con baja presencia de población indígena. En el censo 2010 (INEGI, 2010), se identificaron habitantes que pertenecen a los grupos siguientes: Amuzgo, Cakchiquel, Chatino, Chichimeca-jonaz, Chinanteco, Chinanteco de Ojitlan, Chol, Chontal, Chontal de Tabasco, Cora, Huasteco, Huave, Huichol, Jacalteco, Kanjobal, Lacandón, Mame, Matlatzinca, Maya, Mayo, Mazahua, Mazateco, Mixe, Mixteco, Náhuatl, Ocuilteco, Otomí, Pame, Pima, Popoloca, Popoluca, Purépecha, Quiche, Seri, Tarahumara, Tepehua, Tepehuano, Tlapaneco, Tojolabal, Totonaca, Triki, Tzeltal, Tzotzil, Yaqui, Zapoteco, Zapoteco de Iztlan y Zoque, y algunos otros grupos hablantes de diversas lenguas indígenas de América Latina no especificadas.

Como ya se mencionó en el apartado anterior, la Ley para la Protección de los pueblos y comunidades indígenas del estado de Guanajuato, reconoce a tres grupos originarios: los chichimecas, los otomíes y los pames. Dicha Ley, también considera el respeto a los derechos de los grupos migrantes que están de tránsito o que se han establecido en las diferentes ciudades de la entidad. Es por ello que la Secretaría de Educación de Guanajuato, al implementar el programa de educación indígena, implementó escuelas en la Misión de Chichimecas donde una parte de la población infantil aún habla la lengua y, en las localidades donde se encuentran descendientes de otomíes y purépechas, los cuáles ya no hablan su lengua y por lo tanto se trabaja en el rescate de ésta. De igual manera se atiende, en la ciudad de León, a la población migrante de origen mixteca, nahua y purépecha, que sí hablan la lengua.

Para comprender a los grupos a quienes se ofrece la educación indígena, a continuación se abordan brevemente de sus antecedentes históricos, su lengua, cultura de origen y contexto actual.

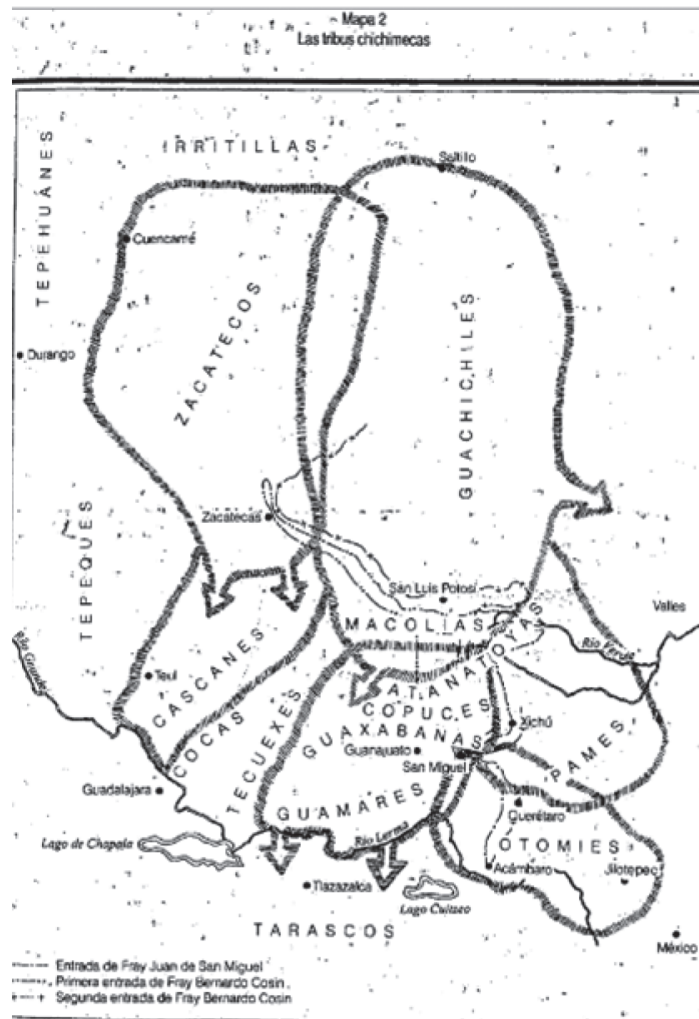
Chichimecas

Según García (2002), los chichimecas eran grupos de indígenas nómadas y semi-nómadas que provenían del Norte de México y se diseminaron por diferentes regiones del México antiguo, llegando a dominar un extenso territorio al cual se le denominó «La Gran Chichimeca», que abarcaba los actuales estados de Guanajuato, Querétaro, San Luis Potosí, Aguascalientes, Zacatecas, Durango y parte de Coahuila.

Existen varias versiones del término chichimeca. El Fraile Santa María, dice «Este nombre chichimeca es genérico, puesto por los mexicanos a todos los indios que andan vagos, sin tener casa ni sementera». Por su parte, Isauro Rionda (2002) señala que «... fue la designación impuesta por los pueblos cultos del sur de México, a todas aquellas naciones que se encontraban en un estado cultural muy primitivo».

Los principales grupos chichimecas eran los zacatecos, guachichiles, pames y guamares, siendo estos dos últimos los que habitaban en el estado de Guanajuato, que a su vez convivían con otomíes y purépechas en el sureste del estado.

Figura 7. Las tribus chichimecas



Fuente: Santa María (2003: 45)

En mayor o menor medida, estos grupos eran reconocidos por su fiereza y ningún pueblo logró someterlos. Con la llegada de los españoles y con el descubrimiento de las minas de Zacatecas que estableció el camino minero México- Zacatecas, resultó imprescindible pacificarlos. La estrategia de los españoles fue orillarlos y debilitarlos por medio de la falta de alimentos. Esta lucha duró de 1550 a 1590, lo que llevó casi al exterminio de los chichimecas de aridoamérica. Finalmente, gracias a la

intervención de los jesuitas, en 1590, firmaron un tratado de paz con el entonces Virrey Don Luis de Velazco, a cambio de un territorio (García, 2002).

A pesar de la castellanización, los chichimecas continuaron comunicándose en su idioma.

Su lengua, el chichimeca-jonaz, perteneciente a la familia otomangue, parece ser una construcción de distintas lenguas. El término «jonaz» es de suponer que fue dado por los evangelizadores jesuitas que lo relacionaban con el personaje bíblico del mismo nombre, debido a las difíciles condiciones en las que vivían.... Ellos utilizan la palabra úza «nativo» y su plural ézar «nativos» para referirse a sí mismos y a cualquier persona indígena. Sólo cuando hablan español emplean las palabras chichimeca, chichimeco para autodenominarse. (García, 2002)

Santa María (2003) dice que los chichimecas eran muy poco dados a la idolatría, porque no se les ha conocido ningún género de ídolos, ni adoratorios, ni sacrificios, ni ayuno o penitencias de sangre, como era común en los demás pueblos prehispánicos. Sólo menciona que hacían alguna oración para librarse de los rayos. Eran cazadores y recolectores, pero sobre todo indómitos guerreros, que utilizaban el arco y flecha para cazar y pelear. Se alimentaban de frutos y animales de la región. «En bebida, tomaban la savia de maguey, de tunas y de mezquite, hacían grandes borracheras, de las que se apartaban las mujeres, quienes escondían los arcos y las flechas para evitar altercados entre ellos» (Santa María, 2003: 48).

Con respecto a la vestimenta, usualmente andaban desnudos, aunque en ocasiones el hombre llevaba un taparrabo de fibras o de piel. La mujer vestía falda de pieles de animales y el torso quedaba al descubierto.

En cuestión de parentesco y matrimonio, era común que el hombre siguiera o fuera a vivir con la familia de su mujer y también podían divorciarse. La mujer es la que trabajaba en el hogar. Recolectaban y

preparaban los alimentos, cuidaban a los niños y se encargaban de mudar sus pertenencias. Los hombres solo cargaban el arco y la flecha para la caza y la guerra.

