

Educación intercultural

Un estudio en las comunidades indígenas en Jalisco

Educación intercultural

Un estudio en las comunidades indígenas en Jalisco

MARTHA VERGARA FREGOSO
GERARDO BERNACHE PÉREZ
ILDA ESPARZA MARTÍNEZ
MA. GUADALUPE CORTÉS GODÍNEZ

Colaboradores

Manuel Alcázar Cruz · Hilario de la Cruz Rosas
Alejandro Hernández Hernández · Emilio Carrillo de la
Cruz · Manuel Gallardo López · Mario Torres González
Claudio de la Rosa Valdez



[...] educar en la interculturalidad es una necesidad, una forma de desarrollar un proyecto justo y enriquecedor, dirigido a todos los alumnos. Para ello [...] *es necesaria* una reconceptualización del valor de la diversidad hacia los principios de igualdad, justicia y libertad.

López Melero, 1995

Primera edición, 2008

Proyecto SEP/SEBYN-2003-CO1 45
Fondo Sectorial SEP/SEBYN-Conacyt 2003

Esta publicación es de distribución gratuita y fue financiada por el Fondo Sectorial de Investigación para la Educación dentro de la convocatoria SEP/SEB-Conacyt 2003 del proyecto de investigación CO1-45 “Condiciones y mejoramiento de la educación intercultural de los estudiantes indígenas nahuas y huicholes de educación primaria en Jalisco”. Los contenidos son responsabilidad del equipo de investigación.

Se autoriza su reproducción, citando la fuente correspondiente.

ISBN 978-970-764-245-4

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Contenido

AGRADECIMIENTOS . . . . .	.11
PRÓLOGO . . . . .	.13
<i>Sylvia Schmelkes</i>	
INTRODUCCIÓN . . . . .	.19
La comunidad wixárika . . . . .	.21
La comunidad nahua. . . . .	.24
La educación indígena en Jalisco. . . . .	.26
¿Por qué investigar las condiciones educativas en las escuelas indígenas? . . . . .	.31
Organización del texto . . . . .	.39
CAPÍTULO I	
Las condiciones de vida en las comunidades wixarritari . . . . .	.43
Cosmovisión, cultura y educación . . . . .	.45
Actividades productivas . . . . .	.49
La vivienda y los servicios . . . . .	.51
Localidades seleccionadas para estudio . . . . .	.53
Las condiciones de las comunidades en estudio . . . . .	.68
CAPÍTULO II	
Las condiciones de vida de las comunidades nahuas . . . . .	.73
La comunidad nahua del Sur de Jalisco . . . . .	.76
Las escuelas de estudio en la zona nahua . . . . .	.83
CAPITULO III	
Cultura y diversidad en la escuela . . . . .	.95
Cultura . . . . .	.96
Más allá del culturalismo . . . . .	.99
La multiculturalidad y los programas multiculturales	101
La diversidad	105
La cultura como marco para entender lo educativo	108
La interculturalidad en el ámbito educativo	111
CAPÍTULO IV	
Marco normativo de la educación básica para las comunidades indígenas	115

Marco general para las políticas educativas interculturales	117
Los derechos lingüísticos de los grupos étnicos	123
Servicios educativos para las comunidades indígenas	125
Los profesores en las escuelas bilingües	130
Hacia un nuevo rumbo de la educación indígena	133
CAPÍTULO V	
Libros de texto utilizados en las escuelas indígenas	
en el estado de Jalisco	137
Los libros de texto para la escuela primaria	139
Libros de texto en lenguas indígenas	140
Libros para las escuelas de la zona norte, lengua wixárrika	142
Libros para las escuelas de la zona nahua	147
Cuadernos de trabajo para el docente de educación indígena	150
CAPÍTULO VI	
Caracterización del personal docente	157
El caso de la zona wixárrika	159
El caso de los nahuas en la zona sur.	172
CAPÍTULO VII	
El significado de la educación intercultural para los profesores	183
Los significados, concepto eje de esta investigación	185
Los profesores wixarritari, desde sus significados	185
Los profesores nahuas desde sus significados	206
CAPÍTULO VIII	
La práctica de los profesores en las escuelas primarias bilingües	219
El caso de los profesores wixarritari.	220
El caso de los profesores de la zona nahua	226
Los materiales de apoyo en la práctica docente	231
CAPÍTULO IX	
Problemas y retos de las escuelas bilingües	237
La problemática escolar desde la perspectiva de los profesores	243
Conclusiones	271
Las condiciones de las escuelas primarias	276
Los profesores	278
La comunidad y los padres de familia	281
Las condiciones de la educación y el desempeño académico	283
Referencias bibliográficas	286
Documentos consultados en Internet	297
Entrevistas citadas	298
Anexos	300

Agradecimientos

Deseamos dar los más cumplidos agradecimientos a la doctora Sylvia Schmelkes, Coordinadora general de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública hasta el año 2007. La doctora Schmelkes nos orientó en el proceso de investigación y compartió detalles de su experiencia en investigación educativa en comunidades indígenas.

También deseamos expresar nuestro reconocimiento a los directivos de diversas dependencias de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ), donde laboran los miembros del equipo de investigación, quienes con su apoyo a nuestra labor y a los recorridos de trabajo de campo, hicieron posible esta investigación: el maestro Alberto Ibarra García, quien fue director de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa durante la realización de este proyecto, así como a la doctora Sara Catalina Hernández, ex directora del Centro de Investigación Pedagógica y Social (CIPS); a la maestra Susana Luna Sierra, actual directora del CIPS, y a la maestra Cristina Ma. Elizabeth Torres Camacho, directora de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Asimismo, se reconoce el apoyo institucional que brindó la doctora Susan Street, directora regional del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS) Occidente. Durante la parte final del trabajo de redacción y la publicación del libro recibimos un apoyo importante del profesor Pedro Díaz Arias, titular de la Coordinación de Formación y Actualización de Docentes; del licenciado Jerónimo Piña, titular de la Dirección General de la Universidad Pedagógica Nacional y Posgrado de la SEJ, y la doctora Lya E. Sañudo Guerra, responsable del Área de Investigación Científica y Tecnológica de la Coordinación de Educación Media Superior, Superior y Tecnológica de la SEJ.

No habríamos podido llevar a cabo esta investigación sin la experiencia y los conocimientos adquiridos al trabajar con nuestros colegas que integran el equipo técnico de la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Jalisco: Alejandro Hernández Hernán-

dez, Emilio Carrillo de la Cruz, Manuel Gallardo López y Mario Torres González. Un reconocimiento muy especial al profesor Hilario de la Cruz Rosas, Jefe de Sector de la zona wixárrika, quien aportó información relevante sobre la situación educativa de los niños indígenas en el estado de Jalisco, además de que nos abrió puertas en las escuelas de la zona y nos acompañó en la realización del trabajo de campo. De igual manera, nuestro agradecimiento por el apoyo durante el trabajo de campo a Claudio de la Rosa Valdez y a Claudia Patricia Carabés Viera, así como a María Gabriela Domínguez González por su apoyo en la administración del proyecto, y a Érika Eugenia Félix Ángeles y María Guadalupe Trujillo Aguirre por la colaboración administrativa brindada en las tareas de transcripción de entrevistas y captura de información.

Agradecemos de manera especial a los supervisores, directores y profesores de las escuelas visitadas por habernos permitido el acceso a los planteles, porque nos abrieron las puertas de sus aulas y se expresaron con libertad sobre los temas de educación que fueron la columna de esta investigación.

Esperamos que este libro contribuya a impulsar cambios y estrategias novedosas para llevar mejores servicios educativos a las comunidades wixárrika y nahua en el estado de Jalisco. Los resultados de esta investigación pueden contribuir a la reflexión y la discusión sobre políticas educativas, la formación y desarrollo profesional de los docentes que trabajan en escuelas, así como para la elaboración de un mejor inventario de materiales educativos bilingües en wixárrika y nahua. Sobre todo, el deseo de que en un futuro cercano los niños indígenas de Jalisco reciban, sin menoscabo alguno, la educación que se merecen la cual estamos obligados a brindarles.



Estudiantes de 6º. La Escuela Kaltlanextilistli en Cuzalapa, municipio de Cuautitlán, Jalisco.

Prólogo

Los autores del presente libro eligieron indagar por qué los alumnos de las escuelas indígenas de Jalisco obtienen los resultados educativos más bajos del país y reportan índices sumamente elevados de reprobación y deserción. Para hacerlo dedicaron cuatro años de trabajo a estudiar el subsistema de educación indígena del estado desde todos sus ángulos: la infraestructura escolar, la preparación de los maestros, su forma de entender la educación intercultural bilingüe, sus prácticas pedagógicas en el aula, el sistema de supervisión y apoyo pedagógico, los materiales didácticos y su uso. Además, comprendieron desde el principio que debían contextualizar sus hallazgos, comprender las realidades socioeconómicas y culturales de los alumnos que asisten a estas escuelas, así como las condiciones y aspiraciones de sus padres.

En Jalisco existen dos grupos indígenas muy diferentes entre sí: los wixaritari y los nahuas. Los primeros viven en el norte del estado, en la sierra huichola. Se trata de uno de los grupos indígenas del país que más vive su cultura. Todos los indígenas de la sierra hablan wixarika. Los niños llegan a la escuela monolingües. Su cosmovisión todavía rige su comprensión del mundo y determina su calendario ritual.

En el otro extremo están los nahuas del sur de Jalisco. Estos hace tiempo olvidaron su lengua, si bien todavía se consideran indígenas y derivan su identidad, entre otras cosas, de sus festividades que recogen la antigua tradición y que celebran con frecuencia e intensidad.

Los maestros de los niños wixaritari son todos wixaritari. Los maestros de los niños nahuas, por una decisión del estado de Jalisco de rescatar la lengua náhuatl en esta región, son maestros huastecos de Hidalgo y Veracruz que hablan el náhuatl.

Los autores —maestros todos— visitaron 14 escuelas, 10 de la zona wixarika y 4 del sur de Jalisco. Trabajaron sus preguntas de investigación, hipótesis, cuestionarios, guiones de entrevista e interpelaron a los docentes sobre su práctica en el aula.

El resultado es un trabajo muy completo. Documenta la realidad socioeconómica y cultural de estas regiones. Muestra como efectivamente muchas de las comunidades viven en situación de pobreza. Los niños sufren desnutrición y enfermedades. Los padres tienen que migrar temporalmente para obtener ingresos y a menudo se llevan a sus hijos para trabajar. Esto sin duda afecta el rendimiento escolar.

Las dos culturas indígenas estudiadas tienen una percepción distinta de la escuela que la que hay en las poblaciones mestizas. Casi siempre los padres de familia darán prioridad a la asistencia de los niños a las fiestas y rituales, así como al trabajo agrícola cuando se requiere, que a la escuela. Ambas actividades son ocasiones de intensa socialización y aprendizaje en las culturas indígenas. Uno se pregunta por qué las escuelas no se plantean la posibilidad de respetar estas fiestas y actividades y modifican el calendario escolar. Ello, sin embargo, no está entre sus opciones.

Pero este estudio documenta cómo en tales situaciones adversas, el sistema educativo y la escuela misma operan con enorme pobreza. Debiera ser al revés: ante situaciones tan difíciles, y desde una perspectiva de equidad, la escuela tendría que trabajar con mayores recursos, profesionalismo, calidad, dedicación. Y sin embargo, con la excepción de las escuelas albergue recién remodeladas en la sierra wixarika, las escuelas tienen una infraestructura lamentable. La dotación de libros de texto no es suficiente. Los docentes carecen de algunos materiales de apoyo que han sido preparados. Los libros de texto en lengua indígena para los niños del sur de Jalisco están en náhuatl de la Huasteca y hablan sobre la cultura de la Huasteca, que no es la del sur de Jalisco.

Los docentes no son profesionales de la educación. La mayoría de ellos fueron reclutados con secundaria o bachillerato y han cursado —sin concluir— o están cursando la licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio indígena en el sistema semiescolarizado de la Universidad Pedagógica Nacional. Para realizar sus estudios deben viajar grandes distancias todos los fines de semana —eso implica ausentarse al menos un día de sus labores en las aulas—. Las actividades de formación en servicio se imparten también en las cabeceras municipales, muchas veces no asisten ya que ellos costean su desplazamiento.

La supervisión está ausente prácticamente en todas las escuelas. En las situaciones descritas por estos investigadores, uno esperaría que el sistema educativo estuviera muy cerca de los directores y docentes para

apoyarlos en su trabajo. Hay escuelas que en todo el año no recibieron una sola visita del supervisor ni de los asesores técnico-pedagógicos.

Los maestros indígenas están muy preocupados porque sus alumnos aprendan a leer y a escribir en español y dominen las cuatro operaciones matemáticas. Pareciera que este es el elemento fundamental de juicio de su labor, junto con lo que ellos consideran les ha servido más en la vida de lo que aprendieron en la escuela. La lengua indígena se utiliza en la zona wixarika mientras los alumnos aprenden español —cuando mucho hasta tercer grado, muchas veces ni eso—. A pesar de algunos esfuerzos loables por introducir la cultura local a las aulas, de adaptar los contenidos curriculares, a lo que se destina el mayor tiempo y respecto de lo que se evalúa a los alumnos es sobre todo su capacidad de escribir en español. En la zona nahua, lo que se hace con la lengua es realmente lamentable, un verdadero remedo burlón de la educación bilingüe: se traducen algunas palabras y se aprenden el himno nacional en náhuatl. Cuando mucho se dedica una hora a la semana a la lengua náhuatl como segunda, y eso cuando los maestros no están presionados por terminar el programa correspondiente a la semana.

Así, a pesar de que desde 1978 existe la Dirección General de Educación Indígena que se propuso una educación bicultural y el logro de un bilingüismo equilibrado como consecuencia de la educación primaria, y de que desde 1998 el enfoque de la educación indígena es, por disposición oficial, intercultural bilingüe, y los Lineamientos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe, que todos los docentes indígenas debieran conocer y aplicar, así lo estipulan, la escuela sigue intentando asimilar a los indígenas, si bien muy pobremente, a la cultura nacional. De lo que se trata es que los alumnos aprendan a entender, hablar, leer y escribir el español, así como de resolver problemas aritméticos de la vida diaria. Su lengua y su cultura pasan a un lugar enteramente secundario. Los propios maestros no entienden lo que es educación intercultural y por lo mismo no le dan importancia a todo aquello que los distraiga de su propósito fundamental. Por desgracia, los docentes no han sido formados en una metodología que les permita enseñar el español como segunda lengua, así que incluso esto lo logran poco y mal.

La escuela es ajena al medio indígena. Las comunidades entienden que es importante que sus hijos asistan, justamente porque la escuela representa una puerta de entrada al otro mundo, el mundo mestizo. Incluso están dispuestos a trabajar para construir y mantener la escuela,

asisten a las reuniones, se preocupan por los maestros. Pero como ya advertía María Bertely, la importancia que le dan a la escuela es muy relativa. Se trata de que vayan mientras aprenden. Y si es que aprenden, porque si no su presencia es más útil en casa o en el campo. Siempre y cuando, claro está, la escuela no interfiera con el calendario ritual-agrícola tan importante para la socialización cultural de sus hijos. Muchos niños no están a gusto en la escuela. Muchos otros, como bien lo indican las pruebas de aprendizaje aplicadas, aprenden muy poco. Esto ocasiona los altos niveles de deserción que reportan estas escuelas.

Esta no es la escuela que queremos para nuestros niños indígenas. Hemos creado un subsistema pobre para atender a una demanda considerada “pobre” —lo es desde el punto de vista económico, pero no así desde el punto de vista cultural. Como país no hemos querido invertir en la formación profesional de nuestros docentes indígenas: desde hace ya unos 20 años hay suficientes indígenas egresados de bachillerato como para tener un importante ingreso a las escuelas normales. Desde que implementamos una educación bilingüe bicultural se debieran formar a estos docentes, además de como a cualquier otro, en el dominio oral y escrito de su lengua y en el conocimiento de su cultura. Formarlos también en la didáctica de la primera lengua, el enfoque intercultural y en la enseñanza de una lengua —el español o la lengua indígena— como segunda lengua. En el año 2005 por primera vez se ofrece en 16 normales del país la licenciatura en educación intercultural bilingüe. Pero esta opción requiere ampliación y apoyo.

Como país tampoco nos ha preocupado que este subsistema segregado funcione desde parámetros de equidad: dándole más a los que más lo requieren. Por el contrario, los hemos dotado de menos recursos, no destinamos suficientes apoyos técnico pedagógicos para que otorguen a los docentes un seguimiento cercano, preparamos escaso material en las lenguas maternas y sobre las culturas propias, y muchas veces abandonamos a las escuelas y a los maestros a su propia suerte.

Este estudio documenta la dedicación y el entusiasmo con el que trabajan muchos docentes indígenas. El problema no son los docentes. Es el propio sistema educativo que no ha decidido darles las condiciones adecuadas para un trabajo de calidad.

Los autores manifiestan una auténtica preocupación por la calidad de la educación que el estado de Jalisco —representativa del país, sin duda— ofrece a sus niños indígenas. Interés que se traduce en una mi-

nuciosa mirada a los problemas y en un conjunto de recomendaciones muy potentes. Este libro es una nueva denuncia de un añejo problema. México se precia de ser pluricultural, ante los hechos no lo puede sostener. Ojalá su lectura reavive la conciencia ciudadana sobre la necesidad de ofrecer la educación que los indígenas se merecen. Ojalá nuestras autoridades educativas, estatales y nacionales, tomen las excelentes recomendaciones aquí incluidas con muchísima seriedad. El mandato constitucional ya exige que el sistema educativo fortalezca las lenguas y las culturas que nos hacen diversos. Y supone que todos conozcamos y apreciemos la riqueza de nuestra diversidad cultural. Mostremos esto procurando que en las escuelas indígenas pueda trabajarse lo mejor de lo suyo y de lo nuestro.

Sylvia Schmelkes
México DF, junio 2008



Niñas durante el recreo en la Escuela Miguel Hidalgo y Costilla en Guamuchillo de Mezquitic.

Introducción

El interés central de este trabajo es documentar y comprender las condiciones en que se imparte la educación primaria en escuelas públicas en las dos regiones escolares indígenas en el estado de Jalisco. El estudio se enfoca en la comunicación y las tareas que tienen lugar en el aula, es decir, la práctica docente enfocada en la enseñanza, así como las actividades de aprendizaje de los alumnos. El profesor es un actor central en esta investigación, dado que una buena parte de la información recabada para el estudio fue obtenida directamente de los docentes. Pero no sólo cuenta el volumen de datos, sino la percepción y los significados del docente acerca de su práctica en el aula, de las condiciones del ámbito escolar y de la relación con la comunidad. Durante las visitas a las escuelas seleccionadas y al conocer los pueblos y asentamientos, se hizo evidente la influencia de factores extra escolares —como son el nivel de ingresos familiares, las condiciones de nutrición y salud, que se conjugan con la estructura social regional y la dinámica cultural de las propias comunidades— en el desempeño académico que se logra en las escuelas denominadas indígenas.

Las comunidades wixarritari y las comunidades nahuas son muy diferentes entre sí, viven momentos históricos propios y únicos que les han permitido, a las primeras, mantener su lengua y su cosmovisión en el marco de un espacio relativamente aislado en las montañas del norte del estado. Su relación con el estado y con la sociedad nacional ha sido marcada por la defensa de su identidad y de sus costumbres. Mientras que las comunidades nahuas están en condiciones diferentes ya que han sufrido la erosión de su cultura ancestral y han sido integrados paulatinamente a la sociedad mestiza hablante de español, de manera que su lengua y su organización social fueron supeditadas a las estructuras de producción económica y uso de la mano de obra de la sociedad nacional en el sur de Jalisco. La identidad ahora se enarbola en espacios cultu-

rales que se estructuran alrededor de la festividad y del ritual religioso de sus comunidades.