Hoy los chichimeca-jonaz, descendientes de aquellos grupos guerreros, se encuentran en la Misión de San Ildefonso de Chichimecas, en el municipio de San Luis de la Paz, con una población de 2142 hablantes. (INEGI, 2010)

Su historia y tradiciones se han conservado a través de la transmisión oral. La familia sigue considerándose nuclear y existen los médicos tradicionales. Han defendido la posesión comunal de la tierra. Que hasta en la actualidad, en la comunidad Chichimeca-jonáz, se conservan la lengua indígena; las formas tradicionales de salud, la habitación precaria, las prácticas pagano-religiosas y las artesanías; que en la comunidad se cultiva maíz y frijol en las tierras de riego, generalmente para el autoconsumo, así como la tuna y la uva que dedican a la venta; que también se recolecta el agua miel de los magueyes, el nopal, mezquites y biznagas; que además, se dedican a la crianza de borregos, chivos, vacas, cerdos, gallinas, guajolotes y otros; que la creencia religiosa mayoritaria es la católica, aunque también figura la protestante en un diez por ciento (Periódico Oficial, 2002).

Sus tres principales festividades son: La primera en honor de San Luis Rey de Francia el 25 de agosto; otra para la Inmaculada Concepción, el 8 de diciembre y, pocos días después, el 12 de diciembre, la celebración a la Virgen de Guadalupe.

Tienen un consejo comunitario donde se toman las principales decisiones de la comunidad que los lleva a conservar sus costumbres, lengua y tradiciones. Cuentan con un Centro Interuniversitario del Conocimiento, en el cual se imparten cursos de computación, corte y confección, cocina, nutrición y artesanías. Tienen tres escuelas de nivel

básico, Chupitantegua, Alfonso Caso y Plan de Juárez, también existe un video-bachillerato y dos salas de lectura.

Otomíes

Es importante mencionar que a los otomíes, se les considera nativos de las tierras altas de México. En la época prehispánica, habitaban los actuales estados de Puebla, Tlaxcala, Hidalgo y Querétaro y Estado de México. Cuando llegaron los españoles al territorio tlaxcalteca, los otomíes se aliaron a ellos y posteriormente los acompañaron en la conquista de los territorios al norte de Mesoamérica.

Existen diferentes versiones sobre el origen y significado de la palabra «otomí». La mayoría coincide en que proviene del náhuatl totomitl, «ave flechada», que se traduce como «cazadores que llevan flechas. Sin embargo, los otomíes utilizan dos términos para autonombrarse como grupo, nyühü', «los que hablan la lengua nativa», y hña'ñü, «los que hablan la lengua nasal».

La lengua otomí tiene variantes dialectales, de acuerdo con el lugar geográfico donde habita el grupo étnico. Estas diferencias se presentan en los niveles fonológico, fonético y sintáctico. La lengua otomí está considerada como una lengua tonal, lo cual hace que su escritura sea compleja. De acuerdo con la clasificación lingüística que se ha realizado sobre las lenguas indígenas, la familia otomangue se clasifica en mixteco, popoloca, chiapaneco-mangue, chinanteco, amuzgo y otopame. De este último, se desprende la rama otomí-pame, mientras que del otomí se derivan las siguientes lenguas: otomí, mazahua, matlatzinca y ocuilteca. (CDI, 2009a).

Con base en la información del CDI, el pueblo otomí es uno de los grupos indígenas, que destaca por conservar sus tradiciones y costumbres. En las comunidades que habitan, conservan cargos como el mayorazgo y creencias como el culto a los muertos, el nahualismo y las relacionadas a las enfermedades y curaciones. Algunas costumbres han cambiado, sobre

todo en cuanto al matrimonio. En la actualidad los contrayentes se unen por decisión propia y no por acuerdo de los padres. La alimentación se base en el maíz, como en otros pueblos indígenas.

Es importante señalar que la mayor parte de los otomíes que viven en el estado de Guanajuato descienden de asentamientos que existían desde de la época prehispánica y de otros indígenas que viajaron con los españoles y se quedaron en ciudades del Bajío, donde algunos de sus descendientes se encuentran hoy en municipios como Tierra Blanca, Victoria, Xichú, San José Iturbide y San Miguel Allende. En los últimos años podemos encontrar también población otomí migrante.

Purépechas

Los purépechas, son un grupo que se ubica principalmente en el estado de Michoacán, pero que en la época prehispánica conformó un gran imperio en la que abarcaba la parte sur del estado de Guanajuato, todo el estado de Michoacán y la región norte del estado de Guerrero hasta llegar al actual Estado de México. Su ciudad capital fue Tzintzuntzan («lugar de los colibríes»). Nunca estuvo sometido por los mexicas, pero se rindieron ante los españoles para evitar la matanza de su población. «Este pueblo se llama a sí mismo *p'urhépecha*, y cada uno de sus integrantes es un *p'urhé* o *p'uré* que significa gente o persona; esto implica una autoafirmación como seres humanos y pueblo en general» (CDI, 2009b).

Los purépechas antiguos eran hablantes exclusivos del idioma *p'urhé*. Esta lengua se considera singular o aislada porque no guarda relación histórica demostrada con ninguna otra lengua de la región. El idioma *p'urhé* no tiene parentesco lingüístico cercano con ninguna de las lenguas originales que se hablan en México.

En Michoacán, «el actual grupo *p'urhépecha* deriva de una mezcla de grupos chichimecas, nahuas y pretarascos que habitaron las riberas e islas del Lago de Pátzcuaro, a finales del siglo XII» (CDI, 2009b). Este grupo es muy orgulloso de su cultura; Conservan y fomentan sus tradiciones, costumbres, música y formas de organización comunal. Fiestas como el Fuego nuevo, el día de muertos y la semana santa son de gran importancia. Los Purépechas que habitaban en el sur de Guanajuato, se integraron a la

sociedad mestiza y dejaron de hablar su lengua, pero hoy en día se consideran descendientes de este grupo. Los que han llegado a Guanajuato por efectos de la migración, conservan la lengua materna.

Mixtecos

En cuanto a los mixtecos, su cultura se desarrolló en una amplia región que comprende la parte occidental del actual estado de Oaxaca y parte de los estados de Guerrero y Puebla. A la llegada de los españoles, la mayor parte de los mixtecos aceptaron convenir con ellos, lo que permitió que conservaran varias de sus tradiciones y costumbres, tales como la lengua, prácticas comerciales, métodos agrícolas, entre otros. Se distinguieron por ser grandes artesanos y orfebres.

La lengua mixteca pertenece al grupo macro otomangue, subgrupo otomangue, rama mixteco-popolocana, familia amuzgo-mixteca y está emparentado con los idiomas cuicateco, triqui y amuzgo y un poco más alejado del popoloca, el ixcateco, el chocho y el mazateco. Existen, asimismo, siete complejos dialectales del mixteco (CDI, 2009c).

En la actualidad, se caracterizan por una diversa producción artesanal, sobre todo en la elaboración de prendas textiles y de alfarería que elaboran las mujeres en casa. Los niños aprenden los oficios desde edad temprana. En las zonas urbanas, las actividades principales son el comercio de alimentos, ropa y el sector de servicios. Tienen sus fiestas patronales, de las cuales destaca el día dedicado a San Marcos, celebrado por todos los pueblos mixtecos. Estas fiestas son importantes porque son una ocasión para el encuentro de las familias y el intercambio con los pueblos vecinos.

La región mixteca tiene un gran índice de expulsión de mano de obra. «La mayoría de este grupo va a trabajar a la zafra en Veracruz y Morelos, al corte de algodón en Sonora, a la pizca de jitomate en Sinaloa, a la construcción en el Distrito Federal o a los campos hortícolas de los Estados Unidos de América. De esta manera la principal entrada de recursos económicos provienen de los migrantes» (CDI, 2009c). Los mixtecos que habitan el estado de Guanajuato, han llegado por los flujos migratorios estableciéndose principalmente en las ciudades del corredor industrial, donde se dedican a la venta de artesanías y a labores del campo.

Nahuas

Otro grupo con gran presencia en Guanajuato, son los nahuas, llamados así por hablar la lengua Náhuatl. En la época prehispánica constituyeron siete tribus: los xochimilcas, cholcas, tepanecas, colhuas, tlahuicas, tlaxcaltecas y mexicas. Estos últimos también conocidos como aztecas destacaron por haber creado un gran imperio económico y político, cuya capital fue Tenochtitlan, el cual fue destruido con la llegada de los españoles.

El término «nahua» deriva del vocablo náhuatl, gentilicio y nombre de la lengua de una de las etnias de Mesoamérica más importantes histórica, cultural y numéricamente. En su acepción de idioma, náhuatl significa «hablar con claridad», «hacer buen sonido», «que suena claro»; entendido como denominación étnica, se traduce como «sagaz» o «astuto». Según la clasificación de Swadesh y Arana, la lengua náhuatl pertenece al grupo Náhuatl-Cuitlateco, familia Náhuatl, mientras que en otras clasificaciones se la ubica dentro de la familia Yuto-Azteca, subfamilia Aztecoide, ya que fue el idioma de los aztecas, quienes lo difundieron a lo largo y ancho de su vasto imperio, en múltiples impresas de dominio ideológico y económico, motivo que explica su amplia distribución en el territorio nacional. (Medicina Tradicional Mexicana, 2009).

El CDI ubica a esta etnia en los estados de Puebla, Veracruz e Hidalgo. En menor proporción se localizan en San Luis Potosí, Hidalgo, Distrito Federal, Estado de México, Tlaxcala, Morelos, Jalisco, Michoacán, Nayarit y Oaxaca.

Los nahuas se distinguen por su música y danzas aunadas a su religiosidad. La medicina tradicional prevalece, los rituales agrícolas atienden a las cabañuelas.

Los que viven en el estado de México, han cambiado su forma de vida tradicional, al ser integrados a la vida de la ciudad, aunque por lo general conservan la esencia de su cultura y tradiciones. En la actualidad, la vestimenta tradicional ya sólo se usa en las fiestas de la comunidad y

en ocasiones especiales; el vestido del hombre consistía en calzón y camisa de manta, huaraches y faja, preferentemente de color rojo, enredada en la cintura, que puede ser de diferente color. La mujer vestía blusa blanca bordada de flores y una falda de cambaya sostenido con una faja multicolor. Veneran y festejan a los santos de sus pueblos, como las celebraciones de San Marcos, San Isidro Labrador y San Miguel, pero principalmente a la virgen de Guadalupe. Quienes han emigrado a las zonas urbanas mantienen relación con sus comunidades y las fiestas religiosas son motivo para reunirse con sus familias.

Contexto de los grupos indígenas en Guanajuato

De acuerdo a los resultados del censo realizado en el año 2010 por el INEGI, el estado de Guanajuato cuenta con 5,486,372 habitantes, de los cuales 14,835 son hablantes de una lengua indígena, que representan el 0.3 % con respecto a la población total del Estado (INEGI, 2010).

Dentro de ese porcentaje, las lenguas que se hablan en Guanajuato son:

Tabla 33. Lenguas que se hablan en Guanajuato

Lengua indígena	Número de hablantes
Otomí	3 210
Chichimeca jonaz	2 037
Náhuatl	1 246
Mazahua	817
Purépecha	556
Otras lenguas	1 824
Lenguas no especificadas	5145
TOTAL	14,835

Fuente: INEGI

Por su parte, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) en el estado de Guanajuato, reconoce 13 municipios con presencia de población indígena, en 96 comunidades (CDI, 2012).

Tabla 34. Municipios con población indígena

Municipio	No. de comunidades
Apaseo el Alto	3
Atarjea	4
Comonfort	13
Dolores Hidalgo CIN	4
Salvatierra	1
San Luis de la Paz	3
San Miguel de Allende	27
Santa Catarina	1
Tierra Blanca	18
Valle de Santiago	2
Victoria	14
Villagrán	1
Xichú	5
Total	96

Fuente:(CDI, 2012)

Estas comunidades se han declarado indígenas a partir de la política del CDI, la cual permite reconocerlas como tales cuando cuentan con personas hablantes de una lengua indígena o que demuestran tener usos y costumbres de algún grupo étnico. Es importante aclarar que la mayoría de las comunidades ya no hablan la lengua, pero de acuerdo con la entrevista al Delegado de la CDI, el contar con un acta de reconocimiento les ha permitido acceder a los programas de apoyo, que ha implementado el gobierno federal, para las comunidades indígenas.

Quedan fuera del padrón los municipios del corredor industrial, que son los que albergan al mayor número de indígenas pero que, por su condición de migrantes, no pueden ser reconocidos por la CDI.

Con base en los datos del INEGI, la población hablante, se encuentra en los 46 municipios, concentrándose en León con 3,191; San Luis de la Paz con 2,163, en la localidad de Misión de chichimecas; Tierra Blanca con 2,065; Celaya con 1,262; Irapuato con 1,004 y San Miguel de Allende con 621.

La CDI en el 2009 estableció una tipología de los municipios en 3 categorías:

Tabla 35. Tipología de municipios

1a. Municipios indígenas	2a. Municipios con presencia indígena	3a. Municipios con población indígena dispersa
Son los municipios que tienen el 40% de población indígena o más, con referencia a la población total.	Se consideran a los municipios que tienen menos del 40% de la población indígena con referencia a la población total.	Aquellos municipios con menos de 5,000 indígenas y menos del 40% de población indígena.

Fuente: Elaboración propia a partir de información de la CDI..

Con base en estas categorías y en los datos del Censo 2010, ninguno de los municipios del estado de Guanajuato puede considerarse indígena. Solo León y San Luis de la Paz tienen presencia indígena y el resto queda con población dispersa.

Artículos como el de Jasso (2011) abordan la problemática sobre la población migrante en la ciudad de León, lo que permite tener referencia de las dificultades que viven quienes llegan al lugar en búsqueda de fuentes de trabajo para mejorar sus condiciones de vida. En el caso de León, observamos que es un asentamiento de mixtecos, nahuas y purépechas que llegaron a trabajar a la ciudad y se establecieron a las orillas de las vías del ferrocarril. Se ha convertido en asentamiento permanente pero no tiene reconocimiento y sus condiciones son precarias. Las construcciones son de láminas de cartón y carecen de los servicios.

Otros migrantes acuden a la ciudad a trabajar sólo en temporada de cosechas y regresan a sus lugares de origen. Durante su estancia se alojan en los propios ranchos, en cuartos adaptados para vivienda.

Cabe señalar que la metodología que utiliza el CDI para contabilizar a la población indígena, toma en cuenta a la población que vive en hogares indígenas y a los que se autodefinen como tales, aun cuando no hablen una lengua. Es por ello que las cifras que maneja esta instancia de gobierno, es mayor que los datos que proporciona el INEGI.

Indicadores de rezago social

Como producto de la historia, los pueblos indígenas han vivido en la marginación y discriminación. El CONEVAL (2013) reporta, que a nivel

nacional, la situación de pobreza de los municipios y señala que existe una relación directa y positiva entre la pobreza y el volumen de la población indígena. Es decir, municipios con mayor población indígena se identifican con mayor nivel de rezago.

El caso de Guanajuato confirma el planteamiento anterior. La población indígena se encuentra en las comunidades ubicadas con altos y medianos índices de rezago.

Tabla 36. Índices de rezago

Año 2000		Año 2005		Año 2010	
Nivel de rezago	No. de municipios	Nivel de rezago	No. de municipios	Nivel de rezago	No. de municipios
Muy alto	1	Muy alto	0	Muy alto	1
Alto	10	Alto	10	Alto	2
Bajo	12	Bajo	11	Bajo	7
Medio	19	Medio	20	Medio	30
Muy bajo	4	Muy bajo	5	Muy bajo	6

Fuente: Elaboración propia con datos de las cédulas del CDI.

Aun para quienes viven en las ciudades, su condición de pobreza y desventaja es alta, pues la mayoría son migrantes que desconocen la dinámica de las ciudades a las que llegan, viven en viviendas construidas con láminas o viven en la calle y las fuentes de trabajo son temporales o dependen del comercio que ellos generan.

Si comparamos los indicadores de las cédulas de información básica del CDI, de los años 2000 y 2010, podemos observar que los índices de falta de educación, de servicios de salud y de vivienda, han disminuido en los últimos 10 años.

Tabla 37. Servicios básicos

	Año 2000		Año 2010	
	4663032 habitantes en Gto.		5486372 habitantes en Gto.	
	Total de población	Población indígena	Total de población	Población indígena
Población analfabeta y sin instrucción	26.7%	33.7%	18.1%	24.7%
Sin derechohabiencia	64.5%	65.4%	29.6%	32.2%
Vivienda de piso de tierra	10.7%	15.4%	4.1%	9.6%
Sin drenaje	23.7	26.2	9.5	17.0
Sin agua entubada	11.7	13.2	8.4	9.1
Sin electricidad	3.79	7.92	1.8	3.9

Fuente: Elaboración propia con base en las cédulas de información de la CDI

Un cambio significativo es el acceso a servicios de salud. Con la creación del Seguro Popular, aproximadamente 50% de los que no tenían acceso al servicio, hoy cuenta con él.