En el México de la posrevolución surgió un ideal de progreso y desarrollo, anclado en la visión nacionalista de una sociedad integrada, única, homogénea en su mestizaje. Surgieron entonces los programas de educación indígena que tenían como finalidad principal la enseñanza del español, de la cultura mexicana y del conocimiento del mundo occidental. Progresar como país exigía dejar atrás a las sociedades indígenas tradicionales cuya vida se sustentaba sobre bases de creencias y mitos que eran vistos como signos de una sociedad primitiva. Dejar atrás la identidad del indio y convertirlo en mexicano cabal fue una transformación encargada a la educación indígena.

Ahora el ideal de la educación se plantea como intercultural bilingüe, donde florece el intercambio entre culturas y comunidades supuestamente iguales. La orientación teórica y normativa de la educación indígena se ha replanteado bajo una nueva visión más acorde con lo que es aceptable en el mundo actual y en el marco de las relaciones de México con entidades internacionales.

La contradicción de la teoría con la práctica se encuentra en el mismo marco institucional de la Secretaría de Educación, donde se plantea enseñanza en el mejor modelo de educación intercultural bilingüe a todos los niños y niñas que asisten a escuelas públicas ubicadas en comunidades indígenas. Sin embargo, la estructura institucional sigue funcionando bajo un esquema de la tradicional educación indígena, una educación muchas veces pobre que lleva irremediamente a la aculturación, la subestimación de la lengua materna y la subordinación familiar/comunal a la estructura socioeconómica del país.

La educación pública se organiza a partir de las instancias de la Secretaría de Educación en cada estado de la república, donde la Dirección de Educación Indígena define las zonas geográficas en las que residen poblaciones indígenas que requieren atención educativa. Aquí empieza un proceso de clasificación de la población y administración educativa, que sigue una dinámica institucional muchas veces ajena a los modelos teóricos de vanguardia que giran sobre el eje de la educación intercultural bilingüe. Es ilustrativo el caso de los sistemas de evaluación que llevan dos dinámicas diferentes; por un lado, la evaluación que puede realizar el profesor de los avances que logran sus alumnos y, por otro, la lógica de la evaluación nacional con pruebas en español

que están orientadas a los conocimientos y experiencias de una cultura nacional. Se ha hecho poco por adaptar los sistemas de evaluación a las características propias de la lengua y la cultura de las comunidades indígenas; tal es el caso de la evaluación educativa en escuelas públicas de las comunidades nahuas y wixarritari en Jalisco. Entonces, no es de extrañar que los resultados de tales evaluaciones produzcan saldos muy poco alentadores. Si bien la educación que se recibe en escuelas indígenas no siempre es de la mejor calidad, las evaluaciones estandarizadas en español la degradan aún más.

Sigue vigente la afirmación que hizo Muñoz hace casi una década, en el sentido de que “la educación de las poblaciones indígenas todavía no tiene el estatus de cuestión principal en la sociedad mexicana actual, a pesar de que constituye una demanda permanente de las organizaciones comunitarias e indígenas” (1999: 27). El modelo de la modernización educativa y la lucha de corrientes que impulsan diversos paradigmas de la educación han sido más sobresalientes que la discusión de la importancia y de nuevas estrategias pedagógicas aplicadas a la innovación en la enseñanza de alumnos de origen indígena.

A continuación se presentan las características principales de las dos comunidades indígenas del estado de Jalisco: los wixarritari de la región norte y los nahuas de la región sur. Después de estas dos secciones se procede a revisar los indicadores generales de la educación indígena en cuanto a cobertura y matrícula, así como el aprovechamiento y desempeño escolar en las escuelas catalogadas como indígenas en la entidad. Las dos secciones finales de la “Introducción” están dedicadas a presentar la estrategia metodológica de esta investigación de las condiciones de la educación primaria en las regiones wixarritari y nahua. Por último, se realiza una presentación de los capítulos que integran este libro.

La comunidad wixàrika

Los wixarritari¹ son una comunidad indígena que tiene su asiento principal en los municipios de Bolaños y Mezquitic, en la zona norte del

1. Los wixarritari son mejor conocidos por el nombre que les han asignado los mestizos: huicholes. Los coloridos vestidos de las mujeres y los magníficos bordados en las camisas de los

estado de Jalisco, en una región montañosa, relativamente aislada dado lo escarpado del terreno y los pocos caminos que hasta hace poco brindaban acceso a esta región. Estos dos municipios han sido clasificados como regiones de alta y muy alta marginación, es decir como regiones de pobreza y pobreza extrema. En la región wixarritari habitan unas 20,000 personas, de acuerdo con los censos más recientes (CDI, 2004; De la Peña, 2006). En el siguiente cuadro se presentan los datos de la distribución de la población en los tres estados que abarca su región comunitaria.

Cuadro 1
Población wixarritari

<i>Número de habitantes</i>	<i>Estado</i>
15,557	Jalisco
4,044	Nayarit
1,232	Durango
20,833	Total

Fuente: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

El sistema organizacional de los wixarritari está integrado por autoridades tradicionales-religiosas y civiles que tienen su asiento en las principales comunidades de la región wixárrika. Por una parte, la organización civil se integra por un número de cargos que designa el consejo de ancianos (*kawitterutsixi*).² Por otra, están los cargos religiosos del sistema tradicional, formado por los mayordomos dedicados a un santo, los mayordomos menores, los *jicareros* y los *tenanchis* (Guzmán y Anaya, 2007). Una figura que también tiene gran peso en la cultura tradicional wixarritari es el *mara'akame*,³ quien de acuerdo con Guzmán y Anaya (2007: 410) es un “líder religioso y curandero con poderes sobrenaturales para entrar en contacto con los *kakaiyarixi*” (antepasados deificados).

La comunidad wixarritari no tiene un sistema de educación formal, el eje de la enseñanza tradicional es la transmisión oral de costumbres

hombres, así como artesanías en estambre y chaquira son ampliamente reconocidos en el país. También se les identifica con su peregrinación ritual a Wilikuta (Real de Catorce, San Luis Potosí) en busca del peyote sagrado.

2. Éstos son los sabios ancianos, en plural, ya que en singular se denominan *kawiteru*.
3. En plural es *mara'akate*.

y conocimientos por parte de los padres, abuelos y adultos con cargos comunitarios y religiosos. La resistencia ante la incursión de la cultura nacional y la defensa de sus tradiciones es parte importante de los esfuerzos wixaritari por sostener su identidad y forma de vida (Núñez, 2000; Torres, 2000; Guzmán y Anaya, 2007). Dentro de esa lógica de resistencia, un frente de tensión intercultural es la educación de las nuevas generaciones que se dirime en la arena de la educación pública. Otros autores señalan que el sistema de educación y la escuela como institución del Estado —a pesar de un discurso que recurre a la propuesta de la educación intercultural bilingüe— no considera de manera integrada y sistemática la incorporación de contenidos curriculares relevantes para la cosmovisión wixárrika, sólo incorpora elementos que pueden considerarse superficiales y folcloristas. En lo referente a lo bilingüe, la idea gira alrededor de ser permisibles con el uso de la lengua materna en el aula, pero lo central del programa de enseñanza oficial es la enseñanza del español (Rojas Cortés, 2007; Torres, 2007; Guzmán, 2007).

Los docentes son de origen wixárrika y son bilingües; ellos son quienes introducen en las actividades cotidianas en el aula los elementos culturales y le dan un lugar a la comunicación educativa en la lengua materna (De la Peña, 2006: 76). Sin lugar a dudas, el contar con maestros nativos enseñando en las aulas es algo muy positivo en términos de la reproducción de la cultura wixárrika que se puede propiciar en las escuelas. Sin embargo, los docentes wixaritari sufren también la aculturación y no siempre promueven su propia cultura (Rojas Cortés, 2007; Torres, 2007).

Por todo lo anterior podemos concluir que si bien la escuela y el costumbre son dos instancias cuya relación es conflictiva, es una situación hasta cierto punto provocada por las deficiencias del mismo sistema educativo y no sólo por la falta de voluntad e interés de los profesores [...] Sin embargo, en las mismas comunidades pueden crearse mecanismos que regulen lo conflictivo que puede ser la relación de la escuela con el costumbre o más específicamente de los profesores con su cultura. Lo mismo sucede al interior de las clases en donde los profesores espontáneamente realizan adaptaciones en las clases de acuerdo a lo que conocen del costumbre y a su forma de vida cotidiana (Rojas Cortés, 2007: 393).

La comunidad wixárrika es diversa y compleja, como todas las sociedades actuales, así que no se puede decir que existe una postura única de la gente, de los padres de familia ante la educación escolarizada. Unos aceptan que sus hijos asistan a la escuela y consideran que la educa-

ción primaria es importante para sus hijos; otros aceptan, entre ciertas tensiones propias, por un lado motivados por el aprendizaje y por otro motivados por los beneficios secundarios de las becas y programas de apoyo del gobierno federal, que están ligados a la asistencia de sus hijos a la escuela. Por último, hay otro sector de aquellas familias con mayor arraigo a su costumbre y donde hay miembros de la familia que son parte del gobierno tradicional y tienen cargos comunitarios, que expresan reticencias y aun rechazo a la educación pública.

En particular, los ancianos y los líderes religiosos (*kawiterutsixi* y *mara'akates*) son quienes no están de acuerdo con la escuela porque perciben que alejan a los niños de sus tradiciones, que les enseñan conocimientos que en ocasiones chocan con los conocimientos ancestrales y muchos de los que van a la escuela se van distanciando de las fiestas ceremoniales y rituales *wixarritari* (Guzmán y Anaya, 2007; Rojas Cortés, 2007; Torres, 2007). Los ancianos cuestionan que los jóvenes que estudian pierden su arraigo al terruño familiar y terminan por emigrar a las ciudades en busca de un trabajo de comerciante de artesanías, de jornalero o de trabajador no especializado con un ingreso bajo. Ya no saben o ya no quieren sembrar, no respetan las costumbres ni a los ancianos. En lo cultural imitan la cultura nacional y su identidad étnica se ve erosionada (Torres, 2000: 250; Núñez, 2000; Guzmán y Anaya, 2007: 142).

La comunidad nahua

Los nahuas de Jalisco han ocupado la zona del sur del estado y eran parte de una región nahua más extensa que hace unos siglos abarcaba parte de Michoacán, Colima y Jalisco. Esta zona nahua estaba integrada por varios municipios desde Zapotlán el Grande (Ciudad Guzmán), hasta Sayula, Zacoalco, Mazamitla, Tamazula, Tuxpan, Cuautitlán, así como por la sierra de Manantlán y más allá. Actualmente la población nahua se concentra en las dos cabeceras y también en otras localidades de los municipios de Tuxpan y Cuautitlán; ésta es la visión oficial del gobierno del estado que prevalece en la Secretaría de Educación Pública. Aquí se concentran las escuelas bilingües para la población nahua; esta educación indígena se imparte en los barrios y en los poblados donde se identifica a la población como nahua; las escuelas indígenas conviven con las escuelas públicas urbanas y rurales, que son la mayoría en estos dos municipios sureños.

En el caso de los nahuas de Jalisco, la identidad étnica se relaciona de manera directa con la propia referencia de los sujetos, las familias y las comunidades, que se refleja de manera especial en los ritos del ciclo de vida y en la participación en las fiestas religiosas, si bien la lengua náhuatl ya no se habla de manera cotidiana en el seno de las familias ni en las comunidades. Así como el vestido tradicional ha dejado de usarse en la vida diaria.

La festividad que articula el quehacer estético con que se adornan las calles y las iglesias, los rezos, los cantos y sus danzas, trae consigo una revitalización de la identidad étnica y el posicionamiento social a partir de su origen de clase.

En Tuxpan, durante un recreo en la escuela primaria, recorría observando los juegos de los niños de diversas edades. Varios grupos de niños jugaban fútbol, otros comían frutas picadas y golosinas, mientras que en el fondo de la escuela, en un pequeño patio alargado con piso de tierra, otro grupo de niños se encontró tirada una pequeña casita de artesanía de madera de las que se utilizan en los nacimientos. La tomaron, la limpiaron un poco y la posicionaron a una altura correcta y luego empezaron a jugar a los danzantes. Bailaban y cantaban a manera de juego y al mismo tiempo ensayando su canto y su ritmo; no era más que un juego durante el recreo escolar, pero el juego retomaba lo que han visto hacer a los mayores y lo que se les inculca en el hogar. Esta pequeña muestra de sus vivencias culturales es un acto que identifica más a los niños con sus raíces étnicas que el recitar, muchas veces de manera mecánica, el “Himno Nacional” en náhuatl.

Desde la visión oficial, la presencia indígena en los dos municipios donde ahora se encuentra concentrada la población nahua del sur de Jalisco es mínima, no alcanza ni el 1% de la población. En Tuxpan, para el año de 1995 se reportan 130 personas (0.38% del total de 33,652 habitantes) y en Cuautitlán son 156 personas, que representan el 1% de la población municipal de 15,532 habitantes (INFDM, 2005). Parece claro que estos números no reflejan la presencia real de la población nahua que participa en las escuelas públicas bilingües, que se identifica como estudiante indígena al cursar estudios de preparatoria y universitarios en la Universidad de Guadalajara, o aquellos grupos de población más amplia que participan en las fiestas. Aunque, por otra parte, es difícil establecer con exactitud una cifra poblacional para los nahuas del sur de Jalisco. Se podría afirmar que son cientos (de acuerdo con las esta-

dísticas de los municipios, que sólo contabilizan 286 indígenas), o podrían llegar a ser miles (si consideramos las familias de todos los niños inscritos en escuelas indígenas en la zona nahua, podrían llegar a unos 7,500 habitantes nahuas), pero a final de cuentas la cifra definitiva de la membresía en la comunidad nahua depende de cómo se defina la identidad étnica.

Para fines de esta investigación, se considera que la mayoría de los estudiantes de las primarias que llevan la denominación de escuelas bilingües y que dependen de la Dirección de Educación Indígena en los municipios de Cuautitlán y Tuxpan son niños con una herencia familiar nahua. Se dice que son la mayoría porque en todas las escuelas indígenas de la zona sur, en mayor o menor medida, ingresan a las escuelas bilingües niños de familias mestizas que por ubicación, acceso y oportunidad inscriben a sus niños en estas escuelas públicas. Durante el ciclo escolar 2004-2005 la Secretaría de Educación Jalisco contabilizó un total de 1,261 alumnos inscritos en 34 escuelas indígenas bilingües de los dos municipios, que eran atendidos por 73 profesores de primaria. Sin embargo, en algunas de estas escuelas la inscripción de los niños que no se identifican como nahuas puede llegar a ser el 50%, como en las escuelas ubicadas en los centros urbanos, mientras que en otras puede ser de 10 a 20% de los alumnos inscritos. Esto refleja la complejidad de la vida social y cultural de esta región donde, como bien dice De la Peña (1991, 2006), los factores de clase (pobreza) y etnicidad se conjugan y dan lugar a una comunidad que no corresponde a una pureza étnica, sino a la configuración de comunidades dinámicas cuya membresía se funda en un tronco étnico ancestral que se transforma con el tiempo y se convierte en una comunidad más diversa.

La educación indígena en Jalisco

Las dificultades que experimentan las escuelas bilingües ubicadas en zonas indígenas son, en términos generales, las mismas que aquejan a otros tipos de escuelas públicas urbanas y rurales que atienden a una población en condiciones de pobreza. Esas mismas dificultades se presentan pero con indicadores más altos en cuanto a mayor reprobación y deserción escolar, a la vez que los puntajes promedio en pruebas de lectoescritura y matemáticas resultan los más bajos entre la población

nacional de estudiantes de educación primaria. A lo anterior se le añaden otros problemas particulares de las escuelas bilingües, a saber: la falta de un programa propio con sentido intercultural, la falta de estrategias adecuadas para la enseñanza bilingüe y la preservación de la lengua, así como la complejidad del manejo adecuado y la enseñanza de grupos multigrado.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) reporta que, para 2004, un 29% de la población indígena del estado de Jalisco se caracterizaba por ser monolingüe,⁴ mientras que 79% de esta población no asistió a la escuela o no terminó su educación primaria. Los niveles de deserción escolar son altos y el desempeño académico es de los más bajos en la república; esto se debe en gran medida a las condiciones de marginalidad y pobreza que son típicas de los contextos comunitarios de los que provienen los niños, que se conjunta con una “precaria infraestructura de los centros, ausentismo docente y prácticas pedagógicas ineficaces” (INEE, 2004a: 2). Neurath, por su parte, reporta que respecto a la educación formal, 35% no cuenta con instrucción, 40% estudió algún grado de primaria y sólo 24% tiene más de seis años de educación escolarizada (Neurath, 2003).

De acuerdo con las estadísticas de la Secretaría de Educación Jalisco, en el estado se atendió, en el ciclo 2000-2001, a 944,209 alumnos en 5,842 escuelas primarias en las que laboraron 32,086 profesores. El siguiente cuadro muestra el crecimiento de la matrícula de los estudiantes indígenas, de profesores responsables y el número de escuelas públicas que imparten educación básica.

Cuadro 2

Jalisco: población escolar en escuelas indígenas

<i>Ciclo</i>	<i>1995-1996</i>	<i>2000-2001</i>	<i>Crecimiento</i>
Alumnos	5,471	6,500	18.8%
Escuelas	112	149	33.0%
Profesores	243	306	25.9%

Fuente: SEJ, 2001: 44.

4. Aunque la definición “bilingüe” utilizada en este caso puede referirse a personas que hablan algunas palabras o algunas frases de español, la población bilingüe que habla de manera fluida el wixárika y el español es quizá una quinta parte de la población total.

Los indicadores de calidad a nivel estatal para la educación primaria durante el ciclo 1999-2000, son 5.0% de reprobación, 1.9% de deserción, con 85.5% de eficiencia terminal y 91.4% de cobertura (SEJ, 2001: 22 y 23). Mientras que los indicadores de la educación indígena en Jalisco durante el ciclo 1998-1999 eran los siguientes: reprobación 7.6%, deserción 8.8% y eficiencia terminal 59.1% (SEJ, 2000: 90). Tales indicadores reflejan una educación pobre y con muchos problemas en el contexto propiamente escolar, así como en el ámbito comunitario (ingresos y calidad de vida de las familias).

En el ámbito de la educación indígena, de acuerdo con las evaluaciones de la misma SEJ, falta mucho por hacer, como lo ilustra el siguiente texto:

Pese a estos avances, aún existen muchas comunidades indígenas sin atención; en las comunidades que ya se atienden hay rezago en la cobertura, sobre todo en los niveles de educación inicial y preescolar; la producción de libros de texto en lengua materna no es satisfactoria, y la profesionalización y actualización del personal docente no es suficiente y adecuada (SEJ, 2001: 44).

La SEP y el gobierno federal han desarrollado programas compensatorios como el PAREB,⁵ que han invertido en capacitación de los maestros, recursos didácticos para los alumnos, incentivos a docentes y directivos, apoyo a la gestión escolar y en construcción y mantenimiento de infraestructura de los planteles. De 1994 a 2000 el PAREIB invirtió 223 millones de pesos en los rubros anteriores. Aunque el PAREB no es exclusivo para zonas indígenas —de hecho tiene una cobertura de 30% de los alumnos de primaria—, la mayoría de las escuelas primarias bilingües participan en éste y otros programas compensatorios.