Se han implementado una serie de programas de apoyo, como el denominado: Impulso a Mi Comunidad Indígena, que es un programa del gobierno del Estado del período 2012-2018, para proporcionar los servicios básicos e infraestructura, como caminos y puentes, para las comunidades que, preferentemente, están en el Padrón Estatal de Pueblos Indígenas, sin dejar de considerar a los grupos étnicos que estén de tránsito o residan en la entidad. De igual manera, en algunos municipios se puso en marcha el programa de Impulso al Empleo con Responsabilidad Social, para apoyar a las cabezas de familia que no tienen empleo y viven en comunidades indígenas. De esta manera reciben una cantidad económica y los participantes se comprometen a capacitarse a través de talleres de oficios (Secretaría de Desarrollo Social y Humano, 2015).

Este tipo de programas ayudan a los indígenas, pero debido a que no son permanentes porque responden a cada sexenio, el desarrollo de los pueblos no es sostenido. Es en este contexto que se atiende a la población indígena, descendientes y migrantes, a través del programa de educación indígena.

Formación docente de maestros indígenas

Para dar cuenta de la formación de los maestros interculturales bilingües, se retomó la información recabada en el proceso de investigación la cual tuvo dos fases, en las cuales se obtuvo información que permitió caracterizar a los maestros interculturales bilingües y acercarnos a las condiciones de sus prácticas docentes en las escuelas que cuentan con el Programa de Fortalecimiento a la Cultura y Lengua Indígena en el estado de Guanajuato.

La primera fase consistió en la aplicación del cuestionario base del proyecto de investigación a un grupo de maestros interculturales bilingües del Estado de Guanajuato, a partir del cual desarrollamos su caracterización. El instrumento recuperó información de 32 de los 45 docentes de lengua indígena de preescolar y primaria reportados por la Dirección de Programas de Apoyo a la Equidad Educativa de la SEG.

Entre el grupo que resolvió el cuestionario hay 2 docentes que no realizan actividades frente a grupo, sino funciones administrativas en las Delegaciones Regionales de la Secretaría de Educación.

La segunda fase consistió en la aplicación de entrevistas a los agentes educativos maestros interculturales bilingües, padres de familia, directivos y alumnos de 5 escuelas seleccionadas por su representatividad en las modalidades identificadas por la SEG. En total se realizaron entrevistas a 6 docentes interculturales bilingües, 4 directores, 12 padres de familia, 12 alumnos y 2 autoridades (Director de Programas de Apoyo a la Equidad de la SEG y al Sub-delegado de la CDI en San Luis de la Paz).

Datos demográficos de los maestros de lengua indígena

Con base en los instrumentos aplicados, los 30 maestros interculturales bilingües se declaran como indígenas. En entrevista, ellos se reconocen como tales porque provienen de una comunidad indígena y hablan la lengua materna del grupo étnico que atienden, para lo cual fueron contratados.

Con respecto al sexo, 8 son mujeres y 22 son hombres. Se observa que predomina la participación de hombres, a diferencia del sistema regular, donde predomina la presencia de las mujeres.

La edad de los maestros se ubica entre los 23 y 44 años. Con respecto al género, los varones oscilan de 23 a 38 años de edad. Mientras que las mujeres tienen de 24 a 44 años de edad. 50 % de los maestros se ubican en el rango de edad de 20 a 29 años.

Tabla 38. Rango de edad de Profesores

Edades	Maestros	Maestras
20-29	10	5
30-39	10	1
40-49	0	1
S/D	0	1

Fuente: Cuestionario aplicado en el 2013

La inserción al ámbito profesional se realizó primero por los varones quienes abren el camino a las mujeres en la docencia. Cotejando la información de entrevistas y datos estadísticos de la SEG, encontramos que las mujeres maestras interculturales bilingües, 7 son hermanas o esposas de los varones, por lo que la inserción de las mujeres se da por cuestiones de parentesco.

El INEGI (2010) reporta que la principal actividad económica de los grupos étnicos es la agricultura, donde laboran como peones o empleados con un bajo salario. Esta podría ser una de las razones para incursionar en el ámbito educativo como maestros interculturales bilingües, pues les proporciona una mejor expectativa de mejora de vida al obtener un salario arriba del mínimo y contar con prestaciones, además de representar un apoyo a su comunidad étnica.

En entrevista manifiestan orgullo de poder abrir expectativas de crecimiento a sus alumnos, hablan de cuando estos empiezan a ingresar a otros niveles educativos como la secundaria o que lo aprendido les permite movilidad en la sociedad de los mestizos, por obtener trabajos en los lugares donde migran en los diversos estados de la República Mexicana o en Estados Unidos de América.

Con respecto a su estado civil, encontramos que 22 son casados (16 varones y 6 mujeres), 6 son solteros (3 varones y 3 mujeres) y 2 varones viven en unión libre. El estado civil que predomina es ser casados. Con respecto al número de hijos que tiene los maestros interculturales bilingües se encontró que 5 no tienen hijos (es el caso de los solteros); 7 tienen 1 hijo; 8 tienen 2 hijos; 3 tienen 3 hijos; 2 tienen 4 hijos; 1 tiene 5 hijos y 4 no reportaron el número de hijos que tienen.

Tabla 39. Hijos de profesores de escuelas interculturales bilingües

No. Hijos	Maestros	Maestras
0	3	2
1	5	2
2	7	1
3	2	1
4	1	1
5	1	0
S/D	3	1

fUENTE: Cuestionario aplicado en el 2013

Se observa una disminución en la procreación de hijos. Predominando el rango de 1 a 2 hijos, representando el 50 % de esta población.

Con respecto al lugar de procedencia de los maestros interculturales bilingües, encontramos:

Tabla 40. Lugar de procedencia de maestros interculturales bilingües

Lugar Procedencia	Maestros	Maestras
Guanajuato	6	2
Querétaro	14	6
Oaxaca	1	0
México	1	0

FUENTE: Cuestionario aplicado en el 2013

Los que provienen de Querétaro (Tolimán y Bomitza), son los que hablan el otomí-hñahñu en los municipios de San Miguel de Allende, Comonfort, Tierra Blanca y Dolores Hidalgo; los que son de Guanajuato hablan el chichimeco-jonaz, en los municipios de San Luis de la Paz y Victoria; los que provienen de Oaxaca y México hablan el mixteco y el náhuatl en León. Aunque no es parte de los datos del cuestionario, sino de la entrevista, una maestra proviene de Michoacán y habla el purépecha en Acámbaro.

La presencia de maestros de lengua indígena de otros estados se debe, por un lado, a la migración de grupos étnicos a las urbes de la entidad (nahuas y mixtecos) y por otro lado a la pérdida de las lenguas nativas (purépecha y otomí-hñahñu)

Para la enseñanza de la lengua purépecha, en el municipio de Acámbaro, la SEG vio la necesidad de solicitar apoyo a la Delegación de la CDI de Guanajuato, con una persona que hablara esta lengua por lo que se dirigió a la Delegación de la CDI de Michoacán, para que le apoyara con una persona hablante de esta lengua.

Competencia bilingüe de los maestros interculturales bilingües

De acuerdo al uso y función, la competencia bilingüe interactiva y comunicativa se concibe como la capacidad de los individuos bilingües para emplear ambas lenguas en situaciones diferentes y/o la capacidad de poder cambiar automáticamente el código o la lengua (Von Gleich, 1989. Citado por Jorda, 2003). El ser hablante de una lengua implica saber hablar, escuchar, leer y escribir. Ser bilingüe implicaría estas 4 competencias lingüísticas en ambas lenguas.

Con respecto al chichimeca-jonaz, se encontró que 4 maestros de lengua indígena hablan, escuchan, leen y escriben ambas lenguas al 100%. En cuanto al otomí-hñahñu, de 23 docentes que reportan hablarlo, se encontró que 3 hablan, escuchan, leen y escriben ambas lenguas al 100%; 13 hablan, escuchan, leen y escriben en ambas lenguas en diversos porcentajes que van del 60 al 98 %; 1 no especifica el porcentaje en que lo habla, escucha, lee y escribe. Además, los 3 maestros que laboran en la ciudad de León, hablan al 100 % sus lenguas maternas (náhuatl, mixteco

y purépecha); y una maestra de Acámbaro habla, escucha, lee y escribe 100 % la lengua purépecha y el español.