Otros programas compensatorios son el Progreso,⁶ que en 1999 tenía inscritos a 1,395 alumnos de primaria indígena y a 73 escuelas primarias bilingües, de un total de 31,437 alumnos y 2,068 escuelas en Jalisco. Entre los resultados se encuentra que la aprobación de segundo de primaria

-
5. El Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica, conocido por su acrónimo PAREB, así como el Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica, conocido como PAREIB. Otro programa compensatorio es el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE).
 6. Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progreso), otorga apoyos especiales a las familias para mejorar la educación, la salud y la alimentación. Como parte del programa se otorgan becas para los alumnos inscritos en tercero a sexto de primaria.

a segundo de secundaria sube de 68.8 a 71.1% en las escuelas inscritas en Progresá, mientras que en las que no están en el programa los indicadores van de 66.9 a 59.8%. Por lo que en la evaluación del programa se señala que “no es que la educación de las localidades donde está el Progresá esté mejorando, mejoría que se observa como lenta, sino que se está deteriorando en aquéllas donde no actúa” (SEJ, 2000: 103).

En un documento de la Jefatura de Sector Educativo de la Región Wixárrika se señalan algunos de los puntos más importantes para trabajar durante el ciclo escolar 2006-2007, entre los que se encuentran: mejorar la oferta de asesorías a directivos y docentes, organizar actividades de capacitación y actualización de los docentes, propiciar que se conozca mejor el plan y programas de estudios, adecuar los contenidos programáticos de educación básica al entorno intercultural del educando, elaborar material didáctico bilingüe (wixárrika y español). Uno de los objetivos pedagógicos principales es:

Propiciar entre los directivos y docentes el manejo de metodologías adecuadas para la enseñanza de la lengua indígena y del español, para que al concluir su educación básica el alumno posea el dominio coordinado de ambas lenguas (De la Cruz, 2006b).

Otro factor muy importante en la gestión escolar es la participación de los padres de familia, de la comunidad y, en particular, de las autoridades tradicionales. Se entiende la participación como una “corresponsabilidad social” en las tareas educativas (De la Cruz, 2006b). Esta participación comunitaria puede darse en diferentes ámbitos, que van desde los consejos técnicos consultivos, los consejos de escuela, en las reuniones de padres de familia para enterarse del avance de sus hijos, en las comisiones que se forman en las escuelas con fines específicos de organizar alguna actividad, en la construcción de aulas y el mantenimiento de los planteles, así como en el apoyo directo a las actividades escolares de los niños (asistencia regular y cumplimiento con tareas).

En un estudio reciente sobre la educación básica en 10 municipios de la región Norte de Jalisco, Ramírez y Cuéllar (2007) han presentado una variedad de indicadores donde se ponen en evidencia, una vez más, los problemas que enfrentan municipios como Bolaños y Mezquitic—donde reside el grueso de la población wixarritari— en el sector educativo. En Jalisco el rezago educativo alcanza el 53% con una clasificación de rezago alto, mientras que el municipio de Bolaños se ubica en

79% con clasificación de rezago alto y el municipio de Mezquitic 87% con clasificación de rezago extremo (Ramírez y Cuéllar, 2007: 324). La misma fuente refiere que los esfuerzos educativos en la región han resultado en una disminución considerable del analfabetismo entre los años de 1990 a 2000, ya que en Mezquitic el analfabetismo decreció en 16% y en Bolaños 33%. Es importante recalcar que las mujeres, y en particular la mujer indígena, tienen una mayor representación en este sector de población analfabeta; seis de cada 10 personas que no saben leer y escribir son mujeres.

Es interesante notar que Ramírez y Cuéllar analizaron la preparación de los docentes y las evaluaciones de sus respectivos grupos de estudiantes. Su análisis les lleva a afirmar que:

El asunto de la preparación de los docentes no parece ser el factor más débil en la situación educativa [...] en este caso, los resultados de los estudiantes en todas las asignaturas demuestran la existencia de problemáticas que aparentan ser estructurales (Ramírez y Cuéllar, 2007: 328).

Los resultados de las evaluaciones de educación primaria en la región Norte durante el ciclo 2005-2006 indican el pobre desempeño de los municipios de Bolaños y Mezquitic, donde menos del 7% de los alumnos se ubican en las clasificaciones “bueno” o “excelente”; la gran mayoría (93%) tienen un desempeño académico catalogado como “insuficiente” o “elemental” en cuanto a desempeño académico.

Cuadro 3
Resultados de evaluaciones en español y matemáticas.
Estudiantes de primaria en los municipios
de la región wixárrika

<i>Nivel de desempeño académico</i>	<i>Insuficiente %</i>	<i>Elemental %</i>	<i>Bueno %</i>	<i>Excelente %</i>
Bolaños				
Español	66.79	26.37	6.59	0.24
Matemáticas	63.8	29.78	6.05	0.36
Mezquitic				
Español	71.07	25.25	3.28	0.40
Matemáticas	65.81	30.96	3.13	0.10

Fuente: Coordinación de Evaluación Educativa, SEJ. Citada por Ramírez y Cuéllar, 2007: 331 y 332.

Este cuadro ilustra la situación de enseñanza y desempeño académico de los alumnos de primaria en la región Norte del estado de Jalisco. El desempeño es insuficiente para seis de cada 10 alumnos; tres de cada 10 califican con un desempeño elemental y sólo uno de cada 10 tiene un desempeño que es bueno, aceptable, y son muy raros los alumnos que obtienen un resultado excelente. Éstas, entre otras situaciones, dieron origen a nuestro interés por realizar la presente investigación.

¿Por qué investigar las condiciones educativas en las escuelas indígenas?

El impulso para realizar esta investigación es la búsqueda de un mejor entendimiento de la forma en que se lleva a cabo la educación primaria en las escuelas indígenas, desde la labor en el aula, considerando su formación profesional que lo prepara para el trabajo docente de impartir un programa de educación intercultural bilingüe con los recursos didácticos y la infraestructura institucional que le provee la SEJ. Partimos del supuesto de que el rendimiento escolar de los estudiantes es, en gran medida, un resultado de la calidad y la pertinencia de la práctica docente.

Se trata, entonces, de comprender el papel del profesor y de sus actividades de enseñanza que desarrollan en las escuelas primarias de las comunidades wixarritari y nahuas. Se busca un acercamiento a la cultura del docente y los significados que le otorga a su propia práctica docente en el contexto escolar de una educación indígena que se caracteriza por bajos indicadores de aprovechamiento y un cumplimiento precario de las metas y objetivos que establecen los programas vigentes que rigen los procesos de enseñanza-aprendizaje en los seis grados de la educación primaria.

Las preguntas que orientaron esta investigación fueron:

¿Cuál es el marco normativo y las políticas públicas que orientan los programas de enseñanza en las escuelas indígenas en México y en Jalisco?

¿Cuáles son los apoyos didácticos, libros de texto y cuadernillos de los que disponen los docentes para la educación intercultural bilingüe en comunidades wixarritari y nahuas? ¿Son suficientes y son pertinentes estos materiales? ¿De qué manera hacen uso de los materiales los profesores?

¿Cómo se caracterizan, de manera diferenciada, los docentes de las dos regiones de educación indígena en el estado de Jalisco?

¿Cuáles son el conocimiento y los significados que desarrollan los docentes que laboran en estas regiones en relación con el modelo de educación intercultural bilingüe?

¿Cómo se relaciona la práctica docente con los diferentes conocimientos y significados?

¿Cuáles son los problemas escolares que reportan los profesores y directivos de las escuelas primarias en las regiones de estudio?

¿Cuáles son las condiciones de la educación indígena en Jalisco y los principales factores que inciden sobre el desempeño académico de los alumnos?

Para responder a las preguntas anteriores se desarrolló una estrategia de investigación desde un enfoque cualitativo, en el cual el enfoque etnográfico cumplió un papel importante para establecer los dos componentes centrales del proceso de investigación, que fueron: la observación en el aula y la entrevista con los profesores. Además, se diseñó un cuestionario para obtener información de los docentes sobre su formación, su experiencia, sus necesidades y sus retos en las labores escolares. Otras actividades complementarias fueron los recorridos por las comunidades para conocerlas, platicar con los estudiantes, entrevistar a algunos padres de familia y entrevistar a profesionales que tienen experiencia en el ámbito de la educación indígena.

El estudio de las condiciones de la educación indígena en el estado de Jalisco tuvo como punto de partida la identificación de las dos regiones geográficas en donde se imparte la educación primaria a una población de estudiantes de origen indígena. A partir de ahí se realizó la selección de 10 escuelas en la zona wixárrika y de cuatro en la zona nahua. En estas 14 escuelas se realizaron las actividades de investigación programadas: observación de clases en todas las aulas, entrevistas con todos los profesores de la escuela, así como con el director(a) y con algunos padres de familia. Estas escuelas están ubicadas en 14 localidades diferentes, por lo que se tuvo la oportunidad de conocer varios tipos de comunidades, desde las más pequeñas rancherías, varios pueblos y una ciudad media. Los dos municipios de la zona nahua están más urbanizados, por lo que las comunidades indígenas muchas veces son colonias de ciudades o pueblos. En la zona wixárrika son más comunes los asentamientos pequeños, rurales y aislados.

Para la selección de las escuelas a estudiar se obtuvieron los listados de las escuelas de la región wixárrika y de la región nahua. A partir de

los listados y con el apoyo del conocimiento y la experiencia de cuatro de los compañeros del equipo de investigación que conocen las escuelas de las dos zonas, se discutieron las posibles escuelas de acuerdo con parámetros de la matrícula de alumnos, número de docentes en la escuela, problemas identificados con reprobación, eficiencia terminal y deserción escolar. Se escogieron aquellas escuelas que fueron representativas de las diversas zonas, tipos de escuelas e indicadores de desempeño. No se escogieron sólo las escuelas con problemas, sino también algunas de las que han sido identificadas como escuelas exitosas, tal es el caso de la escuela Kalmekak en la ciudad de Tuxpan en la zona nahua. También se trató de que el número de escuelas seleccionadas para cada región estuviera en relación con el total de escuelas indígenas en la zona.

El estudio se desarrolló en 14 escuelas de educación primaria, 10 ubicadas en la zona norte y cuatro de la zona sur del estado de Jalisco, como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 4
Ubicación de las escuelas seleccionadas

<i>Región</i>	<i>Zona escolar</i>	<i>Nombre de la escuela</i>	<i>Localidad</i>
Wixárrika	01	Lázaro Cárdenas	Tuxpan de Bolaños
Wixárrika	01	El Progreso	Ratontita
Wixárrika	01	Cuitláhuac (1)	La Berenjena
Wixárrika	02	Cuitláhuac (2)*	Tierra Blanca
Wixárrika	02	Francisco Villa	San Nicolás
Wixárrika	02	Cuauhtémoc	La Laguna
Wixárrika	05	Diana Laura Rioja	La Ciénega
Wixárrika	05	Miguel Hidalgo	Guamuchillo
Wixárrika	06	Justo Sierra	Pueblo Nuevo
Wixárrika	06	Vicente Guerrero	Taimarita
Nahua	07	Kaltlanextilistli	Cuzalapa
Nahua	07	Tepekali	Lagunillas
Nahua	08	Kalmekak	Tuxpan
Nahua	08	Xinachtokjetl	Telcrucito

Fuente: Dirección de Educación Indígena-SEJ, “Concentrado de centro de trabajo correspondiente a la DERSE de Colotlán, Región Norte-nivel primaria indígena”.

* Dos escuelas llevan el mismo nombre de Cuitláhuac. Una está localizada en La Berenjena y otra en Tierra Blanca; les hemos puesto los números 1 y 2 para diferenciarlas.

El grupo de escuelas seleccionadas para la muestra tienen una población que varía entre el máximo de 361 alumnos en la escuela Lázaro Cárdenas, hasta 11 alumnos en la escuela Cuitláhuac (2) en la zona wixárika. Mientras que en la zona nahua la variación en la matrícula va de los 146 alumnos en la escuela Kalmekak hasta 17 en la escuela Xinachtoiketl. En términos de la relación docente-grupos, sólo las tres escuelas de mayor matrícula tienen un profesor por cada grupo; las otras 11 escuelas son de organización multigrado, es decir un maestro puede atender alumnos inscritos en varios grados, que reciben clases en una misma aula. Se tienen dos casos en que un solo docente atiende a los seis grupos, las escuelas en Cuitláhuac (2) y Xinachtoiketl; asimismo, en dos escuelas un docente atiende a cuatro grupos, como sucede en las escuelas Cuitláhuac (1) y Vicente Guerrero.

Cuadro 5
Docentes y estudiantes por escuela

<i>Nombre de la escuela</i>	<i>Matrícula</i>	<i>Grupos</i>	<i>Docentes</i>
Lázaro Cárdenas	361	13	13
El Progreso	72	6	3
Cuitláhuac (1)	11	4	1
Cuitláhuac (2)	19	6	1
Fco. Villa	38	6	2
Cuauhtémoc	73	6	3
Diana Laura Rioja	50	6	2
Miguel Hidalgo	32	6	2
Justo Sierra	178	7	7
Vicente Guerrero	27	4	1
Kaltlanextilistli	31	6	2
Tepekali	65	6	4
Kalmekak	146	6	6
Xinachtoiketl	17	6	1

Fuente: “Concentrado estadístico de educación preescolar y primaria, inicio de curso 2004-2005” (forma 911).

En el siguiente cuadro se presentan los totales de estudiantes, grupos y docentes en el total de las escuelas seleccionadas en cada una de las regiones de educación indígena en el estado de Jalisco.

Cuadro 6
Descripción general de las escuelas y su población escolar

	<i>Región Wixárika</i>	<i>Región Nahua</i>
Zonas escolares	4	2
Número de escuelas	10	4
Estudiantes	831	259
Número de grupos	64	24
Número de docentes	34	13

Fuente: “Concentrado estadístico de educación preescolar y primaria inicio de curso 2004-2005” (forma 911).

A partir de la selección de la muestra de escuelas, se desarrolló un proceso de investigación en cinco etapas.

Primera etapa. Se realizaron tres actividades principales: la selección de la muestra de escuelas, la exploración preliminar de las características generales de las escuelas seleccionadas, y la realización del primer acercamiento con los directores y supervisores escolares para establecer comunicación y preparar el ingreso a las escuelas.

Además, en esta primera etapa se decidió elaborar un cuestionario para administrarlo a todos los docentes de las dos regiones de educación indígena para obtener información relevante y actualizada respecto a las escuelas y los docentes.

En esta primera etapa se organizaron visitas de campo; el equipo de investigación se dividió en dos grupos para realizar las primeras visitas a las escuelas; uno de los grupos se trasladó a las comunidades seleccionadas en la zona Norte y otro a la zona Sur del estado. En este caso los integrantes de los equipos llevaban como principal tarea la presentación del proyecto, la aplicación de los cuestionarios para los docentes, realizar algunas entrevistas informales con docentes y directivos, así como realizar una primera observación preliminar del contexto escolar en estas zonas y delimitar la problemática educativa en cada una de estas regiones.

El cuestionario fue diseñado para aplicarse a los profesores y directivos de las dos zonas escolares, para 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 y posteriormente se realizaron los últimos ajustes, siguiendo sus comentarios.

La versión definitiva del cuestionario quedó formada por 51 ítems, dividido en siete partes: datos generales, antecedentes personales, antecedentes académicos, antecedentes laborales, experiencia profesional y otros temas (el instrumento completo se incluye en el anexo 1).

Una vez que se estableció contacto con los directivos y funcionarios responsables de las zonas, se presentó el proyecto y se obtuvieron las autorizaciones necesarias para realizar las visitas a las escuelas seleccionadas. Cada uno de los dos grupos de investigación se trasladó a la zona correspondiente y realizó una primera ronda de administración de cuestionarios y de observaciones en las escuelas seleccionadas. También se realizaron las primeras entrevistas informales con los docentes de las escuelas visitadas. Estas actividades nos brindaron una idea preliminar de la problemática de la educación indígena en Jalisco.

Los profesores de las dos zonas cuyas escuelas no estaban en la muestra, ellos fueron localizados en las reuniones y cursos a los que son convocados por la Secretaría de Educación Jalisco. En la región Norte se encontraron con algunas dificultades y reticencias para aceptar la investigación, por lo que sólo se administraron 82 cuestionarios al mismo número de docentes que aceptaron responderlo; este número representa tan sólo 46% del total de docentes que laboran en la zona Norte. En la región zona Sur se administraron 77 cuestionarios, que representan 100% de los profesores y directivos distribuidos en la zona escolar nahua. En esta región se nos brindaron todas las facilidades para el acceso a las escuelas y a los docentes, por lo que se tiene una cobertura completa de la aplicación de los cuestionarios a profesores y directivos.

Se construyeron dos bases de datos de los docentes, una para cada zona. Estas bases de datos contienen las respuestas de los 159 docentes que contestaron el cuestionario. Para terminar esta etapa, se llevó a cabo una revisión y análisis de la información disponible en las bases de datos del cuestionario administrado a los docentes (anexo 2), así como de las notas de las observaciones realizadas durante las visitas a las escuelas.

Segunda etapa. Se llevaron a cabo visitas a las 14 escuelas seleccionadas para aplicar entrevistas a los docentes, realizar observaciones

en las escuelas y hacer recorridos de observación en las comunidades donde se encuentran las escuelas con la finalidad de entender las condiciones económicas y sociales.

Durante esta segunda etapa se realizaron 40 entrevistas con los profesores de las 14 escuelas seleccionadas. El guión de entrevista fue elaborado en sesiones del equipo de investigación que llevaron a definir cinco temas centrales: a) formación académica; b) experiencia laboral; c) conocimientos sobre los planes y programas de estudio y materiales didácticos, incluidos los libros de texto; d) apoyos recibidos para la realización de su práctica, y e) los problemas de aprendizaje y pedagógicos observados en la práctica docente y en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en su escuela y en la zona escolar. El guión de entrevista se incluye en el anexo 3.

Cabe hacer mención de que los ejes anteriores fueron la plataforma para iniciar la comunicación y discusión en la entrevista, pero se tuvo la sensibilidad de retomar otros temas que surgieron para explorarlos, fomentando que los docentes hablaran de manera abierta y flexible sobre los temas que a ellos les interesan y que consideran importantes en su práctica educativa y de su realidad social.

A través de las entrevistas se recolectó información, de la cual se logró inferir los significados que sobre la práctica docente han llegado a construir los profesores en las comunidades de estudio. En cada una de las sesiones de entrevista se realizaron grabaciones de audio para después transcribir el discurso del docente.

En cuanto a los recorridos de observación, se visitaron las comunidades en donde se encuentra cada una de las escuelas; de esta manera se trató de identificar las condiciones sociales, económicas y culturales en las que se desarrollan las actividades educativas. Estas visitas fueron importantes, ya que desde el punto de vista etnográfico se debe considerar a la comunidad más amplia donde se encuentra la escuela para poder entender mejor las condiciones de vida de los estudiantes y sus familias, así como el contexto en que tiene lugar la educación primaria en las escuelas seleccionadas para el estudio (véase anexo 4).

Tercera etapa. Se llevaron a cabo observaciones de la práctica que realizan los profesores en el aula y en la escuela. Esta actividad tenía la finalidad de conocer la práctica que desarrollan los profesores de educación bilingüe y para describir las estrategias de enseñanza bajo el modelo de la educación intercultural bilingüe. Se tomaron notas de las

observaciones hechas en cada una de las escuelas. En la mitad de los casos se realizaron también videograbaciones de las sesiones de clase; estas grabaciones fueron revisadas para reforzar la observación registrada por cada uno de nuestros investigadores. Al final de la clase se efectuaba una reunión con el profesor observado con el fin de dialogar y reflexionar sobre las acciones realizadas durante la clase (véase “Registro de observación” en el anexo 5 y de la entrevista posterior en el anexo 6).

En las sesiones de trabajo del equipo de investigación se revisaban y se comentaban los registros de observación y las notas de las entrevistas, alentando la discusión de un primer análisis de la información, así como recomendaciones para focalizar y para obtener cierto tipo de datos en las siguientes observaciones en las escuelas.

Cuarta etapa. Se llevaron a cabo entrevistas especiales con varios de los actores educativos en las escuelas y en la estructura institucional de la educación indígena en el estado. Se entrevistó a personal directivo y a tres integrantes del equipo técnico de la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Jalisco; asimismo se entrevistó a un supervisor escolar de la región wixárrika; además se hicieron 15 entrevistas a padres de familia, siete de la zona nahua y ocho en la zona huichol (anexo 7). Estas entrevistas fueron relevantes porque arrojaron información sobre la estructura institucional y el funcionamiento de la educación indígena en cuanto a las acciones que realiza el personal en sus respectivos puestos administrativos, de supervisión y de apoyo pedagógico. Las entrevistas con los padres de familia también fueron muy interesantes porque nos brindaron un punto de vista externo a la escuela sobre la enseñanza que reciben sus hijos, la problemática escolar y los retos educativos que enfrentan en educación indígena.

Quinta etapa. En esta última etapa se llevó a cabo el análisis e interpretación de la información obtenida durante el proceso de investigación; se elaboraron textos descriptivos de las condiciones de la educación primaria en escuelas indígenas, de la organización escolar, de la formación y de las prácticas docentes, así como la identificación de las principales problemáticas escolares identificadas durante el ciclo escolar 2005-2006.

Es importante señalar que la información obtenida en las dos zonas escolares de educación indígena no fue igual, no obstante que como equipo de investigación, se realizó un esfuerzo sistemático por obte-

ner información del mismo tipo que fuera comparable, en el trabajo de campo se obtuvieron datos de diversa índole que no permitieron realizar una comparación formal de las condiciones de educación en las dos regiones escolares.

Organización del texto

El presente documento se compone de nueve capítulos, además de la presente introducción y las conclusiones.

En el primer capítulo se presentan datos generales de los wixarritari, su historia reciente, sus rasgos culturales, las características de la población, los sistemas de producción y la vivienda. Las comunidades wixarritari se distinguen por su relativa autonomía, la persistencia de su identidad y su cultura, así como por tener lengua propia. En este capítulo se incluye una breve descripción de cada una de las 10 localidades en donde se ubican las escuelas primarias seleccionadas para el estudio.

De la misma manera, en el capítulo 2 se describe la comunidad nahua del sur de Jalisco, el proceso de integración a la sociedad nacional, la adopción del español como su lengua y el mantenimiento de su identidad en relación con las festividades religiosas. Se concluye con una presentación breve de las cuatro comunidades que albergan las escuelas seleccionadas en la zona sur.

El tercer capítulo se dedica a presentar y discutir los conceptos de cultura, diversidad e interculturalidad. Estos conceptos son importantes en el planteamiento de una educación relevante para la población indígena en México. El entender las raíces culturales de los grupos étnicos nativos del país lleva a considerar que reconocer y respetar la diversidad cultural es un paso importante para desarrollar modelos educativos que sean adecuados para incorporar elementos de la cultura y la tradición de dichas comunidades. La educación intercultural bilingüe surge como alternativa a la propuesta de la educación indígena, una educación que estuvo anclada en la visión nacionalista del progreso y en la idea de dejar atrás las identidades étnicas para abrazar la cultura homogénea del mestizo y aceptar la integración subordinada a la sociedad nacional.

En el cuarto capítulo se tratan las políticas educativas, partiendo de una presentación del Convenio 169 que elaboró la Organización Internacional del Trabajo sobre los derechos de los pueblos indígenas

en el mundo. En este capítulo se abordan los acuerdos, leyes, planes y programas oficiales que forman las políticas públicas que orientan el trabajo docente en las escuelas primarias en zonas indígenas. Aquí se expresa de manera formal una orientación y un modelo ideal de educación intercultural bilingüe, mismos que han sido impulsados desde la Secretaría de Educación Pública, a nivel federal, pero que aún no logra desplazar el antiguo modelo de la educación indígena centrado en la castellanización y la aculturación de los pueblos nativos.

El quinto capítulo está dedicado a analizar el inventario de libros de texto, cuadernos de trabajo y otros materiales didácticos que tienen disponibles los maestros en las zonas indígenas del estado de Jalisco para la enseñanza bilingüe intercultural. El análisis hace evidente que se ha hecho un trabajo inicial importante en cuanto a la producción de libros y materiales, pero que es necesario continuar y reforzar estas tareas porque no se cuenta con suficiente material apropiado para el trabajo de los docentes y alumnos en escuelas bilingües en Jalisco.

El capítulo sexto aborda la caracterización del personal docente, en términos de sus datos generales relativos a su formación como profesional, a los cursos y talleres de actualización, a sus debilidades en su práctica docente, la organización de la escuela, sus condiciones de trabajo y los modelos de educación bilingüe. Se tratan por separado los profesores de las dos regiones indígenas de Jalisco, ya que cada región tiene condiciones particulares que las caracterizan. Por ejemplo, la conservación de la lengua materna, las tradiciones y la organización comunitaria de los wixarritari en el norte, en cuyas escuelas enseñan docentes originarios de las mismas comunidades. En cambio, las escuelas de la zona nahua están integradas en localidades que tienen una población mixta; unos que se identifican como nahuas y otros como mestizos, donde la comunicación es en español y las escuelas funcionan con maestros que, en su mayoría, provienen de otros estados como Veracruz e Hidalgo, donde el náhuatl está vigente y los docentes lo aprendieron como su lengua materna.

En el séptimo capítulo se tratan los significados de la educación intercultural para los profesores; se trata de entender cómo, desde su perspectiva, la escuela se abre a la educación intercultural, y cuáles son sus estrategias de enseñanza frente a grupo. Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula son un elemento clave en los modelos de educación intercultural bilingüe; para llevarlos a cabo de manera exitosa,

el docente requiere de una sólida formación profesional y de una visión propia de la forma de desarrollar los contenidos de aprendizaje de manera cotidiana en la escuela.

El capítulo octavo presenta algunas consideraciones sobre la práctica docente en las escuelas de las dos zonas indígenas del estado de Jalisco. También se hace una descripción de sesiones de clase en las escuelas estudiadas para situar en contexto la labor de los docentes. Además de las consideraciones sobre la enseñanza bilingüe en la escuela, se reconocen condiciones estructurales que limitan el desarrollo de una mejor enseñanza, como son las dificultades asociadas al trabajo con grupos multigrado.

En el noveno capítulo se presenta la problemática escolar que se experimenta en las escuelas primarias bajo estudio, desde la perspectiva de los docentes y directivos. Entre los problemas identificados están las condiciones extraescolares de pobreza y salud que afectan el desempeño de los estudiantes, así como la participación escasa de los padres de familia en las actividades escolares de sus hijos. Por otra parte, los mismos maestros reconocen sus debilidades, como son la formación profesional inconclusa para la gran mayoría, el trabajo con los grupos multigrado, la enseñanza de las operaciones aritméticas básicas, la estrategia para la enseñanza bilingüe y la falta de un programa de educación primaria específicamente diseñado para cada región indígena.

Por último, en el apartado de las conclusiones se presenta la discusión de los hallazgos de esta investigación sobre las condiciones educativas de los niños nahuas y huicholes en el estado de Jalisco. En estos resultados se resaltan las inercias institucionales del sistema educativo y el papel de los docentes que, con su práctica cotidiana frente a grupo, se ven limitados por su propia formación, por la falta de métodos pedagógicos para el manejo de grupos multigrado, y por las dificultades que representa la enseñanza bilingüe de la lectoescritura y de las operaciones matemáticas básicas.

Se incluyen anexos con los formatos del cuestionario, la guía de entrevista y otros materiales utilizados en el curso de la investigación.



Reunión con padres de familia en la Escuela Cuitláhuac de Tierra Blanca.

I

Las condiciones de vida en las comunidades wixarritari

La población wixárrika se asienta de manera dispersa dentro de un territorio de unos cuatro mil kilómetros cuadrados ubicado en la cordillera de la Sierra Madre Occidental de México. La mayor población de los wixarritari vive en los municipios de Bolaños y Mezquitic en el estado de Jalisco (De la Peña, 2006). La comunidad wixarritari también tiene asentamientos importantes en Nayarit, tanto en las comunidades en la sierra como en la ciudad de Tepic (CIESAS, 2004b).

La población wixárrika ha crecido y ahora sus comunidades se asientan, en su mayoría, en Jalisco, aunque con una presencia considerable en Nayarit. Un estudio reciente señala que:

El *XI Censo General de Población y Vivienda 2000* informó la existencia de 30,686 hablantes de huichol a nivel nacional, de los cuales 16,932 se hallaban en el estado de Nayarit. En el estado de Jalisco se encuentran 10,976 hablantes de huichol, en Durango 1,435, en Zacatecas 330, en Baja California 245, en Sinaloa 100, en Sonora 90, en el Distrito Federal 81, en México 69, en Baja California Sur 54, y el resto, en grupos menores de 20 hablantes, en otros estados (CIESAS, 2004b; véase también Neurath, 2003).¹

-
1. La cifra poblacional superior a las 30 mil personas para la comunidad wixárrika nos parece alta; además surgen dudas sobre el hecho de asignar el 55% de la población wixárrika a Nayarit y tan sólo 36% a Jalisco. Lo anterior no concuerda con la versión aceptada por los estudiosos de que los municipios de Mezquitic y Bolaños en Jalisco son el territorio tradicional donde está asentada la mayoría de las comunidades y la población wixárrika. Carecemos de información sobre la forma en que se realizó el estudio en Nayarit (CIESAS, 2004b); uno se puede preguntar sobre la posibilidad de que este censo haya incluido, como parte de los wixarritari, a población de origen cora y de otros grupos étnicos.

Guzmán y Anaya reportan un censo del año 1995 que establecía que la población wixárrika residente del territorio tradicional era de 11,890 habitantes. Ese mismo censo del EMIRN “identificó 54 agencias, 787 ranchos y 2,255 familias (Guzmán y Anaya, 2007: 116 y 117). Para 2006, la población huichol se estima en unas 20 mil personas (De la Peña, 2006: 47; Guzmán y Anaya, 2007: 72).

Las condiciones de pobreza y marginación son comunes en la región wixárrika. Algunas estadísticas básicas nos indican que de las viviendas censadas, 59% cuentan con agua entubada, 24% con drenaje y 47% con electricidad. De la población económicamente activa, 11,582 se consideran ocupados, 36% en actividades agropecuarias y 32% están ocupados pero no reciben ingresos (Neurath, 2003). Los wixarritari son parte de la población indígena que reside en los ocho municipios que se identifican como la región Huicot,² que se caracteriza por una ocupación de 52% en el sector primario, 28% en actividades del sector secundario y 20% en el sector terciario (Serrano, 2006: 36).

En lo referente a sus condiciones de vida, encontramos que 91.2% de la PI se ubica en municipios de alta y muy alta marginación, índice muy superior al 59.3% de la población total que vive bajo la misma circunstancia. La región Huicot tiene a seis de sus municipios como de alta o muy alta marginación, con toda la problemática que esto conlleva. Asimismo, siete de los ocho municipios que la conforman presentan tasas de fecundidad y mortalidad infantil alta o muy alta [...] (Serrano, 2006: 35).

Los diferentes grados de pobreza caracterizan a todas las comunidades indígenas del país; sin embargo la región Huicot, donde se ubican los wixarritari, ha sido clasificada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, como “la región más pobre de la República Mexicana” (INEE, 2004a: 4). Fábregas coincide en que los dos municipios donde residen los wixarritari, Bolaños y Mezquitic, son zonas marcadas con índices de marginación alta y muy alta, respectivamente (Fábregas, 1999: 270).

2. La región Huicot fue concebida como tal en los años setenta, cuando se lanzó un plan regional de desarrollo para las comunidades huicholes, coras y tepehuaes; de ahí surge el acrónimo: Huicot. Más recientemente, en el reporte sobre las regiones indígenas en el país, la CDI trata la población indígena de Jalisco en conjunto con los coras y tepehuaes, recurriendo de nuevo a la referencia de región Huicot o del Gran Nayar como una sola región indígena.

Las cuatro principales comunidades wixarritari, en su territorio tradicional en el estado de Jalisco, son: Tuapurie (Santa Catarina Cuexcomatlán), Tateikie (San Andrés Cohamiata), Wautla (San Sebastián Teponahuatlán) y su anexo Tutsipa (Tuxpan de Bolaños). Estos centros comunitarios funcionan como eje de la vida social, comunal, cultural y ritual; tienen y ejercen su jurisdicción sobre las localidades y rancherías ubicadas en su territorio.

Mapa 1.
Región Wixárrika en el estado de Jalisco.



Fuente: Asociación Jalisciense de Apoyos a Grupos Indígenas AC (AJAGI).

Las distancias entre los asentamientos principales son considerables, además de que las localidades y ranchos más pequeños se encuentran ubicados de manera dispersa en el territorio comunal. Por otra parte, las vías de comunicación son pocas y el acceso es difícil por lo escabroso del terreno (Torres, 2000: 74).

Cosmovisión, cultura y educación

La educación formal proviene de las instituciones estatales. De acuerdo con el INEE, un 29% de la población indígena del estado de Jalisco se

caracteriza por ser monolingüe,³ mientras que 79% de esta población no asistió a la escuela (analfabetas) o no terminó su educación primaria (ídem). Los niveles de deserción escolar son altos y el desempeño académico es de los más bajos en la república; esto se debe en gran medida a las condiciones de marginalidad y pobreza que son típicas de los contextos comunitarios de los que provienen los niños, lo que se conjunta con una “precaria infraestructura de los centros, ausentismo docente y prácticas pedagógicas ineficaces” (INEE, 2004a: 2). Neurath, por su parte, reporta que respecto a la educación formal, 35% no cuenta con instrucción, 40% estudió algún grado de primaria y sólo 24% tiene más de seis años de educación escolarizada (Neurath, 2003).

La organización de la comunidad wixarritari está formada de una jerarquía civil y una religiosa. El Consejo de Ancianos (kawiterutsixi) designa a las personas que, por su trayectoria, ocuparán los cargos civiles, a ellos se les entregan, en ceremonia especial, los bastones de mando o varas. Los cargos principales son el gobernador (tatuwani), el juez o alcalde (arkarite), el capitán (kapitani), el alguacil (arkuatsine) y los topiles. El gobernador es la máxima autoridad civil en la comunidad wixárrika y el topil es el rango menor (tiene funciones de policía y mensajero). En la integración de los funcionarios del gobierno tradicional y civil, el Consejo de Ancianos o kawiterutsixi tiene una función muy importante, porque a ellos les corresponde elegir a través de su sueño a las personas indicadas que van a recibir el bastón de mando y conformar este sistema de cargos.

La organización de la vida religiosa y ritual tradicional se integra por los mayordomos, los jicareros y los tenanchis. Todos ellos se encargan de cuidar los santos y organizar rituales, mantener y decorar los espacios de los santos. Además, hay jefes responsables de los centros ceremoniales, jicareros de los centros que son los custodios de las vasijas votivas, custodios de los xirikis o lugares sagrados, y los hikuritamate (peyoteros), que son los miembros de una peregrinación para buscar y cazar el peyote sagrado (Guzmán y Anaya, 2007). Una figura que también tiene gran peso en la cultura tradicional wixarritari es el mara'akame,⁴ quien de acuerdo con Guzmán y Anaya (2007: 410) es un

3. Aunque la definición bilingüe utilizada en este caso puede referirse a personas que hablan algunas palabras o algunas frases de español, la población bilingüe que habla de manera fluida el wixárrika y el español es quizá una quinta parte de la población total.

4. En plural es mara'akate.

“líder religioso y curandero con poderes sobrenaturales para entrar en contacto con los kakaiyarixi” (antepasados deificados).

Los wixarritari utilizan la expresión “tewi niukiyari”, que significa palabra de la gente, para designar la propia lengua que aprenden en el hogar y que hablan en su vida cotidiana. La gran mayoría de la población es monolingüe, un sector de la población habla wixárrika y español en mayor o menor medida, dependiendo de sus actividades y su relación con las comunidades mestizas y con las instituciones gubernamentales. En el caso de los maestros en las escuelas públicas, todos hablan wixárrika como primera lengua.

La cosmovisión wixárrika tiene un fundamento en la trilogía de elementos básicos que han alimentado, desde tiempos ancestrales, sus cuerpos y corazones: el maíz, el venado y el peyote. Esa cosmovisión está incrustada en los sueños sagrados de los mara’akates y en la vida cotidiana de la gente en sus ranchos. De la Peña se ha referido a la persistencia de la cultura wixarritari, por su éxito en permanecer y sostenerse con base en una dinámica social que le da continuidad a la identidad propia las comunidades wixarritari (De la Peña, 2006: 59).

Sin embargo, en la actualidad la intrusión de elementos culturales y comerciales desde el exterior ha empezado a tener un impacto en la cultura tradicional wixarritari. Ahora las mercaderías, los medios masivos de información, las nuevas tecnologías de comunicación y los programas de los gobiernos federal y estatal han llegado a la zona Norte de Jalisco para quedarse, y los wixarritari reciben sus influencias tanto en el ámbito cultural como en la organización social. Por ejemplo, ahora hay una clase social con ingresos fijos y atractivos, que no se dedican a las actividades agropecuarias para sostenerse, sino que pueden ser maestros, tener un empleo con la CDI, con el Conafe, con el DIF, son regidores en el municipio o bien trabajan para el Ayuntamiento.

Además está la gran influencia que tiene la migración que realizan muchos wixarritari por temporadas a otras regiones para trabajar como jornaleros en las plantaciones de tabaco o en la cosecha de chile, para vender artesanías en la costa del Pacífico, en Real de Catorce o en Guadalajara. No es que los wixarritari apenas han descubierto estas regiones, todas ellas están en su territorio mítico ampliado que alcanza de Chapala a San Blas y hasta Wilikuta. Sin embargo, en la actualidad hay una lógica de supervivencia económica tras los periodos anuales de migración laboral. El venado ha disminuido drásticamente su presencia en los ecosistemas de la sierra debido a la cacería y al avance de los

asentamientos. La cosecha de maíz en una pequeña parcela ya no es suficiente para alimentar a la familia durante el ciclo anual. Por ello es importante desarrollar otras estrategias para la obtención de recursos complementarios. No es que los wixarritari hayan abandonado sus columnas culturales, porque las mantienen firmes, sino que ahora tienen que buscar algo más para mantenerse.

Guzmán y Anaya (2007) nos han brindado una vista, que es a la vez amplia y detallada de las condiciones actuales de vida en las comunidades wixarritari y plantean la cuestión de “la sustentabilidad del pueblo wixárrika”. No porque se dude de la entereza con que los wixarritari se defienden frente a “el hostigamiento a el costumbre huichol” (Torres, 2000), sino porque la intrusión de la cultura nacional ha sido constante desde hace décadas y en el futuro cercano se intensificará.