Son 7 los docentes que se ubican como bilingües, mientras que el resto se ubica en alguna de las variedades en los perfiles del dominio de la lengua materna, que van desde lo incipiente que se limita a la comprensión auditiva (escuchar/comprender) hasta lo activo (que comprende la habilidad de escuchar/comprender y hablar), debido a que se ubican entre el 60 al 95 % del manejo de las 4 habilidades en ambas lenguas.

Los diferentes dominios en el bilingüismo de los maestros interculturales se deben a que algunos pudieron escuchar y usar la lengua con sus abuelos; otros aprendieron en la escuela donde estudiaron a pesar de que los abuelos la conocían.

Las habilidades de lectura y escritura, son las menos desarrolladas en los maestros interculturales bilingües. De ahí que las autoridades educativas, hicieron un convenio con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) con el fin de capacitar a los maestros de lengua indígena en las habilidades de lectura y escritura con fin de normalizar las lenguas maternas.

Aspectos laborales

Con respecto a la antigüedad en el servicio educativo, por sexo encontramos que los hombres tienen de 21 a 3 años de antigüedad y en el caso de las mujeres, va de 13 a 7 años de antigüedad. La antigüedad que predomina es en el rango de los años 2000 al 2009, con el 73.3 % de la población mencionada.

Tabla 41. Antigüedad de profesores

Rango años	Hombres	Mujeres
1990-1999	5	0
2000-2009	14	8
2010-2019	1	0
S/D	2	0

Fuente: Cuestionario aplicado en el 2013

Se percibe que hay poca rotación de estos maestros, derivado de la oferta de escuelas que atiendan la educación intercultural bilingüe.

Los horarios de trabajo que cubren los maestros de lengua indígena varían de acuerdo a la organización de la escuela, 19 laboran de 8 a 13 hrs., 8 de 8:30 a 13:30 hrs. 3 de 9:00 a 14:00 horas. Con respecto a la organización de las escuelas, 16 docentes laboran en una escuela de organización completa y el resto en alguna modalidad: bidocente (cuando en la escuela hay dos docentes que atienden a los grupos) y tridocente (cuando hay tres docentes que atienden a los grupos)

En relación al tiempo de permanencia en una misma escuela 14 tienen entre ocho y once años; 4 más de doce años; 6 tienen entre cuatro y seis años, y 6 menos de tres años. Debido a que las escuelas bilingües no son muchas y que se encuentran ubicadas por la lengua materna que manejan, no es factible solicitar cambio, lo que hace que permanezcan en las escuelas donde fueron asignados.

La alternativa para cambiar es concursar para ocupar otra plaza en escuelas regulares del Sistema Educativo en Guanajuato.

La mayoría de los maestros interculturales bilingües desempeñan la función de docencia, aunque algunos a la par vienen desempeñando otras funciones como el de encargado de la escuela o asesor técnico pedagógico.

En cuanto a su situación laboral 22 están basificados y 8 están por contrato. Esto se debe a que cuando se inicia el programa de Educación Intercultural Bilingüe, en el estado de Guanajuato, se contrata a hablantes de las lenguas de los grupos étnicos a los que se les ofertaría el programa mencionado. Como condición para ser contratados y luego otorgarles plaza en propiedad, se les pidió realizaran estudios de licenciatura en educación. Por lo que ingresaron a estudiar el bachillerato y a su término la licenciatura en la UPN y en la Normal de Guanajuato y de Querétaro.

Al concluir sus estudios fueron basificados. Mientras que los maestros que se integraron después al sistema educativo o que no habían terminado sus estudios, ya no pudieron obtener su base; porque a partir del 2013 la SEG cambió las condiciones para otorgar la base. Ahora requieren concursar y contar con una licenciatura en educación en interculturalidad o indígena. Los maestros, al contar con una licenciatura en educación

preescolar o primaria, no cubren con el perfil para participar en las convocatorias para el examen de basificación.

Con respecto a la Carrera Magisterial, fue un programa que surgió en el año de 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educativa Básica y terminó en el ciclo escolar 2013-2014.

Es un sistema de estímulo de promoción horizontal, de participación individual y voluntaria, cuya finalidad es coadyuvar a elevar la calidad de la educación, fortalecer la profesionalidad de los maestros de educación básica pública y estimular el mejor desempeño docente en función del aprovechamiento escolar de los alumnos (SEP, 2011: 9).

Buscó estimular económicamente a los profesores que laboran en escuelas ubicadas en zonas de bajo desarrollo, así como a quienes demostraron tener los puntajes en razón del servicio educativo que se evaluaron.

Tanto a los maestros de interculturales bilingües como a los docentes regulares que laboran en las escuelas donde se oferta la Educación Intercultural Bilingüe no se les permitió participar en este programa. Para hacerlo requerían contar con la clave presupuestal que les reconoce como maestros interculturales bilingües, que no tienen y los maestros regulares requerían laborar en una escuela con clave de escuela indígena y ser maestro intercultural bilingüe condición que tampoco se cumple. Esta situación los dejó en desventaja al no poder mejorar sus ingresos. Otro es el Programa de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (ACARIEEB), que pretende arraigar a los maestros en las comunidades marginadas y consiste en otorgarles un sobresueldo a cambio de que extiendan su horario escolar atendiendo a los niños con mayor rezago y permanezcan en la comunidad. En este programa participa un maestro de lengua indígena.

La situación mencionada, lleva a que la mayoría de los maestros de lengua indígena perciban un ingreso mensual entre \$5,000 y \$6,000 (salario correspondiente al 2013). Con todo, los maestros de lengua

indígena se sienten satisfechos de ejercer su función al contribuir a la enseñanza de la lengua materna y aspectos culturales de su etnia, la colaboración y convivencia con los alumnos y los padres de familia de su comunidad y apoyar el aprendizaje de sus alumnos. Se percibe una identidad con sus raíces étnicas, por ello, existe un gran compromiso con su comunidad, por lo que apuestan a rescatar su lengua materna y sus raíces.

Opciones de formación para los maestros de lengua indígena

Partimos de considerar que la formación docente es un proceso integral, sistemático y permanente que permite a los maestros tener diferentes acercamientos a su práctica docente, con la idea de reconstruirla y transformarla a lo largo de su trayectoria (SEP, 1999), para tener un mejor desempeño que le permita lograr los aprendizajes en sus alumnos.

Es importante perfeccionar el desempeño pedagógico que promueva la adquisición de competencias en el docente que lo lleve a realizar su labor y atender su compromiso con la comunidad indígena y la sociedad en general. Esta formación se atiende a través de diversas alternativas como por medio de las instituciones formadoras de docentes, los cursos y diplomados de capacitación que les oferta la SEG, elaborados por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe y el órgano colegiado en donde los maestros de interculturales bilingües se reúnen con los docentes regulares, correspondientes a su región, el último viernes de cada mes.

Con respecto a la formación docente, 24 cuentan con más de 16 años de estudio. Con licenciatura encontramos 8 titulados y 14 sin titular y 3 con maestría. Mientras que los que cursaron menos de 15 años con bachillerato: 2 lo terminaron y 3 lo están cursando. Cabe mencionar que un docente tiene la licenciatura en derecho, y 6 docentes continúan estudiando: 3 en maestría, 2 en licenciatura y 1 en diplomado.

En relación a la institución formadora de docentes en la que realizaron sus estudios 21 estudiaron su licenciatura en la UPN (Universidad Pedagógica Nacional); 2, en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato; 1 en la Escuela Normal Superior Oficial de

Guanajuato; 3 en escuelas privadas y 5 se desconoce la institución formadora. Destaca la UPN como la que mayormente eligen los maestros interculturales bilingües para su formación.

Alternativas de formación para los maestros de lengua indígena

La formación inicial y continua es un factor determinante para la profesionalización de los maestros en general, ya que las condiciones contextuales cambian los planes y programas estudio también. Es por ello que los maestros regulares e interculturales bilingües requieren estar en constante actualización en elementos psicopedagógicos y disciplinares para lograr las competencias que marca el plan de estudios del nivel de primaria en sus alumnos

El reconocimiento de los grupos étnicos en el estado de Guanajuato, y por tanto de sus derechos como el de la educación en su lengua materna y en promoción de su cultura, implica la necesidad de maestros con competencias en interculturalidad y bilingüismo. La formación que deben tener estos, requiere de una preparación específica en este tipo de educación, que les proporcione los elementos teóricos y metodológicos para el desempeño de sus tareas con calidad.