La pregunta, por supuesto, es si la avalancha de novedades desplazará la cultura ancestral. Y si las formas de organización política nacional acabarán con las autoridades que resguardan el costumbre. El hecho es que los huicholes, poco a poco, han ido creando formas de representación política frente al Estado que logran combinarse con la tradición (De la Peña, 2006: 76).

Para los wixarritari tradicionales, la educación oficial en las escuelas es una forma de aculturación para los niños que aprenden otras formas de ver el mundo y su papel en la sociedad. El sistema de enseñanza comunitario se fundamenta en la transmisión oral de padres a hijos, con la intervención de los ancianos y las autoridades tradicionales. Los conocimientos se relacionan tanto con el uso de recursos del entorno, la enseñanza de la siembra y formas de obtener lo necesario para el sustento de la vida familiar, además de los conocimientos relativos a la visión del mundo, de lo sagrado y de los rituales (Guzmán y Anaya, 2007; Guzmán 2007; Rojas Cortés, 2007).

Para Torres, son tres los elementos de aculturación que vienen con el sistema de educación pública: el ejemplo de los profesores wixárrika que han pasado ellos mismos por un proceso de aculturación; los programas de enseñanza del sistema educativo, que son básicamente los mismos que se utilizan en todo el territorio mexicano, y, por último, los albergues y su dinámica, que a pesar de que ofrecen un apoyo importante, su forma de operar lleva al desarraigo de los niños de sus familias (Torres, 2000, 2007; Rojas Cortés, 2007).

Para Núñez, el pueblo wixarritari considera la educación pública como una actividad secundaria y la ve con distanciamiento, apatía, y en ocasiones adopta una postura de negar la instalación de planteles escolares ya que el leer y escribir no siempre son considerados como habilidades importantes en la lógica de el costumbre wixarritari (Núñez, 2000; Torres, 2007). Las condiciones precarias del sistema de educación pública se suman a lo ajeno del programa formativo de la educación básica, a la aculturación y problemas de los propios profesores wixarritari, a la desconfianza y rechazo de los líderes tradicionales y de sectores de padres de familia. Los resultados son: rezago escolar, baja calidad de la enseñanza en la escuela primaria y deserción de los estudiantes (Núñez, 2000; Guzmán y Anaya, 2007).



Módulo de aula ligera que fue dejado sin terminar,
Escuela Cuitláhuac de Tierra Blanca.

Actividades productivas

A finales de los noventa se contabilizaban 1,979 productores agrícolas que cultivaban en 3,267 hectáreas. La superficie de que dispone cada agricultor es de unas 1.7 hectáreas, donde siembran maíz, calabaza y frijol. Por otra parte, se identificaron 1,781 productores que poseen 39,006 cabezas de ganado, de las cuales 36% son aves, 27% vacunos, 18% equinos, 12% ovinos y 7% porcinos (Guzmán y Anaya, 2007: 147).

Los wixarritari siembran en sus coamiles y barbechos en las épocas de lluvias. Se siembra principalmente maíz, frijol, calabaza y chile para el autoconsumo familiar. Las familias crían del ganado vacuno que se suele utilizar para sacrificios en los rituales y para el consumo de la carne y leche. El ganado caballar también es muy común como medio de transporte, para transportar carga y como yunta en los arados que se utilizan para cultivar las tierras. Por lo general, una familia extendida tendrá unas pocas vacas, así como gallinas y puercos como parte de su economía de sustento doméstico.

Los hombres se dedican a sembrar, a las actividades del campo, a elaborar sus ladrillos o adobes para construir sus casas y, algunos de ellos, a ser maestros. En temporada de secas, grupos de personas emigran en búsqueda de trabajo o ingresos por comercio de artesanías; sus principales destinos son en el estado de Nayarit, la región de la Costa, Santiago, Tepic y otros poblados menores. La importancia de la migración se refleja en los datos que presentan Guzmán y Anaya (2007: 144), en el sentido de que un jefe de familia promedio dedica 50 días del año a sembrar sus tierras y 100 días a trabajar fuera de su región para obtener ingresos requeridos para el sustento familiar (Guzmán y Anaya, 2007: 144).

Algunas familias cuentan con huertos de árboles frutales de acuerdo con el clima. En los huertos de las zonas frías, que son las partes altas de la sierra, se puede encontrar durazno, aguacate, chabacano, manzana y nopal. Mientras que en las partes bajas la ciruela, el guamúchil, el mango, las guayabas, el plátano, el limón y el nopal. La producción en huertos en los últimos tiempos ha alcanzado a llegar por el comercio tanto al interior como al exterior de la comunidad. Para el comercio exterior son más beneficiados quienes viven en partes altas de la zona, ya que llegan compradores de otros municipios y de estados vecinos. También las mismas familias salen a vender. Quienes tienen huertos en las partes bajas tienen su comercio en el interior de las comunidades.

Las mujeres se dedican a cocinar y bordar. Algunas son maestras en la primaria en las mañanas y por la tarde regularizan a las niñas y niños con retraso académico. También se aprecia que por lo general son mujeres quienes atienden los pequeños comercios, como son las tienditas y los locales en donde se vende comida. Desde edades muy tempranas las mamás inician a las niñas en las actividades del hogar con labores de limpieza, cocina y bordado. Es común ver que las niñas cuiden a

sus hermanitos o hermanitas menores como parte de la distribución de tareas. De igual manera, desde temprana edad se inician en el aprendizaje del bordado dentro del seno familiar.

La vivienda y los servicios

Por lo general son casas rectangulares, sin enjarre. Son espacios con funciones múltiples, en donde se realizan varias actividades cotidianas como la convivencia familiar, la cocina y los dormitorios. En algunos casos el fogón está fuera de la casa. También se puede ver que en algunas casas hay una especie de patio trasero o lateral que sirve como corral, entre otras cosas. La puerta de entrada suele ser de metal con vidrio o de madera, con dimensiones pequeñas. El techo de las casas suele ser de láminas y vigas de madera que han sustituido los techos de paja o zacate; pocas tienen bóveda de material. Algunas casas tienen en el patio un tapanco abierto para almacenar maíz, además de otras construcciones como el lavadero (usado también para fregar los enseres de cocina). Las construcciones anexas o secundarias utilizan como techo plásticos, paja, o en ocasiones se ubican bajo algún árbol.

La construcción de algunas casas es de ladrillo, con armazones de castillos y vigas de acero, con cemento y demás detalles de una construcción sólida de una vivienda. Pero no todos los hogares tienen este tipo de construcción; la mayoría de las viviendas son de tipo tradicional de muros de adobe y techos de dos aguas de zacate o láminas metálicas. Las viviendas típicas son rectangulares, pero hay algunas de diseño circular. Un tercer tipo de construcción ligera tradicional son los “carretones” o palafitos contruidos sobre columnas de troncos de roble o pino de un diámetro aproximado de 20 centímetros, cuyas paredes de tablas rústicas de madera que dejan pequeños espacios por los que circula aire y con techos de dos aguas de zacate. Hay dos tamaños de carretones, los de nueve y los de seis troncos, que soportan el peso estructural del palafito.

Las viviendas se encuentran agrupadas en ranchos, que pueden ser habitados por una familia nuclear o extensa. Los conjuntos habitacionales corresponden a grupos de familia extendida; estos conjuntos crecen de acuerdo con el número de hijos y sus familias. Algunas casas de las familias más afluentes cuentan con aparatos de cocina como refrige-

rador y estufa. Las sillas de plástico son parte común del mobiliario doméstico.

A lo largo del camino principal que da ingreso a los poblados de la sierra, se pueden observar⁵ los postes de electricidad recién instalados y muchos de ellos ya están cableados, por lo que la red para la distribución de luz eléctrica está en proceso. Recientemente también se instalaron celdas solares en albergues, en algunas escuelas y otros edificios comunales, con el fin de captar energía para aparatos domésticos y algunos equipos de computación.

Dado el contexto actual y las exigencias en el campo de la educación, algunas comunidades y poblaciones grandes cuentan con servicios de Internet en sus escuelas y en los albergues, como en los casos de Tuxpan de Bolaños, San Sebastián Teponahuatlán, San Andrés Cohamiata, San Miguel Huaixtita, Pueblo Nuevo y Santa Catarina.

El transporte público hacia la sierra parte de las principales ciudades de la región: Colotlán, Mezquitic, Huejuquilla y Bolaños. Se recorren carreteras por un tramo, luego se entra a la terracería principal, y por último a las brechas menores que llevan a comunidades más aisladas. Es común transitar de cinco horas o más en camiones de transporte público para llegar a su destino. En algunos casos, como Pueblo Nuevo, el transporte parte de Huejuquilla el Alto y sube a la sierra los lunes, miércoles y viernes; mientras que los martes, jueves y sábados baja de regreso a Huejuquilla. La dinámica de movimiento y traslado de la población se ajusta a los tiempos del transporte, pues en la mayoría de los casos ésta depende de su servicio.

Algunas de las comunidades más importantes en la región cuentan con servicio de avioneta como medio de transporte, que los comunica con la ciudad de Tepic o con Ixtlán del Río, Nayarit. La avioneta es utilizada por algunos de los habitantes, pero principalmente por profesores, médicos y personas de instituciones comisionados para promover programas y proyectos en la sierra. El viaje en avioneta es uno de los medios de transporte más rápidos de la región, pero también de los más costosos, por lo que no todos pueden usarlo a menos de que se presente alguna emergencia.

5. Durante las visitas realizadas en los años 2005 y 2006.

Localidades seleccionadas para estudio

En la zona Norte se seleccionaron 10 escuelas primarias bilingües clasificadas como escuelas indígenas por la Secretaría de Educación Jalisco. Las escuelas se ubican en los municipios de Mezquitic y Bolaños, en las comunidades de Guamuchilillo, Ratontita, Taymarita, San Nicolás, La Laguna, Tierra Blanca, Tuxpan, Pueblo Nuevo, La Berenjena y La Ciénega.

Las escuelas seleccionadas para el estudio y los datos de su población escolar durante el ciclo 2005-2006 se anotan en el siguiente cuadro.



Escuela bidocente Miguel Hidalgo y Costilla en Guamuchilillo de Mezquitic, 36 alumnos, 2 maestros.

Cuadro 7
Escuelas seleccionadas para el estudio

<i>Localidad</i>	<i>Nombre de la escuela primaria</i>	<i>Maestros</i>	<i>Alumnos</i>
La Berenjena	Cuitláhuac (1)	1	9
La Ciénega	Diana Laura Rioja	2	50
Tuxpan de Bolaños	Gral. Lázaro Cárdenas	12	315
Pueblo Nuevo	Justo Sierra	8	183
Guamuchilillo	Miguel Hidalgo	2	36
Tierra Blanca	Cuitláhuac (2)	2	26
San Nicolás	Francisco Villa	2	31
Ratontita	El Progreso	2	56
La Laguna	Cuauhtémoc	3	56
Taymarita	Vicente Guerrero	1	28
Total		35	790

Fuente: “Concentrado estadístico de educación preescolar y primaria, inicio de cursos 2004-2005” (forma 911).

A continuación se describe cada una de las comunidades donde se ubican estas escuelas. Las notas descriptivas fueron elaboradas por varios de los miembros del equipo de investigación, por lo que tienen diferentes estilos y perspectivas de observación. El conjunto de descripciones de las comunidades wixarritari ofrecen un panorama del contexto y de las condiciones sociales que caracterizan a las comunidades que albergan las escuelas primarias que son objeto de investigación.

La comunidad de Pueblo Nuevo

Pueblo Nuevo es la sede de una agencia local que es la autoridad civil del ayuntamiento responsable en la zona. Ésta es un asentamiento grande que tiene una infraestructura institucional formal de las instancias de gobierno, así como la presencia de instituciones y autoridades tradicionales wixarritari. Esta comunidad se divide en dos propiamente, el original Pueblo Nuevo y un asentamiento periférico más reciente conocido como Pueblo Nuevo II.

En el original Pueblo Nuevo está la pista de aterrizaje, así como la infraestructura antigua de la escuela y el albergue (que actualmente es parte de las oficinas de supervisión), el centro de salud y una explanada utilizada para las asambleas comunitarias. Mientras que en Pueblo Nuevo II se ubican las nuevas instalaciones del albergue, la escuela y la oficina del agente local. Parece que el desplazamiento de las instalaciones hacia la nueva localidad se debió en parte a la escasez del agua en la parte alta del original Pueblo Nuevo.

Aquí se encuentran las oficinas del Conafe (Consejo Nacional de Fomento Educativo), que tiene como propósito atender en el ámbito educativo a comunidades pequeñas y rancherías. El Conafe brinda su servicio por medio de becarios que cuentan con una educación de secundaria o más. Además, se cuenta con las oficinas de la supervisión escolar, la escuela primaria, la telesecundaria y el centro de salud.

En una tiendita de abarrotes, que tiene uno de los maestros en su casa, se ofrece el servicio de teléfono público. Ahí cualquier persona puede acudir, pagando una tarifa alta (ocho pesos el minuto) debido a que el servicio es vía celular, que depende de las condiciones climáticas y de la energía eléctrica para que funcione correctamente. Los medios de información con los que cuentan son la televisión y la radio. Varias familias tienen estos aparatos. En el caso de la televisión, se pudo constatar que es un medio de entretenimiento para el conjunto de las

familias, principalmente para los niños, jóvenes y mujeres. La radio, por su parte, es un medio de información prioritariamente, ya que se escucha la estación “La voz de los cuatro pueblos”, que transmite desde el pueblo cora de Jesús María. La radio difunde las noticias de los pueblos indígenas de la región.

Esta localidad cuenta con luz eléctrica y paneles de celdas para capturar energía solar. En cuanto al servicio de electricidad, frecuentemente se corta el suministro. El agua entubada es un servicio con el que también cuentan, aunque en ocasiones es escasa y tarda alrededor de 10 horas para que vuelva a subir.

Pueblo Nuevo cuenta con una de las escuelas primarias más grandes en la zona wixarritari, la Justo Sierra, que es de organización completa. El plantel ofrece los seis grados de primaria en grupos independientes; los grados segundo y quinto tienen dos grupos cada uno, para un total de ocho aulas funcionando. El número de estudiantes activos es de 183 niños y niñas. De los ocho profesores que integran la planta docente, seis son de fuera de la comunidad, aunque todos son wixarritari. El actual director es originario de la comunidad, lo cual agrada a los padres de familia. Por otra parte, varios de los profesores comentan que se sienten lejos de sus propias comunidades y que les gustaría estar más cerca de sus familias.

La infraestructura de la escuela es adecuada; cada grado cuenta con su salón propio. El edificio escolar está construido de ladrillo, enjarrado y pintado, con ventanas que proveen buena ventilación e iluminación. La escuela cuenta con un patio cívico y canchas de basquetbol donde se realizan los eventos colectivos, como los honores a la bandera. Los dos espacios que no están en buen estado son: el área de baños, que cuenta con dos letrinas que se encuentran en estado deplorable, y el salón de adobe que alberga uno de los grupos de segundo (en este caso la ventilación e iluminación no son buenas).

La escuela tiene más de 30 años en servicio; aunque el edificio escolar y el albergue originalmente se encontraban en Pueblo Nuevo I, hace aproximadamente 10 años se cambiaron de ubicación. Ésta es una de las primeras escuelas de la región wixárrika, junto con las escuelas de San Andrés y Tuxpan de Bolaños. El maestro Chabelo fue de los fundadores de la educación indígena; él comenta que en 1970 llegó la educación indígena con profesores mestizos. En 1975 se fundó la escuela de Pueblo Nuevo y también empezaron a trabajar los profesores wixarritari originarios de las comunidades. En aquel entonces, para todo el servicio de educación indígena había aproximadamente 40 maestros.

Actualmente los padres de familia están construyendo un nuevo salón para materiales.

Junto a la escuela, pero con organización independiente, se ubica el albergue. El albergue es administrado y financiado por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Los albergues dan servicio a los niños que asisten a la escuela y viven en rancherías a distancias considerables, a quienes no les sería posible desplazarse diariamente. Es uno de los albergues que en los últimos años han sido remodelados, así que la infraestructura con la que cuenta está en buen estado y se conserva limpio.

El albergue (de la CDI) tiene instalados unos 10 equipos de cómputo con acceso a Internet. Fue sorprendente ver que existía este servicio, pero al que aún no toda la población estudiantil tiene acceso, pues parece que está restringido el uso a los profesores y al personal del albergue. La escuela también cuenta con equipo de cómputo, pero aún no está funcionando porque al aula donde se va a instalar le faltan algunos detalles para su acondicionamiento. En el albergue hay biblioteca, almacén, así como habitaciones para los niños y niñas, para los encargados y para visitantes. Además cuenta con las oficinas de la dirección, una cocina, canchas de fútbol y basquetbol.

La comunidad de Taymarita

Taymarita es una localidad de 75 habitantes que forma parte de la comunidad de Santa Catarina Cuexcomatitlán (Tuapurie), del municipio de Mezquic. Taymarita es sede de la autoridad municipal como Agencia Local. Esta localidad incorpora a tres grupos de rancherías que se encuentran en el otro lado del río: Los Limones, Los Ocotes y Los Robles. Como Agencia Local, Taymarita tiene a su cargo un total de 32 rancherías.

Hasta el año 1993 el río Taymarita abastecía de agua para el consumo de toda la población de la localidad; a partir de ese entonces cuentan con servicio de agua entubada y en la actualidad el agua del río se utiliza para fines agropecuarios y para lavar ropa. La comunidad cuenta con un depósito de agua potable que se distribuye por una red de tubería a las viviendas en Taymarita, a la escuela y a algunas rancherías cercanas. La red no alcanza a llegar a todas las viviendas de estas comunidades porque hicieron falta tubos.

El río es un espacio importante en la comunidad, ya que representa el agua y un lugar para disfrutar un paseo en un microclima fresco y para bañarse en las partes profundas. Taymarita, por su ubicación, es uno de los lugares calientes de la región. Además el acceso es difícil por las condiciones geográficas, ya que está rodeada de montañas rocosas elevadas. El transporte llega hasta las comunidades Nueva Colonia y Pueblo Nuevo, desde donde es necesario descender caminando o viajar a caballo hasta llegar a Taymarita. El terreno es un tanto accidentado bajando por caminos que bordean laderas y barrancas, desde donde se observa un paisaje rodeado de montañas. Al tiempo que se desciende, se puede apreciar otro tipo de clima, con más calor y con otros tipos de vegetación y árboles.

En el aspecto de las actividades de recreación, una actividad preferida es jugar fútbol; esto se facilita pues la comunidad cuenta con una cancha a la que acuden tanto los niños de la escuela como jóvenes y señores. Se juntan grupos por las tardes después de que el sol se pone, o bien cuando terminan el jornal del día. Se pudo observar que las mujeres no practican este tipo de recreaciones; casi en su mayoría sólo se ocupan en la casa y de las actividades domésticas, como preparar de comer, bordar y cuidar a sus hijos o hermanos.

La escuela primaria lleva el nombre de Vicente Guerrero; es una escuela chica que atiende a 28 alumnos. La escuela es clasificada en modalidad unitaria multigrado, ya que un solo docente atiende a todos los grados que se reúnen en un solo salón. En este caso, el maestro responsable atiende los alumnos que cursan de primero y hasta cuarto grado.

Esta escuela se fundó a finales de 1994; en aquel entonces empezaron a impartirse clases en algunas casas y bajo ramadas. Estas instalaciones eran inadecuadas, pero se impartieron clases así durante más de un año. Para 1996 la comunidad destinó un terreno y se gestionaron recursos ante las autoridades para la construcción de la escuela actual. Esta escuela ocupa un terreno amplio donde se construyeron cuatro módulos: la dirección, un salón de clases, la casa —dormitorio del profesor—, una bodega y una letrina. El perímetro del terreno de la escuela está delimitado con una cerca de alambres de púas.

Los alumnos que terminan los grados de primero hasta cuarto en Taymarita, luego tienen que ir hasta Nueva Colonia o Pueblo Nuevo para completar los grados que faltan. Esas dos escuelas son de organización completa; la primera está a tres horas de distancia y la segunda a

dos horas de camino a pie. En esos casos, los alumnos pasan la semana en el albergue escolar y asisten a clases de manera regular. Los viernes regresan a sus casas para pasar el sábado y el domingo con sus familias; por lo general regresan al albergue el domingo por la tarde.

La comunidad de Tierra Blanca

La comunidad es un caserío que alberga una treintena de familias. No cuentan con servicio de luz eléctrica, pero sí tienen el servicio de distribución de agua a las viviendas por medio de una red instalada recientemente. En un extremo del patio de la escuela se encuentra el paso de la manguera y la gente va y toma agua de ese lugar. También en ese punto se hace un pequeño cauce de aguas negras y escurrimientos de la manguera, mismo que buscan los cerdos que deambulan por el lugar para meterse y refrescarse en tiempos de calor. Estas condiciones insalubres pueden representar cierto riesgo de tipo sanitario para los niños y la gente del lugar.

Hay un par de casas en el centro de la localidad que están habilitadas como pequeñas tiendas que venden jabón, refrescos, huevo, frijoles, cerveza y otras mercancías básicas. El surtido de abarrotes corresponde a las necesidades básicas de las familias, aparte de las golosinas, refrescos y productos chatarra.

La pobreza de las familias en esta comunidad es palpable, pero más allá de la pobreza está la marginación como un factor de exclusión que opera desde las zonas de poder centralizado en las ciudades principales y en la capital del estado de Jalisco.

La escuela se ubica en un terreno amplio que se delimita por los cercados de piedra de las viviendas vecinas. Es un terreno con poca vegetación, pero que tiene un enorme fresno que sirve muy bien para proteger a los 26 niños y niñas que juegan bajo su gran sombra durante el recreo en las mañanas. Las instalaciones escolares son tres módulos independientes y separados por algunos metros uno del otro. La escuela “Cuitláhuac” es atendida por dos profesores wixarritari que vienen de otras comunidades y se quedan a dormir de lunes a jueves en las instalaciones de la escuela.

De los tres módulos, uno está sin terminar, se quedó a medio construir; el techo sirve para cubrirse del sol y de la lluvia; las paredes desnudas de los paneles W y el piso es de concreto. El segundo es un aula de construcción de adobe que está terminada, pero tiene fallas estructura-

les serias en dos puntos al menos, donde el peso de la bóveda ha ocasionado cuarteaduras en las esquinas de las paredes. El tercer módulo es de construcción ligera y está terminado y sin problemas que se puedan apreciar a simple vista. Este último módulo sirve como biblioteca, dirección y dormitorio para los maestros que vienen de otra localidad y duermen ahí durante los días laborables de la semana. A final de cuentas, sólo uno de los tres salones está en condiciones apropiadas para impartir clases. La corrupción y/o la irresponsabilidad de los encargados de la construcción se hacen patentes en la construcción mala o inconclusa de las otras dos aulas.

La comunidad de La Berenjena

Esta localidad es una Agencia Local que se localiza entre las comunidades de Bolaños y Tuxpan de Bolaños, en plena sierra montañosa. Para su mejor ubicación se tiene que preguntar en una localidad que está en la cima de la sierra, que se llama Banderitas, en el cruce de Tuxpan de Bolaños y los Amoles. Treinta minutos antes de llegar a la localidad inicia un tramo de brecha muy inclinado en donde los vehículos automotores tienen que hacer mucho esfuerzo por lo accidentado del terreno hasta llegar a la localidad. El trayecto en camioneta dura una hora aproximadamente.

La población de la localidad está formada por una sola familia (el abuelo con su familia y los tres hijos con sus respectivas familias). El caserío se ubica en una ladera a una distancia de 200 metros de la escuela. La Berenjena cuenta con un depósito de agua, una unidad médica rural atendida por el señor Francisco Chino González, quien es el promotor de salud.

La escuela es pequeña, la atiende un solo maestro y asisten nueve alumnos. Se ofrecen los grados de primero a cuarto. La escuela es sencilla, lleva por nombre “Cuitláhuac” y es el plantel más chico en población estudiantil dentro de la muestra de 10 escuelas en la zona wixárika.

La comunidad de Ratontita

Esta localidad corresponde al municipio de Mezquitic, se localiza en una desviación del tramo Banderitas al Cerro de la Puerta, en plena sierra montañosa, a donde se llega por medio de una brecha que recorre un terreno muy accidentado. Para llegar a la localidad de Ratontita

desde la cabecera municipal de Mezquitic, se transita por unas cuatro horas en camioneta en tramos de brechas y terracerías.

La población de Ratontita está formada por varios barrios: Las Azucenas, Zapopan, el Terrero, La Hedionda y otras más retiradas como Tierra Blanca, Ciruelillo y el Pino. La comunidad se divide en estos barrios formados por viviendas de familias emparentadas. En el lado norte de la comunidad de Ratontita están las instalaciones de una escuela de educación preescolar. Sin embargo, no tienen el servicio de educación preescolar porque, según versiones de los padres de familia, ningún profesor o educadora quiere venir a trabajar en esta localidad.

Ratontita cuenta con un comisario, quien es la autoridad civil de toda la localidad. Al llegar a la comunidad no se observa un conjunto o núcleo de casas, más bien las viviendas se encuentran dispersas a una corta distancia pero adentradas en la sierra. La construcción de viviendas es de materiales tradicionales, con paredes de adobe y techos de paja o zacate.

En los alrededores de la comunidad se observan pastizales, la mayoría en llanos y cerros cubiertos de zacate. Entre la fauna doméstica que caracteriza la zona pudimos apreciar el ganado vacuno, gallinas, puercos y algunos caballos.

La población de Ratontita cuenta con servicios de albergue escolar, un centro de salud y distribución de agua por medio de una red de tubería. La escuela “El Progreso” cuenta con dos maestros wixarritari que atienden 56 alumnos que cursan los seis grados de educación primaria.

La comunidad de Guamuchillo

En la comunidad se pueden apreciar casas de adobe con techo de paja o de láminas; esta comunidad se encuentra en una loma a manera de meseta en una parte donde convergen barrancas y paredones no muy pronunciados. El núcleo de la comunidad se compone de unas dos docenas de casas. Desde la loma en que se ubica la escuela se pueden ver otras casa más abajo, una con el letrero de Coca-Cola y otra más abajo con un letrero que anuncia una iglesia cristiana (misma que es una construcción del mismo tipo que las demás, sólo que de mayor tamaño: paredes de adobe y techo de lámina), un lugar de oración en un galerón de construcción utilitaria de este tipo de organizaciones, un lugar amplio, de construcción sencilla, con una leyenda en letras azules

sobre la parte superior de la fachada. En el camino principal de la sierra se encuentra al menos otro templo de denominación cristiana.

Durante las visitas a la comunidad se pudo observar que un grupo de mujeres y un par de hombres se ubicaron en una pequeña explanada fuera de la escuela; ellas tejiendo todo el rato, algunas se fueron, otras vinieron al grupo. En una actividad social, al tiempo que platicaban, estaban al pendiente de lo que pasa en la escuela, donde sus hijos e hijas estaban estudiando.

La comunidad es principalmente monolingüe en wixárrika; en el grupo multigrado donde asisten los estudiantes de primero a tercer grado sólo uno de los siete niños presentes podía entender y responder a preguntas en español. Estaban pocos niños en el salón, a pesar de que el maestro no había asistido ese día. En el otro grupo, con los alumnos de cuarto a sexto grados, sólo algunos hablaban español, lo repetían o lo copiaban, pero unas dos terceras partes de los estudiantes eran monolingües en wixárrika.

La escuela “Miguel Hidalgo y Costilla” está compuesta de tres módulos, uno que es propiamente la escuela con dos salones de clase contiguos que comparten una barda. Dos maestros son responsables del funcionamiento de la escuela, que tiene 36 alumnos en total; aquí se imparten clases en dos grupos, uno que atiende los grados primero a tercero y otro que atiende los grados cuarto a sexto. Los otros dos módulos de la escuela son propiamente casas para los dos maestros que vienen de otras comunidades y se quedan aquí durante la semana.

En la parte de afuera del terreno de la escuela se encuentra una cancha de fútbol con un buen espacio para el juego y con porterías hechas de troncos de madera rústica. Pero en realidad la cancha está en la parte más baja y forma un cuenco, por lo que se inunda fácilmente. Los días previos a nuestra visita a la escuela había llovido, por lo que la cancha estaba inundada en su parte central con una profundidad de unos 30 centímetros. Los niños salieron corriendo y un grupo pequeño de ellos no se molestó por el charco y jugaron por las orillas y en ocasiones se metían a buscar la pelota. En otro extremo está una malla para jugar voleibol; un grupo de niñas se fue a jugar durante el recreo, pero su gusto duró poco pues el balón se ponchó y no pudieron seguir su juego.

La comunidad de La Ciénega

La Ciénega es una localidad que cuenta con cierta prosperidad de acuerdo con el nivel de vida de la zona huichol. Esto es evidente por el número de vehículos (camionetas) estacionados y circulando, que si bien no son muchos, sí son más que en las otras comunidades de la sierra. También se aprecian muchas casas de construcción de ladrillo y material, junto con otras construcciones de tipo tradicional de adobe y zacate, así como carretones en los patios de las casas.

A pesar de que la comunidad no es muy grande, aquí reside un centenar de familias, su afluencia es evidente. De aquí han salido a estudiar a Nayarit o a Colotlán grupos importantes de jóvenes, que después regresan como maestros de la SEJ o que tienen una profesión y un empleo en instituciones gubernamentales. En La Ciénega, como en un puñado de comunidades de la zona wixarritari, se puede apreciar que los maestros tienen un estatus socioeconómico que los ubica en un rango alto en la jerarquía social en sus comunidades. El ser maestro tiene sus satisfacciones personales y profesionales, pero también significa ingresos estables y altos para los estándares de las familias wixarritari.

La comunidad de La Ciénega es interesante porque es un lugar muy activo y se nota en muchos detalles. En lo escolar, tienen una escuela de preescolar, una primaria, y a unos minutos de camino está la secundaria. Están orgullosos de sus instituciones escolares y los niños asisten gustosos. En parte, esta infraestructura institucional de educación es un resultado de las gestiones del jefe de Sector Educativo, ya que él ha gestionado para que su comunidad tenga los servicios educativos básicos y los niños puedan asistir a la escuela.

La escuela “Diana Laura Rioja de Colosio” está en una pequeña explanada en las afueras de la comunidad. Esta escuela se compone de dos salones multigrado en los que se atiende a 50 alumnos. Una de las aulas es construcción tradicional (adobe con techos de lámina) y la hicieron los padres de familia; la otra es una construcción ligera de panel W y techos de lámina también; esta aula se levanta sobre una loza de concreto, tiene vitropiso y ventanas grandes que proporcionan mucha luz al salón. En la parte posterior de los salones se encuentran estantes y mesas que sirven para almacenar libros y materiales escolares.

La escuela está circulada por malla ciclónica y cuenta con una decena de árboles pequeños que dan sombra durante el recreo, y algunas

bancas de troncos que permiten a los niños sentarse y platicar durante los recesos. Entre las dos aulas de la escuela se ubica un patio escolar chico, mismo que se habilita como cancha de futbol durante el recreo y que alternan su uso los niños y las niñas. Cada grupo forma dos equipos y esperan su turno para jugar niños-niños o niñas-niñas. Esto sucede porque hay suficientes alumnos para formar al menos cuatro equipos, dos de niños y dos de niñas. En otras escuelas es común observar a niños y niñas jugar futbol en equipos mixtos.

La comunidad de Tuxpan de Bolaños

Tuxpan de Bolaños es una comunidad perteneciente al municipio de Bolaños, localizado en la región norte del estado de Jalisco. Se encuentra aproximadamente a 75 kilómetros (dos horas) de la cabecera municipal. Es uno de los asentamientos más importantes de la zona wixarritari; Tuxpan tiene unos 900 habitantes. Aquí viven muchas personas de otras comunidades wixarritari, por ejemplo los trabajadores del albergue y algunos de los profesores que han sido asignados a estos centros de trabajo. Tuxpan de Bolaños es una comunidad en la que se observa la presencia de muchos niños y niñas que asisten a las diferentes escuelas y los que se quedan durante los días de escuela en el albergue, además de los grupos de adolescentes y jóvenes que vienen a estudiar en la telesecundaria o en el bachillerato. Tuxpan es una de las pocas comunidades en toda la región wixárrika que cuentan con servicios escolares en los tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), además del bachillerato.

La primaria “General Lázaro Cárdenas del Río” es una de las escuelas más grandes en la zona wixárrika; aquí se ofrece educación en los seis grados de primaria a un total de 315 alumnos, que están bajo la responsabilidad de 12 maestros.

La importancia de la comunidad también se nota en la presencia de varias instituciones, como: la Delegación Municipal, el centro de salud, el albergue construido por la Fundación Coca-Cola (que es operado por la CDI), y las oficinas del Conafe. El programa Oportunidades brinda a la población apoyos para las familias y becas para estudio, además de que reciben ayuda de ciertos programas para actividades agropecuarias. En temporada de lluvias se practica la agricultura de temporal y los cultivos principales son frijol, maíz y calabaza. Mientras que en

la temporada de secas mucha gente emigra a las costas de Nayarit y a otros destinos laborales. El centro de salud de Tuxpan cuenta con un médico en forma permanente y personal de apoyo en servicios de salud para promover la atención a la salud, brindar atención médica y realizar curaciones.

En Tuxpan residen las autoridades tradicionales: el gobernador, el juez, el alguacil, el secretario y los consejeros. Se tiene una estructura para impartir justicia; los encargados ejercen un poder para ejecutar la sentencia. El proceso inicia con la demanda por algún delito o falta, como: robo, violación, maltrato o invasión a los lugares sagrados sin autorización.

La comunidad de Tuxpan de Bolaños se caracteriza, entre otras del mismo tamaño o menor, por el trazo de sus calles, la amplitud de las mismas y la construcción de edificios públicos. Las calles son de tierra. Entre sus edificaciones públicas se encuentra el Kalihuey o “casa grande”, que se reconoce como un lugar exclusivo y sagrado, un centro ceremonial de los más antiguos en la región. El Kalihuey es donde se reúnen las autoridades tradicionales, el consejo de ancianos, a platicar, a deliberar, a dar consejos, a dictaminar demandas, a resolver los problemas que tiene la comunidad, entre otros asuntos.

Frente al Kalihuey se ubica la Casa Comunal, construida con base en postes de metal y una estructura metálica y láminas para el techo; el piso es de concreto pulido y no tiene paredes. En esta Casa Comunal se celebran regularmente las asambleas y otros eventos. A un costado se encuentra la plaza central, que es de reciente construcción; la plaza tiene un piso de concreto, bancas, cajetes con árboles y alumbrado público.

Junto a la plaza se encuentra la Delegación Municipal, su construcción es de adobe; ésta es una de las pocas construcciones que tiene enjarre y pintura en su fachada. En su interior se aprecia la sencillez de su mobiliario, que muestra apenas unos cuantos escritorios, sillas y libreros. Destaca una fotografía del ex presidente Lázaro Cárdenas del Río posando con un grupo de líderes wixarritari.

Respecto al equipamiento de las viviendas, al interior de algunas casas se pudo ver que cuentan con aparatos de cocina que reflejan cierta afluencia en esta comunidad, aparatos como refrigerador, estufa y, en una de ellas, máquina de coser con motor (el uso no es común, dado que las mujeres confeccionan la ropa totalmente cosida a mano). Por lo general utilizan mesas y sillas de plástico y varias cuentan con equipales.

Las camas son de diferentes tamaños, cuentan con colchón y algunas con mosquitero.

Tuxpan tiene servicio de energía eléctrica desde hace unos cinco años; se puede apreciar en las calles el alumbrado público. En algunas casas se pueden observar aparatos como televisiones, refrigeradores, planchas, reproductores de audio y de video, equipo de cómputo, entre otros. El impacto de los medios de comunicación podrá ser significativo; esto aún no lo sabemos pero su ingreso de lleno al contexto cultural es ya un hecho.

La comunidad de La Laguna

Esta comunidad se ubica en la parte alta de la montaña; es una de las mejores comunicadas por tierra ya que a su lado pasa una carretera en buenas condiciones, la cual conduce a otras poblaciones ubicadas en el fondo de la barranca. La población está integrada por 15 casas aproximadamente, todas ellas tienen las paredes de adobe y techo de paja o zacate seco, sólo cinco de ellas tienen el techo de lámina, que reflejan la luz del sol, por lo que son de fácil ubicación desde distancias considerables.

La comunidad fue fundada en una pendiente poco inclinada que lleva a un cañón de cierta profundidad; justo en esa confluencia del cañón fue construida un aula de material frágil, de tal manera que el viento que sube desde el fondo de la barranca por el cañón hace tambalear el aula, aunque el profesor y los alumnos ya están acostumbrados; lo sorprendente es que les sobra terreno, entonces ¿por qué eligieron ese lugar para el aula provisional?

La escuela tiene tres aulas más, pero éstas son de material, o sea fueron fabricadas con ladrillo y techos de cemento; en cada una de las aulas están albergados dos grados, por lo que a esta escuela se le considera de organización completa, aunque los seis grados los atienden sólo tres profesores, quienes son indígenas, un profesor y dos profesoras.

La tierra de la comunidad es barrosa, y cuando llueve se pega en los huaraches de los niños, por lo que en las puertas de ingreso a las aulas se puede observar una cantidad de huaraches llenos de lodo, y los niños están descalzos dentro del aula.

Los profesores viven en un pueblo cercano, por lo que permanecen en la comunidad toda la semana; la comunidad les construyó vivienda con paredes de adobe y techo de paja, con una pequeña cocina en don-

de ellos se preparan sus alimentos; la cocina es la clásica de los pueblos indígenas en donde predomina el pretil con el fogón para cocinar los alimentos y las tortillas, éstas son cocidas en el comal de barro, las cuales son indispensables para acompañar los alimentos. Durante la permanencia del equipo de investigación en la escuela, se pudo observar que siempre había presencia de padres de familia viendo lo que se hacía; sin embargo, cabe mencionar que en ningún momento intentaron entrar a la escuela.

Los profesores y la comunidad, aprovechando que en la construcción de la carretera está participando maquinaria pesada, solicitaron el apoyo para que les hagan una cancha de juego derrumbando parte del cerro que está pegado a la escuela, esto les permitirá jugar fútbol y/o voleibol por las tardes, aprovechando así la presencia de los profesores todo el día. Los habitantes de la comunidad tienen cría de cerdos para proveerse de carne; la comunicación con otras comunidades será más ágil cuando se termine de construir la carretera.

En la comunidad se encuentra un templo de dimensiones considerables para realizar sus ceremonias religiosas, es de forma circular, tiene paredes de adobe y techo de paja; se observa que se mantiene en buenas condiciones.