Con respecto a su formación inicial, destaca la ausencia de instituciones formadoras de docentes que oferten una licenciatura en Educación Indígena o Intercultural bilingüe en el estado de Guanajuato, situación que llevó a los maestros a cursar la licenciatura en educación primaria. Los docentes que cuentan con una Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 1990 (LEPEPMI 1990), la realizaron en el estado de Querétaro, considerando que algunos son originarios del mismo.

Las instituciones formadoras de docentes, tampoco ofertan diplomados o programas de posgrado con temas de educación intercultural bilingüe, lo que les impide una formación continua y por ende especializarse en su área. Los programas que han tomado en las instituciones formadoras de docentes les han proporcionado elementos psicológicos, pedagógicos, disciplinares y metodologías de investigación, pero no en intercultural o bilingüismo.

Es necesario reiterar que en el estado de Guanajuato no existen plazas de maestros interculturales bilingües, pues las condiciones en el estado de Guanajuato son diferentes a las que se tienen en otras entidades para otorgarlas. Las claves presupuestales que proporciona la SEP a los maestros interculturales bilingües, se dan cuando los maestros son adscritos a una escuela indígena (esto sólo se cumple en las escuelas de Misión de Chichimecas en San de La Paz) y desarrollan la totalidad de los contenidos del plan de estudios del nivel educativo que atienden, esta condición sólo se cumple en la escuela «José Ma. Morelos y Pavón» de León. Para su contratación los maestros deben contar con una licenciatura, de preferencia en Educación Indígena o en Educación intercultural bilingüe y dominar una lengua indígena.

La clave de escuela indígena la proporciona la SEP a escuelas que se asientan en un territorio con población indígena. En Guanajuato esto sólo se cumple en la Misión de Chichimecas, de San Luis de la Paz.

Por las características de la población indígena en el estado de Guanajuato, las condiciones para el otorgamiento de estos dos importantes tipos de clave presupuestal no se cumplen en ninguna escuela que cuenta con el Programa de Fortalecimiento a la Cultura y Lengua Indígena, lo que continúa siendo un área de oportunidad para mejorar el servicio educativo, pues dificulta la ubicación adecuada de las características de estos grupos para otorgarles el servicio educativo.

Los niños indígenas no asisten a las escuelas que cuentan con el programa de educación intercultural bilingüe, debido, por una parte al desconocimiento de los padres, de la ubicación de las dependencias y los trámites correspondientes y por otra a la incorporación de los niños a las actividades económicas de la familia. En su defecto, van a las escuelas regulares, recibiendo un servicio que no les corresponde por su condición de hablantes de una lengua indígena.

Debido a la pequeña cantidad de población indígena se ha considerado que no representan una demanda potencial que justifique la apertura de una licenciatura en educación indígena, por lo que en las instituciones formadoras de maestros no tienen programas de diplomados, licenciaturas, maestrías o doctorados, en esta área de intercultural y bilingüismo.

Como ya mencionó anteriormente, los maestros de lengua indígena, se reunían en colegiados de acuerdo a la lengua materna: chichimecojonaz; otomí-hñahñu; purépecha; náhuatl y el mixteco. En estos colegiados ellos atendían problemas referentes a cómo enseñar la lengua materna y el rescate de su cultura pero debido a que las escuelas que ofertan la educación intercultural bilingüe se encuentran en varios municipios, los supervisores determinaron que los maestros de lengua indígena se integraran al colegiado de la zona a que pertenece la escuela donde laboran. Ahora los maestros de lengua indígena atienden los problemas que enfrentan los maestros regulares, enfocados a la enseñanza de los contenidos de las asignaturas.

Otra opción de formación continua para los maestros de lengua indígena son los cursos, talleres y Diplomados que elabora y oferta la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) por medio del Departamento de Atención a la Diversidad, de la Secretaría de Educación de Guanajuato. En esta opción participan los maestros de lengua indígena, lo que les permite intercambiar conocimientos, experiencias y materiales referentes al rescate de su lengua materna y cultura.

Respecto a los temas que implementó la CGEIB, son referentes a la normalización mínima de la lengua indígena; aspectos legales y curriculares de los programas de educación básica; enseñanza de la lengua indígena; planeación, evaluación y estrategias de enseñanza de diversas disciplinas; la elaboración de material didáctico y otros temas como liderazgo, inteligencia emocional, psicomotricidad y prevención de la drogadicción.

Estos cursos de capacitación se han ofertado a través del modelo de cascada (Sandoval, 2009), donde unos toman el curso en un tiempo amplio y con los materiales suficientes y cuando se reproducen, el tiempo y los materiales se compactan, lo que puede propiciar que estos cursos no tengan el impacto que se espera.

Necesidades de profesionalización de los docentes indígenas

Los maestros interculturales bilingües reconocen la necesidad de continuar con su formación en aspectos que no profundizaron durante los estudios de licenciatura o de actualización y en aspectos que encuentran en su

práctica intercultural bilingüe a los que no pueden responder de manera acertada. Demandan cursos que les permitan profundizar en temas como: planeación y adecuaciones curriculares, aspectos pedagógicos, aspectos curriculares, estrategias didácticas, elaboración de material y de la reforma educativa e interculturalidad. Asimismo reconocen que la licenciatura en el ámbito educativo y los cursos que la SEG les ha impartido, a través de la Dirección de Programas de Apoyo a la Equidad Educativa, les han proporcionado de algunos elementos curriculares, psicopedagógicos y didácticos con los cuales pueden interpretar y trabajar los planes y programas de educación básica, así como los parámetros curriculares para la educación indígena.

Sin embargo, los maestros de lengua indígena solicitan profundizar en los documentos oficiales que norman la práctica de los maestros de lengua indígena, en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's), la planeación, la elaboración de materiales, la creación de ambientes de aprendizaje, la evaluación, en adecuaciones curriculares, en la interculturalidad y en la elaboración de proyectos.

Para que cubran sus propósitos, los cursos de capacitación requieren una lógica de trabajo que incorpore tanto los aspectos teóricos de un tema, con sus fundamentos psicológicos, pedagógicos y didácticos. Y para su aplicación en la práctica requiere estar en acompañamiento con el asesor del curso que le permita al docente el diseño y aplicación de lo aprendido. Además de la recolección de evidencias de su aplicación, para que identifiquen sus aciertos y sus errores de forma constructiva para que, a partir de ello, vuelva a realizar otro diseño, con sugerencias de sus compañeros maestros.

El tiempo no debe ser el criterio que determine los cursos de capacitación, sino el aprendizaje significativo que los maestros interculturales bilingües logren en ellos. Dotarlos de herramientas teóricas y metodológicas para el desempeño de su labor con resultados de calidad.

Reflexiones finales

El estado de Guanajuato en su legislación otorga el reconocimiento del derecho de la educación a una población indígena que «por siglos» ha sido relegada, discriminada y hasta negada en su ancestral existencia.

La población indígena en el estado es menor en proporción a la mestiza, se encuentra muy dispersa en algunos municipios y en condición de migración en las principales ciudades de la entidad, lo que dificulta la justificación y asignación de recursos para estas poblaciones.

Sin embargo, no pueden ser estas dificultades y condiciones suficientes para soslayar y encubrir la respuesta oportuna y adecuada al derecho a la educación intercultural bilingüe de los niños indígenas, estén donde estén, sean pocos o en tránsito por la entidad.

El principio de inclusión educativa de todos los niños y el derecho a la educación intercultural bilingüe ha de ser suficiente para que la Secretaría de Educación del país, y de Guanajuato, operen y gestionen acciones que atiendan este derecho con una población que ha estado al margen de su ejercicio inalienable.

En el estado de Guanajuato no existe una estructura en el sistema educativo que atienda de manera pertinente y eficiente los requerimientos de la población indígena, lo que repercute en que no haya la cobertura necesaria y una educación realmente intercultural bilingüe, debido a que se atiende a 8 municipios de 13 que reporta el CDI. Y de las 96 comunidades solo se atiendan a 35 en el estado. Por lo que es necesario que el estado de Guanajuato, se de a la tarea de generar una infraestructura física, administrativa y de recursos humanos que responda a las condiciones de la población indígena en la entidad.