La comunidad es principalmente monolingüe en wixárika; sólo los alumnos de quinto y sexto grados entienden el español, esto debido a que por solicitud de los padres de familia los profesores dictan las clases en español, pues están próximos a terminar la educación primaria y algunos de ellos tienen interés por ir a la escuela secundaria, y en ésta la mayoría de profesores son mestizos. A la hora de la comida los profesores nos invitaron a comer con ellos en la cocina, lo que es un gesto de amabilidad que mucho se agradece.

La tierra no es muy propicia para el cultivo de maíz, por lo que la principal actividad que realizan los habitantes de la comunidad es la elaboración de artesanías de chaquiras, la cual la venden ahí mismo a los revendedores o la llevan a las ciudades cercanas y en ocasiones hasta Guadalajara.

La comunidad de Carrizalillo o San Nicolás

Para llegar a esta comunidad es necesario recorrer muchos kilómetros en automóvil por un camino sinuoso que corre por la parte superior de la Sierra Madre Occidental; por este camino es difícil que circulen dos

autos al mismo tiempo o que se puedan encontrar, pues no hay espacio, por lo que uno de los dos se tiene que ir en reversa hasta donde pueda hacerse a un lado para que pase el otro.

La comunidad se encuentra en un pequeño valle en el fondo de la barranca; para llegar a ella se tiene que dejar el automóvil arriba y bajar caminando en declive permanente por un camino o vereda que los huicholes utilizan para bajar; desde luego que ellos con la experiencia lo hacen de forma ágil.

Desde la cima de la montaña se puede ver a la comunidad en forma panorámica, la cual es atravesada por un pequeño río con agua limpia en la que los niños se bañan. Conforme se avanza en el descenso, se puede observar en la ladera del otro lado que los niños van bajando con rumbo a la escuela, se distinguen a la distancia por su traje blanco que resalta entre lo verde de la montaña.

Las casas de la comunidad son como en las demás comunidades, con techos de zacate y paredes de adobe, pero no cuentan con energía eléctrica. La escuela se encuentra en el centro de la comunidad, el terreno en donde se ubica es plano, tiene una cancha de juegos en donde los niños juegan voleibol a la hora del recreo: se forman dos equipos, uno integrado por las niñas y otro por los niños.

La escuela es de organización completa, porque tiene los seis grados y la atienden dos profesores, quienes viven en la comunidad; sólo uno de ellos sale una o dos veces a la semana para regresar a su lugar de residencia en San Andrés Cohamiata.

Frente a la escuela se ubican dos tiendas de abarrotes, en las que los niños pueden comprar algo que comer, aunque son relativamente muy pocos quienes llevan dinero para gastar.

Los alumnos de tercero, cuarto y quinto están juntos en una sola aula; la mayoría de ellos entiende un poco el español, pero los mayorcitos, que son los de quinto, ya dominan la segunda lengua, algunos de ellos porque han ido a la ciudad por temporadas cortas, pero han aprendido más y hacen una excelente traducción del huichol al español y del español al huichol. Mientras que en el otro salón de clases se encuentran los grados primero, segundo y sexto.

A diferencia de lo que ocurrió en otras comunidades, los padres de familia no se acercaron para observar el trabajo que se realizaba con sus hijos, pero desde luego que a través de las pequeñas ventanas de sus casas nos observaban, pues algunas están relativamente pegadas a la escuela.

En el valle en donde se asienta la comunidad se observa que el campo, aunque pequeño, es muy fértil, pues el río lo mantiene siempre verde y fresco, de tal manera que pueden cosechar hasta dos veces por año, con riego y en temporal de lluvias; sin embargo, también elaboran la artesanía de chaqira para comercializarla y así obtener recursos económicos para sobrevivir.

Las condiciones de las comunidades en estudio

Cada comunidad tiene sus propias características, aunque todas comparten un contexto regional en la sierra, establecen sus asentamientos en mesetas y en pequeños valles junto a fuentes de agua como son pequeños manantiales y cauces de arroyos y ríos. Además del territorio regional, las comunidades comparten una rica tradición cultural, una cosmovisión y rituales que forman parte de su identidad étnica. La wixárrika es una lengua viva que se aprende en el seno familiar; una tercera parte de la población wixárrika es monolingüe, sobre todo las generaciones mayores. En otro sector de la población se habla como segunda lengua un español básico para realizar actividades comerciales o laborales. Por último, la población bilingüe la constituyen aquellos que trabajan y están en contacto con instituciones gubernamentales como la Secretaría de Educación, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, el DIF y los ayuntamientos locales.

La comunidad wixarritari está en proceso de cambio y bajo la influencia de la sociedad nacional. Ya lo mencionan Guzmán y Anaya cuando refieren la investigación que realizó Zingg en los treinta en la comunidad de Tuxpan de Bolaños.

Cuando Zingg vivió en *Tutsipa*, era ésta una comunidad aislada, relativamente pura. Hoy no es ni su sombra, pues se trata de una zona en transición con pueblos no indígenas, accesible por tierra y por aire, en proceso de rápida aculturación (Guzmán y Anaya, 2007: 40).

La influencia externa sobre la comunidad, en términos de aculturación, tiene también que ver con la migración temporal de comuneros que salen a trabajar a otras regiones como a Nayarit para cortar tabaco y a Zacatecas para el corte de chile. O bien de quienes emigran a la zona de la costa de Nayarit y la región de Puerto Vallarta (Jalisco), donde

pueden obtener ingresos por diversas actividades, entre las que destaca la producción y venta de artesanías; también se desplazan a Real de Catorce en San Luis Potosí, donde venden sus productos a los turistas.

Una muestra de la influencia exterior es que en la actualidad es común observar a los niños jugando fútbol. Prácticamente en todas las comunidades se puede observar a los niños jugando con una pelota y una portería marcada con piedras. En ciertos casos son equipos de puros niños, pero en la mayoría juegan niños y niñas en equipos combinados. En una de las escuelas, en la Ciénega, se turnaban el uso de la cancha (patio de juego) los niños y las niñas, ya que había tantos que podían formar al menos dos equipos de niñas que jugaban entre sí y luego otros dos equipos de niños que también jugaban entre sí. En muchos casos de los niños que asisten a la escuela no usan ropa tradicional, sino la sustituyen por una camiseta de su equipo favorito. Dos tipos de camisetas son muy comunes: la de la Selección Nacional de México y la del equipo de las “Chivas” de Guadalajara.

Durante el periodo 2005-2006 se pudo observar cómo iba avanzando la instalación de postes para el cableado eléctrico, que ahora traerá energía a la mayoría de las comunidades wixaritari. Este servicio tendrá una influencia fuerte en la cultura, en particular por el acceso más amplio a la radio y la televisión. La tarifa de luz doméstica también impactará las frágiles economías de las familias.

Phil Weigand ha hecho notar que la comunidad y el territorio wixaritari están bajo presiones para cambiar de una manera única en su historia. Por un lado, enfrentan las presiones de invasores de tierras mestizos, sobre todo ganaderos de Nayarit, y la invasión de los señores de la droga para la siembra de marihuana. Por otro lado, la influencia de la sociedad nacional llega a través de los medios masivos de comunicación y la interconexión, que se ve facilitada por una mejor red de carreteras, brechas y caminos por los que transitan automotores. Además están las invasiones de taladores ilegales, que retribuyen poco a los huicholes y que causan daños ambientales considerables con sus prácticas que arrasan el bosque. La siguiente afirmación de Phil Weigand nos hace reflexionar: “la sierra de los huicholes está a punto de abrirse económicamente de una manera que no tiene paralelo en su larga historia cultural” (Weigand, 2002: 11).

Las condiciones de vida en las comunidades wixaritari en el norte del estado de Jalisco se caracterizan por la pobreza y marginación, con-

diciones bajo las cuales es muy difícil desarrollar un servicio educativo de calidad. Además, en el terreno sociocultural la educación oficial representa un método formal de enseñanza y fomento del español como lengua primordial en el país y la enseñanza de los valores y conocimientos de la sociedad nacional, en detrimento del aprendizaje de la lengua materna y marginando los valores y las tradiciones wixarritari. De ahí que la educación escolarizada impartida por la Secretaría de Educación sea un factor importante de aculturación. Lo que se enseña en el currículo de educación primaria tiene que ver con los conocimientos y la lógica del pensamiento occidental, que es parte de la cultura mexicana. El currículo oficial tiene una lógica diferente que “el costumbre” de los wixarritari, por lo tanto aquellos que siguen el camino de educación oficial entran en cierto grado de contradicción con la tradición cultural de su pueblo, establecen un distanciamiento de los conocimientos y los rituales, se apartan de la visión cosmológica y, de esa manera, terminan por romper con la continuidad de la herencia cultural de sus ancestros.

Las condiciones socioeconómicas difíciles que se han descrito, se combinan con actitudes de resistencia ante la escuela, que se percibe como una institución oficial nacional que debilita la continuidad cultural, socava “el costumbre” y entra en contradicción con la propia identidad wixárrika (Torres, 2000; Guzmán y Anaya, 2007). Esta percepción local sobre la educación básica y el currículo escolar tiene un fundamento, ya que los programas de enseñanza vigentes no incorporan los elementos culturales básicos y en la práctica se le da preferencia al aprendizaje del español, en detrimento de la lengua wixárrika. Sin embargo, los niños asisten a clases en su mayoría, a veces impulsados por padres que consideran necesaria la educación escolarizada de sus hijos; en otros casos, los padres de familia se ven motivados por los apoyos de programas del gobierno federal (despensas, becas y de salud) que están asociados a la asistencia regular de los hijos en la escuela. Por último, están los padres que dejan ir a sus hijos a la escuela a pesar de sus propias contradicciones culturales y bajo una actitud de resistencia ante las influencias de la escuela en las generaciones jóvenes.



Reunión con padres de familias
en la Escuela Cuitláhuac de Tierra Blanca.

II

Las condiciones de vida de las comunidades nahuas

Las comunidades nahuas de los dos municipios principales de la región Sur de Jalisco son Tuxpan y Cuautitlán de García Barragán; aunque la población nahua no es en sí diferente, la sociedad y la producción económica sí son diferenciadas. Mientras que a Cuautitlán se le clasifica en grado de marginación alto y ocupa el quinto lugar de marginación de los 124 municipios del estado de Jalisco (INFDM, 2005), Tuxpan tiene un grado bajo de marginación y ocupa el lugar 95 en los indicadores de marginación en el estado. En el ámbito nacional, Cuautitlán es el municipio 529 en la lista de marginación, mientras que Tuxpan ocupa un lugar muy distante en el sitio 2,105 en todo el país.

La población total de los dos municipios suma 48,870 habitantes (16,408 en Cuautitlán y 32,462 en Tuxpan) y menos del 1% de la población es identificada como indígena de acuerdo con las categorías censales que utilizan los municipios.

Cuautitlán, *lugar entre árboles*, es un municipio donde el 100% de la población reside en localidades rurales (menos de 2,000 habitantes), 80% de la población se dedica a la producción primaria (agricultura y ganadería), 5% a los servicios, 4% a la construcción y 3% al comercio. Esto se hizo evidente en Cuzalapa, donde algunos de los alumnos en la escuela referían sus actividades en el campo cuando acompañaban a sus papás en las labores agrícolas. Las principales siembras son el maíz, el frijol y el sorgo; también hay una producción importante de frutales como son limón, mango, naranja y plátano. La producción ganadera en pequeña escala está presente en la crianza de ganado bovino de carne y de leche, ganado porcino, equinos y aves. La tenencia de la tierra es ejidal en su mayor parte, aunque en los valles productivos la propiedad privada es importante.

De las viviendas en el municipio de Cuautitlán, 63% contaban con agua entubada, 27% con agua y drenaje, mientras que 56% tenían servicio de energía eléctrica.

En cuanto a educación, para el año 1995 se reportaban 64 escuelas con 150 maestros que atendían a 3,364 alumnos de primaria. La proporción de alfabetos es de 74%, de los cuales tan sólo 23% han terminado la educación primaria.

La Sierra de Manantlán ocupa una superficie considerable del territorio municipal de Cuautitlán de García Barragán. Aquí se realiza una explotación forestal (para productos maderables y papel). Los habitantes serranos se identifican como indígenas nahuas y protegen su territorio y la riqueza de los recursos naturales en la Sierra de Manantlán; esta serranía ocupa una parte importante del territorio municipal. Estos recursos fueron fuente de disputas por el control que buscaban las familias poderosas de la región y las empresas madereras y la empresa papelera (De la Peña, 2001). Los nahuas de la Sierra de Manantlán han centrado sus acciones comunales en buscar la restitución de sus derechos sobre la tierra en un conflicto jurídico y político que alienaba a la comunidad indígena y daba preferencia a la organización ejidal de los propios nahuas (Mejía, 2007).

Por su parte, los pobladores serranos siguen considerándose indígenas, aunque han perdido la lengua (nahua) y la indumentaria tradicional. Desde la década de 1920, la sierra fue gradualmente invadida por empresas madereras que, con el apoyo de las familias políticas dominantes en la región, devastaron la riqueza forestal. En el caso de la comunidad de Ayotitlán y las rancharías de su entorno y jurisdicción, la petición de tierras comunales fue bloqueada por los empresarios y sus protectores, para impedir la organización defensiva. El Consejo de Ancianos, que encabezaba la lucha agraria, fue brutalmente agredido y en 1956 varios de sus miembros fueron asesinados. En 1964 se logró una acción positiva por parte de la Comisión Nacional Agraria, pero esta acción modificaba la petición original —no se restituyeron las tierras sino se constituyó un ejido—, mutilaba el territorio y tardó 12 años en ejecutarse (De la Peña, 2001: 112).

Actualmente esta zona ha sido declarada como región de protección ambiental por el gobierno federal, misma que a partir de 1986 tiene la categoría de reserva de la biosfera de la Sierra de Manantlán y sus recursos forestales han sido protegidos, lo que ha permitido empezar a controlar a los invasores talamontes (De la Peña, 2001: 112).

Tuxpan, *tierra de conejos*, es conocido por el lema que lleva su escudo municipal: *el pueblo de la fiesta eterna*. Este es un municipio con buen nivel de desarrollo donde la población no se considera pobre, tiene un índice de marginación bajo y ocupa el lugar 95 de los 124 en términos de marginación de la población. De las viviendas en el municipio, 90% cuentan con agua entubada, 81% con agua y drenaje, y 91% tienen servicio de energía eléctrica. Ya desde el siglo pasado Dahlgren señalaba que los nahuas de Tuxpan eran indígenas agricultores dedicados principalmente a la producción hortícola y con pequeños hatos de ganado, esto les permitía una buena vida (Dahlgren, 1961). Indígenas bilingües en comunidades con gran mestizaje que conservan sus tradiciones y fiestas. De acuerdo con Dahlgren, citando a Cerda Silva, en Tuxpan de mitad del siglo XX la población indígena era de 60%, los mestizos 38%, y 2% mestizo-extranjeros. También señalaba que una tercera parte de la población hablaba náhuatl, aunque en el censo de 1950 sólo se reconocía a 48 personas bilingües (Dahlgren, 1961: 3). Barragán y Yáñez han concluido que en Tuxpan se hablaba náhuatl de manera cotidiana en la década de 1920 a 1930 (2001: 67).



Patio de recreo de la Escuela Primaria Bilingüe Tepekaly, ubicada en la comunidad de Lagunillas, municipio de Cuautitlán, Jalisco.

En la región Sur el náhuatl ha ido desapareciendo paulatinamente; de acuerdo con Valiñas, citado por Barragán y Yáñez (2001: 92), para principios de la década de los cuarenta el náhuatl se hablaba en tres zonas: en Ayotitlán-Tenamaxtlán, en San Sebastián y en Tuxpan, pero 38 años después sólo se hablaba regularmente en Tuxpan. Valiñas hipotetizaba que para el año 2020 la lengua habrá dejado de usarse completamente en la región del Sur de Jalisco. Villarruel, por su parte, refiere a unos 85 hablantes del náhuatl entre la población mayor de la zona, aunque no todos lo hablarían con el mismo grado de fluidez y conocimientos (Villarruel, 2007: 6).

El 78% de la población en Tuxpan tiene residencia urbana (la cabecera municipal del mismo nombre). Aunque la tendencia ha cambiado recientemente, porque ya no hay fuentes de trabajo industrial en la papelera de Atenquique; en 1995 la población activa se dedicaba en 29% a labores agropecuarias en la producción de caña, maíz, frijol, jícama, camote, garbanzo, jitomate y cacahuate. Así como en la cría de ganado bovino para carne y para leche, caprino, aves y colmenas. Además, 28% tenía empleo principalmente en la industria papelera, mientras que las actividades en servicios y en la construcción daban ocupación, respectivamente, a 14 y 11% de la población económicamente activa. El turismo relacionado con las fiestas religiosas también tiene un impacto económico.

En lo que se refiere al nivel de educación escolarizada, sólo 10% de la población de Tuxpan es analfabeta; de los que fueron a la escuela, 26% terminaron sus estudios de educación primaria. Hacia 1995 se tenían 36 escuelas primarias con 5,710 alumnos inscritos y 207 profesores responsables (INFDM, 2005).

En el pasado, los maestros consideraban a los indígenas nahuas de Tuxpan como inteligentes y buenos estudiantes, de acuerdo con Lumholtz (citado por Dahlgren, 1961: 5).

La comunidad nahua del Sur de Jalisco

Tuxpan es el eje de la región indígena nahua en la región Sur de Jalisco, en este lugar se ve acompañada de otros dos pueblos importantes que son Zapotlán y Tamazula. “Tuxpan ha sido por muchos siglos el centro, el meollo de algo, y ese algo es lo indígena del meridión jalisciense” (Lameiras, 1990: 22). El tema fascinante de las investigaciones se refiere

a la “persistencia de lo indígena” en una sociedad local que transitaba a la modernidad y la industrialización y donde el ser indio se anclaba en su supervivencia ideológica (Lameiras, 1990: 12). Si bien la pérdida de elementos culturales como la lengua materna, el vestido tradicional, de sus formas características de organización social y de la estructura de la vida cotidiana ancestral, la comunidad indígena se hacía manifiesta en las relaciones indígenas-mestizos, indígenas-Iglesia e indígenas-Estado. Es decir, la identidad indígena se consolida frente al otro, mas sin embargo se desdibuja en la relación esencial indígena-indígena, en el ámbito del “nosotros” (ídem).

Lameiras refiere que desde 1806 el pueblo de Tuxpan ya no era exclusivamente indígena, ya que su población se componía de unos 3,000 nahuas, frente a unos mil mestizos y españoles, más otros mil mulatos y negros. La fiesta del Señor del Perdón y su mayordomía se convirtieron en elementos centrales de la relación Estado-Iglesia, así como del ordenamiento de las relaciones entre los indígenas y los mestizos (Lameiras, 1990: 199). El motivo fue un fuerte sismo que sacudió el pueblo y ante lo cual se requería la unión de todos los sectores de la sociedad para implorar juntos por el bien del pueblo y la misericordia divina. Esto llevó a un patrocinio alternado de las fiestas del Señor del Perdón y su cardinal importancia como una salida política que propiciaron los dignatarios de la Iglesia católica. La mayordomía tuvo entonces gran importancia, al punto de que durante el siglo XIX las familias y sus miembros que buscaban el poder político lograron las mayordomías de la fiesta principal y luego lograron la presidencia municipal.

De alguna manera la función de la mayordomía “sacralizaba” por tradición a quien la cumpliera y confería autoridad, poder y legitimidad en otras actividades como patrones, propietarios, dirigentes políticos y emisores de opinión (Lameiras, 1990: 203).