Estas condiciones particulares deberán pasar desde el reconocimiento mismo de la federación, dado que es desde este nivel donde se desprenden las condiciones de operación de las entidades en el país y no es posible incluir a todos los estados en el mismo perfil de escuelas y maestros interculturales. Las escuelas del estado de Guanajuato que tienen el Programa Intercultural Bilingüe no cuentan con la clave de escuela indígena y sus docentes no tienen la plaza correspondiente a su función, dificultando el acceso a los recursos y tratamientos que les corresponden.

La Dirección de Programas de Apoyo a la Equidad Educativa de la SEG requiere tener la fortaleza de una autoridad educativa ante las Delegaciones Regionales y las diferentes supervisiones de zona. Aun si no es posible que exista un subsistema de Educación Intercultural Bilingüe en el organigrama de la Secretaría, por el reducido número de estudiantes, escuelas y maestros, sí es fundamental que alguna instancia educativa tenga la personalidad de autoridad educativa que pueda delinear acciones que integren a las diferentes escuelas interculturales, a los maestros regulares, maestros de lengua indígena, directores y supervisores en una misma línea de formación y atención a la población indígena.

Dicha población «si bien está enclavada en un territorio con habitantes mayoritariamente mestizos» refrenda el derecho a una educación intercultural y bilingüe y esta enorme responsabilidad no puede ser sólo de los maestros de lengua indígena, como hasta el momento.

Es fundamental continuar trabajando en el reconocimiento e importancia de la educación intercultural bilingüe en la entidad, a la importancia de este tipo de educación en el estado. El principio fundamental de inclusión educativa, del cual se desprende la educación intercultural bilingüe, no ha logrado permear en el grueso de la población en general. Mientras que los maestros no reconozcamos a México como un país pluricultural, en el que reconozcamos, aceptemos y respetemos la diferencia no podremos avanzar en la equidad educativa y que se da a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe que se oferta en el estado de Guanajuato.

Este reconocimiento se exalta aún más cuando el otro es el origen de la nación y de la cultura misma. La educación intercultural bilingüe vista de esta manera resulta ser más necesaria para la población mestiza que para la propia indígena, pues nos llevará a encontrarnos con nosotros mismos.

Referencias

- Camacho, B, B. (2014). *Normalidad mínima. Educarnos Revista Educativa* 10 Noviembre.
- CDI. (2012). *Diagnóstico sobre la percepción y experiencias de jóvenes indígenas San Miguelenses desde la violencia familiar y de género*. San Miguel de Allende Guanajuato.
- INEGI. (2010). *X Censo de población y vivienda*. México.
- Jorda, H.J. (2003). *Ser maestro bilingüe en Suljaa. Lengua e identidad*. México: UPN.
- Jasso M., I.J. (2011). *Vulnerabilidad de la población indígena en León, Guanajuato*. CONCYTEG (6, 75) Septiembre.
- Olarte T. E. (2010). *La educación bilingüe en contextos plurilingües*. En: Transformación posible de la educación para la niñez indígena. México: SEP.
- Rionda, I. (1993). *Comunidades indígenas en Guanajuato. Pasado y presente de los Chichimecas*. Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato.
- Rionda, I. (2002). *Capítulos de Historia colonial Guanajuatense*. Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato.
- Sandoval, F. E; Blum, M. R. y Harold A. I. (2009) *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte*. México. UPN.
- Santa María, Fray Guillermo de, (2003) *Guerra de los chichimecas* (México 1575- Zirosto 1580), 2 ed., paleografía de Alberto Carrillo Cázares. México: El colegio de Michoacán/ Universidad de Guadalajara/ El colegio de San Luis.
- Secretaría de Educación Pública (1999). *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas*. México.

- (2008). *Lengua Indígena. Parámetros Curriculares. Educación Básica. Primaria Indígena*. México.
- (2011) *Plan de Estudios 2011*. Educación Básica. México.
- SEP/CGEIB. (2008). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. Tercera reimpresión. México.
- (2009). *La Educación Intercultural Bilingüe. Cuaderno de trabajo para las Niñas y los Niños de Educación Primaria Indígena*. Primer y Segundo grado. Tercera reimpresión. México.
- (2011a). *La Educación Intercultural Bilingüe. Cuaderno de trabajo para las Niñas y los Niños de Educación Primaria Indígena*. Tercero y Cuarto grado. Tercera reimpresión. México.
- (2011b). *La Educación Intercultural Bilingüe. Cuaderno de trabajo para las Niñas y los Niños de Educación Primaria Indígena*. Quinto y Sexto grado. Cuarta reimpresión. México.

Referencias de páginas web

- CDI. (2009a). *Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos indígenas*. México. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=632:otomies-del-estado-de-mexico-hna-hnu-&catid=54:monografias-de-los-pueblos-indigenas&Itemid=62 Consultada en 26 de abril de 2015
- CDI. (2009b). *Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos indígenas*. México. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=604:purepechas-purhepecha&catid=54:monografias-de-los-pueblos-indigenas&Itemid=62 consultada 19 de abril de 2015
- CDI – PNUD. (2009). *Panorama socioeconómico de la Población Indígena del estado de Guanajuato*. PDF.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2011). *Censo Nacional de Población 2010*. México: INEGI. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/perspectivas/perspectiva-gto.pdf>
- <http://www.coneval.gob.mx>
- García Hernández, J.O. (2002). *La Nación Chichimeca*. 17 de abril de 2015, de [Sanluisdelapaz.com](http://www.sanluisdelapaz.com) Recuperado de http://www.sanluisdelapaz.com/mexico/nacion_chichimeca.html
- INEGI. (2011). *Perspectivas estadísticas Guanajuato*. 30 de julio de 2015. Recuperado de <http://portal2.edomex.gob.mx/cedipiem/pueblosindigenas/nahua/ubicaciongeografica/index.htm>
- Editorial Raíces S.A. de C.V. (1993) <http://www.arqueomex.com/S2N3nDOSIER90.html>
- Secretaría de Desarrollo Social y Humano. Gobierno del Estado de Guanajuato. (2015). *Programa de impulso a Mi comunidad indígena*. Recuperado de <http://www.desarrollosocial.guanajuato.gob.mx>
- Ley de Educación para el Estado de Guanajuato. (7 de Octubre de 2011) Periódico Oficial del Estado de Guanajuato No. 160. p.
- Ley para la protección de los pueblos y comunidades indígenas en el estado de Guanajuato. (8 de abril de 2011) Periódico Oficial del Estado de Guanajuato No. 91. P.
- Poder Ejecutivo Federal. (2002). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, versión aprobada el 8 de noviembre de 2002. Recuperado de <http://www.constitucion.gob.mx/docs/constitucion.pdf>
- Sánchez Contreras J. R. Recuperado de http://www.comunicantropo.com/chichimecas/chichimecas_de_San_Luis_de_la_Paz/Chichimecas_de_San_Luis_de_la_Paz%3A_Una_historia_de_la_historia.html

ANEXO

ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICAS Y TABLAS

Figuras

Figura 1.	Lugares sagrados del pueblo Wixárika	43
Figura 2.	Los cinco puntos sagrados	44
Figura 3.	Porcentaje de población en situación de pobreza por municipio	168
Figura 4.	Madre e hija tarahumaras vendedoras de artesanías	171
Figura 5.	Chihuahua: grado de marginación por localidad según tamaño	182
Figura 6.	Diagrama de atención a la Educación Intercultural Bilingüe en el Estado de Guanajuato	210

Gráficas

Gráfica 1.	Grado de rezago social en Jalisco	48
Gráfica 2.	Porcentajes de docentes por género	53
Gráfica 3.	Cantidad de docentes por edades generacionales	54
Gráfica 4.	Porcentajes de docentes por sexo y edades edades generacionales	54
Gráfica 5.	Nivel de dominio de la lengua Wixárika por docentes	55

Gráfica 6.	Nivel de dominio del idioma español por docentes wixaritari	56
Gráfica 7.	Nivel de dominio de la escritura de la lengua wixárika por docentes indígenas del norte de Jalisco	57
Gráfica 8.	Nivel de dominio de la escritura del idioma español	57
Gráfica 9.	Porcentaje de profesores de acuerdo al dominio de la escritura del idioma español	58
Gráfica 10.	Cantidad de docentes con relación al dominio de la escritura del idioma español	58
Gráfica 11.	Nivel de estudios de docentes wixaritari de educación primaria en el norte de Jalisco	59
Gráfica 12.	Porcentajes de profesores con título de Licenciatura	60
Gráfica 13.	Cursos a los que han asistido los profesores en los últimos tres años	87
Gráfica 14.	Falta de materiales en lengua bilingüe tanto para maestros como para alumnos	91
Gráfica 15.	Falta de conocimiento didáctico para la enseñanza de contenidos	92
Gráfica 16.	Problemas de planeación y organización en cada periodo escolar	92
Gráfica 17.	Contenidos del plan y programas fuera del contexto cultural (algunos)	93
Gráfica 18.	Problemas para adecuación al contexto de contenidos que se manejan en el plan y programas	93
Gráfica 19.	Cantidad de docentes por edad y sexo	125
Gráfica 20.	Lugar de nacimiento	126
Gráfica 21.	Nivel del habla en tseltal, tsotsil y español	126
Gráfica 22.	Aspiraciones laborales y profesionales para los próximos cinco años	127
Gráfica 23.	Municipio donde se ubica la escuela	128
Gráfica 24.	Años de atención de los grados señalados	130
Gráfica 25.	Ingreso mensual	131
Gráfica 26.	Niveles de carrera magisterial	131
Gráfica 27.	Estudios actuales	133
Gráfica 28.	Evaluación de los cursos	135

Gráfica 29. Propuestas para la formación docente en contextos escolares indígenas	143
Gráfica 30. Aspectos formativos centrados en contextos indígenas	143
Gráfica 31. Grupos etnolingüísticos de la Sierra Tarahumara	170
Gráfica 32. Edades del grupo magisterial	183
Gráfica 33. Ingreso mensual promedio del maestro	185
Gráfica 34. Perfil de formación actual del grupo magisterial	186
Gráfica 35. Años que han dedicado a estudiar los docentes	189
Gráfica 36. Estado actual del docente	190
Gráfica 37. Estudios de los docentes al ingresar el Sistema Educativo	191
Gráfica 38. Problemas docentes en la Sierra Tarahumara	196
Tablas	
Tabla 1. Porcentajes de pobreza por municipio	47
Tabla 2. Hablantes indígenas en Jalisco	49
Tabla 3. Alumnos, docentes y escuelas de educación primaria en México durante el 2009	50
Tabla 4. Cantidad de docentes por edad, sexo y estado civil	52
Tabla 5. Tipos de escuela en la zona Wixárika	72
Tabla 6. Las funciones de los profesores wixaritari	73
Tabla 7. Otras funciones de los profesores wixaritari	74
Tabla 8. Profesores wixaritari que participan en ACAREIB	75
Tabla 9. Institución en la que se formaron los profesores wixaritari	78
Tabla 10. Opciones de formación inicial para los docentes indígenas de 1997 a 2012	80
Tabla 11. Opciones de formación inicial para los docentes indígenas a partir de 2012	81
Tabla 12. Opciones de formación continua para los profesores wixaritari	84
Tabla 13. Población total y de 5 años y en los trece municipios que conforman la región Tseltal en el Estado de	

	Chiapas (1990, 1995, 2000, 2005 y 2010).....	106
Tabla 14.	Población total y de 5 años y más por sexo en los trece municipios que conforman la zona Tseltal en el Estado de Chiapas (1990, 1995, 2000, 2005 y 2010)	107
Tabla 15.	Población total y de 5 años y más por tamaño de localidad: menos de 2,500 habitantes y de 2,500 y más habitantes en los trece municipios que conforman la zona Tseltal en el Estado de Chiapas (1990, 1995, 2000, 2005 y 2010)	108
Tabla 16.	Población total de 5 años y más que asiste a la escuela en el nivel preescolar en los trece municipios que conforman la zona Tseltal en el Estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)	108
Tabla 17.	Población total de 5 años y más por sexo que asiste a la escuela en el nivel preescolar en los trece municipios que conforman la zona Tseltal en el Estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)	109
Tabla 18.	Hablantes de español mayores de 5 años en la zona Tseltal en el Estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)	110
Tabla 19.	Población total de 5 años y más que asiste a la escuela, que no hablan lengua indígena, hablantes de tseltal y hablantes de ch'ol en el nivel preescolar en los trece municipios que conforman la zona Tseltal en el Estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)	111
Tabla 20.	Población total de 5 años y más que asiste a la escuela en el nivel primaria en los trece municipios que conforman la zona Tseltal en el Estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)	112
Tabla 21.	Población total de 5 años y más que asiste a la escuela en el nivel primaria por tipo de asistencia en los trece municipios que conforman la zona Tseltal en el Estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)	113
Tabla 22.	Población total de 5 años y más que asiste a la escuela en el nivel primaria por tipo de asistencia, sexo en los trece	

	municipios que conforman la región Tseltal en el Estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)	114
Tabla 23.	Población total de 5 años y más que asiste a la escuela en el nivel primaria por tipo de asistencia, sexo en los trece municipios que conforman la zona Tseltal en el Estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)	115
Tabla 24.	Población total hablante y no hablante de español de 5 años y más que asiste a la escuela en el nivel primaria en los trece municipios que conforman la zona Tseltal en el Estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)	116
Tabla 25.	Población total de 5 años y más que asiste a la escuela, que no hablan lengua indígena, hablantes de tseltal y hablantes de ch'ol en el nivel de educación primaria en los trece municipios que conforman la zona Tseltal en el Estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)	117
Tabla 26.	Población total de 5 años y más que asiste a la escuela en el nivel de educación secundaria en los trece municipios que conforman la zona Tseltal en el Estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)	118
Tabla 27.	Población total de 5 años y más que asiste a la escuela en el nivel de educación secundaria por tipo de asistencia en los trece municipios que conforman la zona Tseltal en el Estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)	119
Tabla 28.	Población total de 5 años y más que asiste a la escuela en el nivel de educación secundaria por tipo de asistencia, sexo en los trece municipios que conforman la zona Tseltal en el Estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)	120
Tabla 29.	Población total de 5 años y más que asiste a la escuela en el nivel de educación secundaria por tipo de asistencia, sexo en los trece municipios que conforman la zona tseltal en el estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)	121
Tabla 30.	Población total hablante y no hablante de español de 5 años y más que asiste a la escuela en el nivel de	

	educación secundaria en los trece municipios que conforman la zona tseltal en el estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)	122
Tabla 31.	Población total de 5 años y más que asiste a la escuela, que no hablan lengua indígena, hablantes de tseltal y hablantes de ch'ol en el nivel de educación secundaria por municipio en los trece que conforman la zona tseltal en el estado de Chiapas (1990, 2000, 2005 y 2010)	123
Tabla. 32.	Docentes de primarias y preescolares	213
Tabla. 33.	Lenguas que se hablan en Guanajuato	229
Tabla. 34.	Municipios con población indígena	230
Tabla 35.	Tipología de municipios	231
Tabla 36.	Índices de rezago	232
Tabla 37.	Servicios básicos	233
Tabla 38.	Rango de edad de profesores	235
Tabla 39.	Hijos de profesores de escuelas interculturales bilingües ..	236
Tabla 40.	Lugar de procedencia de maestros interculturales bilingües	236
Tabla 41.	Antigüedad de profesores	238

Formación docente y problemática
en la práctica de los profesores de las
comunidades indígenas.
El caso de Jalisco, Chiapas, Chihuahua y
Guanajuato

Se terminó de imprimir en marzo de 2016 en
los talleres gráficos de TRAUCO Editorial
Camino Real a Colima 285. Int. 56 Teléfono:
(33) 32.71.33.33 Tlaquepaque, Jalisco.

Al cuidado de la edición:
María del Carmen Remigio

Los resultados presentados en esta obra son producto de la investigación “Educación intercultural desde la voz de los agentes educativos. El caso de Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato”.

El estudio recupera elementos importantes para el conocimiento de la formación de docentes que se desempeñan en el medio indígena, tales como: el contexto en el que se desenvuelven los profesores de cuatro estados de la República Mexicana; la organización de la formación del profesorado, a nivel nacional y estatal; la oferta educativa que tienen los docentes indígenas para su formación; las instancias encargadas de atender las demandas de formación; la vinculación de dichas instancias para coordinar la atención a las demandas de formación de los docentes indígenas; las modalidades y la duración de los programas académicos que se ofertan; los enfoques considerados en la formación inicial de los profesores; las principales deficiencias que se pueden inferir a partir de la voz de los docentes, así como las necesidades que manifiestan para el desarrollo de su práctica cotidiana en el marco de la educación intercultural bilingüe.



CUCSH

Centro Universitario de
Ciencias Sociales y Humanidades

ISBN 607742460-4



9 786077 424604