Durante el siglo XIX la región de Tuxpan se transformó a partir de la llegada de fuereños y de la fuerza de las familias mestizas, que se apropiaron de extensiones de tierras de las comunidades indígenas nahuas y desarrollaron ranchos y haciendas que tenían una gran producción a partir de la cual se impulsaba también un dinamismo comercial (Lameiras, 1990; De la Peña, 1977). Entre los indígenas de Tuxpan se encontraban individuos y familias que pertenecían a las diversas clases sociales, entre quienes destacaban algunos indios con fortuna y bien acomodados.

dos que poseían ranchos y extensiones considerables de tierra (de 100 a 800 hectáreas) que generaban una producción abundante de cosechas y ganado. Estos indios pudientes patrocinaban de manera generosa algunas fiestas más relevantes en el calendario anual y participaban en mayordomías. Con acceso a tierras y con una presencia importante en la sociedad regional, Tuxpan era “uno de los pocos pueblos en donde el indio usaba de los mismos alimentos que el mestizo” (Lameiras, 1990: 162).

El Tuxpan moderno y la sociedad regional sufrieron los cambios generados, en las primeras tres décadas del siglo XX, por lo que Lameiras llama los jinetes del Apocalipsis: la construcción del ferrocarril y el funcionamiento de la estación Tuxpan, el estallido de la Revolución, la rebelión cristera y la modernización de la vida del pueblo (Lameiras, 1990).

El ferrocarril empezó a funcionar en 1909, pero desde 1903 empezaron a llegar técnicos, ingenieros y otros trabajadores especializados a Tuxpan para trabajar en la construcción de la infraestructura del ferrocarril (vías, puentes, estaciones, etc.); asimismo, los locales encontraron trabajo remunerado en tareas manuales y de fuerza física. Por otra parte, también se creó una fuerte demanda de alojamiento y alimentación del ejército de fuereños que hicieron campamento en Tuxpan. La llegada del tren y sus horarios trajeron cambios en el ritmo de vida del pueblo y lo abrieron irremediamente al exterior, a otras regiones del país y a una comunicación más con los vecinos de la región, que presentaba ventajas para la actividad comercial. Pero esta nueva dinámica abierta trajo a un gran flujo de mestizos y, en menor medida, extranjeros que hablaban el español.

La lengua nativa se replegó a los hogares entre sus miembros mayores; por necesidad de comprar, también al espacio del mercado de productos indígenas. Por conveniencia comercial algunos tenderos mestizos se hacían entender o trataban de hacerlo con sus clientes indígenas. Como reacción precipitada, aunque de alguna manera justificada, las generaciones de abuelos y padres dejaron de hablar el “mexicano” con los nacidos desde la segunda década del siglo [...] fracturó la forma y el contenido de la comunicación verbal acostumbrada: el náhuatl dejó de enseñarse a los niños [...] (Lameiras, 1990: 175).

Además, otros elementos de la cultura y la sociedad nahua en el pueblo se fueron perdiendo, espacios barriales dejaron de ser un referente exclusivo de la comunidad indígena.

La Revolución, en esta región llegó y se enmarcó en las añejas disputas por los derechos de las tierras y su defensa por parte de las comunidades nahuas. Aquí se tenía cierta afinidad por el general De la Huerta y esto los llevó a ser “lugares fuertes del movimiento” en la confrontación con Obregón.

En cuanto a la educación básica, ya desde 1899 se daban los primeros esfuerzos para impartir una educación de acuerdo con los planteamientos nacionales de enseñanza laica, gratuita, obligatoria y popular. Esta educación se impartía en escuelas rurales y también con un contingente de maestras ambulantes. Para finales de la primera década del siglo XX se tenían escuelas para niños y niñas que impartían, de manera económica, hasta cuarto grado. La Iglesia hacía lo propio y fomentaba la construcción de escuelas, donde se impartía una educación con valores religiosos. Ya para 1916 el pueblo de Tuxpan contaba con su primera escuela primaria completa, que ofrecía los seis primeros grados de educación; ésta competía con pequeñas escuelas particulares donde señoritas educadas impartían clases. La competencia entre las escuelas de gobierno y las escuelas parroquiales se acrecentó durante la segunda década del siglo XX, hasta que culminó en conflicto cuando, en vísperas de la guerra cristera en 1926, el gobierno cerró las escuelas patrocinadas por la Iglesia y los sacerdotes criticaban y prohibían la asistencia a las escuelas donde se impartía la educación oficial (Lameiras, 1990: 216 y 217). Vale la pena señalar que un buen número de maestras de origen indígena estuvieron involucradas en la educación privada en Tuxpan.

Los cambios en la vida indígena nahua, que empezaron desde el siglo XIX, fueron consolidándose durante la primera mitad del siglo XX, ahora con la influencia de la pobreza y las nuevas relaciones entre indios y mestizos, en una sociedad que se fue conformando de manera más heterogénea por la inmigración y por la homogenización del comportamiento social que tocó al nivel de familia e individuos y que les imponía presión para que dejaran atrás las tradiciones del ciclo de vida ritualizado y las tradiciones ligadas a la reciprocidad, las redes de compadrazgo y las relaciones festivas que se anudaban con relaciones de trabajo y de parentesco. “Estos desventurados indios consumen su vida en trabajar para los blancos y gastan sus salarios en fiestas para los santos” (Lameiras, 1990: 241).

Participar en la fiesta es parte esencial de la vida, se reciben honores y reconocimiento por los diversos tipos de participación, pero todas

involucran un gasto muy fuerte que muchas veces dejaba a los patrocinadores casi en la ruina (Lameiras, 1990).

A partir de 1940 Tuxpan vivió una transformación que la llevaba a la actividad industrial como un eje principal de la economía regional; esta actividad incluía la agroindustria, la explotación de cal, la producción y el procesamiento de la caña, así como la explotación forestal y la fábrica de papel que se instaló a unos kilómetros de Tuxpan. Las dos industrias que más influencia tuvieron durante las siguientes cinco décadas serían el Ingenio de Tamazula y la papelera denominada Compañía Industrial de Atenquique.

El crecimiento industrial atrajo a la región a muchos fuereños, los que se insertarían en todo tipo de labores en las agroindustrias; los que conformarían nuevos y diversos grupos sociales y llevarían gradualmente a establecer nuevos estratos, otras costumbres y formas diferentes de conducirse en la vida diaria, tanto en la privacidad como en la vía pública (Lameiras, 1990: 247).

Ya para finales del siglo XX quedaba muy poco del Tuxpan antiguo, que era el terruño de las comunidades nahuas y campesinas; ahora las nuevas generaciones de jóvenes nativos se parecen a los jóvenes mestizos, son uno más. La población nativa es ahora una minoría, que si bien le gusta afirmar su identidad y su cultura nahua con orgullo, sin embargo en las calles y en las casas ya no se oye más hablar el náhuatl. La identidad de los que se identifican a sí mismos como “los naturalitos” o indígenas nahuas, a diferencia de los “quixtianos”, como son señalados los mestizos, los no indígenas. En este espacio complejo se consolida la permanencia cultural. Sin duda, el caso de Tuxpan es “atípico” en que permanece la presencia indígena en una “región de criollos y mestizos” (Lameiras, 1990: 254). Todo parece indicar que la identidad étnica encuentra su máxima expresión actual en “la cultura festiva de los que se dicen indígenas” (ídem). Mariscal ha propuesto que:

[...] la identidad tuxpanense no puede ser vista en una concepción clásica puesto que ya no lo es, más bien, la fiesta en Tuxpan ha servido como un campo en donde se construye [...] una comunidad imaginada, en el sentido de que las fiestas son una práctica cultural que permite a diversos grupos sociales heterogéneos recrear una comunidad cultural. Así pues, Tuxpan no es una comunidad indígena que tiene fiestas características de su étnica, al contrario, es una ciudad heterogénea en la que la fiesta recrea las tradiciones de la comunidad indígena que era (Mariscal, 2007: 79).

Las fiestas en Tuxpan se articulan en ejes de identidad étnica, de relaciones de parentesco y del trabajo de los individuos y sus familias. Las fiestas son mayores, como las del Señor del Perdón, de San Sebastián y las de Semana Santa. Son fiestas menores como la fiesta de la Virgen de Talpita, la Virgen de la Salud, de la Santa Cruz, la Virgen de Guadalupe, y otras. Por último están las fiestas gremiales, como son aquéllas de los agricultores, los panaderos, los ganaderos y los músicos, que tienen sus propios patrones como San Isidro, San Diego, San Jorge y Santa Cecilia, respectivamente (Mariscal, 2007). Para Villarruel, las fiestas son un elemento cultural primordial que trae:

Tradición en la modernidad y utilización para la legitimidad del pueblo de Tuxpan, donde la fiesta es su elemento de vida que se hace presente en la ritualidad y en la ceremonialidad, que a través del compadrazgo, por el encargo y el compromiso, se establecen en una relación social-familiar integradora (Villarruel, 2007: 2).

El ciclo anual de fiestas en la ciudad de Tuxpan y en las localidades de los alrededores es de 78 festividades (ídem). El sistema de cargos y de mayordomía son la columna de la organización de las festividades en los mayordomos, los sacerdotes, los mayores, capitanes, sargentos, encendedores, coordinadores, músicos y danzantes que participan en la organización comunal, en los barrios y las familias extendidas. Se entiende que el cargo es un servicio a la comunidad y a la divinidad, de ahí que la participación se deriva de un compromiso tradicional que los individuos asumen como parte de un grupo familiar. La organización de las fiestas en Tuxpan se fundamenta:

Como expresión y mecanismo cultural, las prácticas religiosas populares entrañan una amplia complejidad y riqueza simbólica, como son el sistema de cargos o mayordomías. Es una expresión religiosa que de forma contemporánea describe una apropiación de lo moderno. Conlleva una estructura general, principios básicos, posee inicialmente un mecanismo de defensa y protección comunitaria del exterior, así como una forma de opresión en comunitaria al interior ejercida por las autoridades eclesiásticas, por lo que representa un mecanismo de transferencia de recursos y también es un mecanismo de estratificación y de legitimación diferenciada al establecer los poderes con los cargos (Villarruel, 2007: 18).

La reproducción de la identidad étnica y la cohesión de grupo son elementos centrales de los rituales religiosos como los que se celebran en los pueblos nahuas del sur de Jalisco, tal es el caso de la fiesta de San

José en Zapotlán el Grande (De la Peña, 1991, 2006). De acuerdo con Guillermo de la Peña, estas festividades tienen que ver con la identidad comunitaria, pero también son parte de un sistema social y económico desigual, estratificado en clases que permite la explotación de los indios y las comunidades indígenas. La clase poderosa justifica la explotación de los indios como mano de obra en las actividades productivas, al tiempo que les restringe el acceso a los bienes y recursos naturales más importantes en la producción económica regional.

En efecto: las fiestas de los santos y las celebraciones de cofradía, con sus cargos rotativos, danzas, procesiones y banquetes, sirven para delimitar el territorio étnico y la membresía comunitaria (y corporativa); crean un compromiso emocional entre los participantes y los segregan físicamente —mientras dura el ritual— de la sociedad dominante que los subordina precisamente por ser *indios* (de la Peña, 1991: 11 y 12).

Los rituales religiosos que realizan las comunidades étnicas desde tiempos históricos en México pueden ser interpretados, en términos de las relaciones interétnicas, como metáforas de identidad que reconocen la desigualdad, las diferencias y la explotación de que son objeto como clase subalterna y, “al mismo tiempo —mediante los símbolos religiosos—, proponen alternativas al marco de referencia de la sociedad clasista” (De la Peña, 1991: 12).

De la Peña ha señalado que en la época posrevolucionaria las propiedades productivas del Valle de Zapotlán fueron transformadas en ejidos, en tanto la comunidad indígena nahua trataba de que se le reconocieran sus derechos a tierra sin éxito. Los *tlayacanques*, que eran los ancianos líderes de la comunidad, se quedaron sin el referente de sus tierras comunales y su poder se fue debilitando poco a poco. Uno de los últimos *tlayacanque* fue electo en la década de los cincuenta, pero después ya no se les menciona y sus varas de mando están escondidas esperando una mejor época para los nahuas. “Pero, en cualquier caso, la identidad étnica no se ha perdido del todo: torna a aparecer en los espacios ceremoniales” (De la Peña, 2006: 88).

Al referirse a la fiesta de San José en Zapotlán el Grande, De la Peña habla de “un mito de fundación, por el cual se crea una sociedad compuesta por segmentos étnicos interdependientes y ordenados en una jerarquía de poder” donde se puede entender la fiesta, que durante el siglo XIX sufrió “una elaboración simbólica y dramatúrgica” donde se

le asignaban a los indios algunos papeles subordinados en la festividad ritual, pero “los propios indios fueron capaces de introducir elementos de subversión a este orden simbólico”. Actualmente, la fiesta de San José “alude a la existencia de confrontaciones étnicas y se mantienen viejas formas simbólicas, predominan los significados de participación abierta e igualitarismo” (De la Peña, 2006: 78).

La fiesta religiosa es un elemento central de la identidad y del sentido de pertenencia a la comunidad nahua, en una sociedad dividida en clases y donde permea la desigualdad; las fiestas como la del Señor del Perdón y la de la Santa Cruz, que son “rituales de revitalización” que reafirman el “nosotros” como comunidad frente a los “otros”, a “ellos”, que son diferentes. La fiesta de la Cruz es un ritual de “renovación de una frontera étnica. En cambio, la ceremonia del Señor del Perdón incluye a indios y mestizos —aunque, al mismo tiempo, los diferencia” (De la Peña, 2006: 102).

En el contexto histórico, los procesos de cambio cultural y de las identidades de las comunidades indígenas bajo procesos impulsados por el sistema económico y la diferenciación de clases de la sociedad mexicana, empezaron en la Colonia y continuaron hasta el siglo XX. En muchos casos, los indígenas nahuas fueron también objeto de persecución y represión por su condición étnica y por su apego a su territorio comunal. Más que un desplazamiento cultural, De la Peña afirma que:

[...] la mexicanidad no es incompatible con la existencia de prácticas culturales distintas, y puede perfectamente convivir con sentidos de pertenencia a comunidades históricamente diferenciadas al interior de la nación. Las comunidades de este tipo se caracterizan por su capacidad de afirmación de lo propio como algo positivo, en contra de la negatividad con que los sectores dominantes insisten en describirlos. Tal capacidad se apoya en una memoria colectiva, que a su vez se reproduce y reinventa por mecanismos comunitarios. “Lo étnico”, entonces, se convierte en un símbolo de resistencia frente a la estigmatización y la opresión, se pone de manifiesto en los rituales y en la lucha por la tierra (De la Peña, 2006: 117).

Las escuelas de estudio en la zona nahua

Se seleccionaron cuatro comunidades para el estudio de educación indígena, que a continuación se describen: la colonia Talpita de la ciudad de Tuxpan, donde se ubica la escuela primaria Kalmekak; también las

escuelas públicas indígenas que se localizan en las comunidades de Cuzalapa, Telcruquito y Lagunillas.

La comunidad de Tuxpan

La escuela Kalmekak se ubica en la colonia Talpita, misma que lleva este nombre en honor a la Virgen de Talpa, que es una de las vírgenes veneradas por la comunidad. La colonia empieza a unas cinco cuadras de la zona céntrica de la plaza y está formada por unas 25 manzanas de tamaño irregular. La colonia se extiende hasta los límites de la ciudad en dirección al río.

Casi todas las construcciones son de material de ladrillo o bloque, con castillos de acero y estructuras que parecen sólidas. Muchas de las casas están en proceso de terminar la construcción de segundos pisos o parte de la planta baja, aunque están habitadas por sus moradores.

La zona más cercana a la escuela está más consolidada en su desarrollo urbano, con calles empedradas, y otras con pavimento de concreto hidráulico; hacia las afueras, el empedrado es de menor calidad y otras calles son de tierra. En un radio de dos cuadras de la escuela hay algunos solares, pero casi todos los terrenos están contruidos. Unas cuadras más allá, los solares aumentan y la construcción es más dispersa. Habrá al menos unas cinco casas en construcción actual, algunas casas semiconstruidas y deshabitadas.



Patio de recreo de la Escuela Kaltlanexitlistli en Cuzalapa, municipio de Cuatitlán, Jalisco.

Sorprende un poco observar un gran número de casas en lotes pequeños, con frentes de tres, cuatro y cinco metros de ancho, algo poco usual en ciudades medias hasta hace poco. Al menos la mitad de los solares están sembrados con maíz. En los frentes de algunas casas se aprecia leña acomodada en tercios o apilada contra la pared; es evidente que la práctica de cocinar con leña es común en buena parte de las cocinas de Tuxpan.

La zona es de ingreso medio-bajo y bajo; sólo unas pocas casas, unas 10, parecen habitadas por familias en franca pobreza. Quizá la casa más pobre se encuentra en un terreno anexo a la escuela, una casa de láminas de cartón con chapopote, con soportes de madera y espacios abiertos. Sólo una maya ciclónica la separa de la escuela, el lavadero está a la vista y la ropa tendida al sol.

Por otra parte, también sorprende una veintena de casas de familias con más recursos, los terminados de las casas denotan hogares con ingresos medios o superiores, probablemente derivados del trabajo migratorio en Estados Unidos. Algunas de estas casas son de dos plantas, con cochera y terminados de buena calidad; se observan algunas camionetas pick-up afuera de las casas y en las cocheras.

De vez en cuando pasan las camionetas de empresas que surten a las tiendas de abarrotes y comercios de varios tipos, camionetas de carga de materiales y otras con diversos productos. Los negocios principales son tienditas de abarrotes, un molino de maíz, expendios de cerveza, videoclubes, comercios de partes y refacciones para automotores, talleres mecánicos y similares. Al menos en un par de casas se vendían tortillas de maíz que dos señoras torteaban o prensaban frente a un comal, en cada caso había unas tres personas que esperaban turno para comprar sus tortillas calientes.

La gente parece en constante actividad, tanto los jóvenes como los adultos. El método preferido de transporte en la colonia es la bicicleta, que permite desplazarse rápido y con flexibilidad hacia diferentes puntos de la ciudad o de la misma colonia. Otras personas de la comunidad transitan a pie por las calles de la comunidad, rara vez solas, más bien acompañadas de familiares. Se observan abuelitas caminando con sus nietos, mamás con sus hijos, grupitos de amigas adolescentes, niños corriendo y jugando, señores mayores descansando y tomando el fresco por la tarde en las afueras de sus casas, algunos con camisetas sin manga o bien con el torso descubierto. Unos hombres mayores usan sombrero, pero los jóvenes y adultos prefieren las cachuchas tipo beisbol.

La comunidad indígena de la cabecera municipal de Tuxpan es ahora una comunidad urbana y en la colonia Talpita se aprecia la residencia tanto de familias de origen nahua como mestizos. Lo mismo sucede en la escuela Kalmekak, que ha dado servicios educativos en el pasado a una población principalmente indígena y que ahora tiene alumnos de diversa procedencia; se ha transformado en una escuela pública urbana similar a otras en la ciudad de Tuxpan.

En un gran solar en las orillas de la colonia, donde empieza el campo y los cultivos, se encuentran un gran árbol y una cancha de basquetbol que tiene una pequeña barda que protege su perímetro. La barda está pintada con graffiti en todos lados con leyendas en inglés y en español en referencia al grupo de jóvenes que tiene aquí su territorio. Se lee en el graffiti: “South Side 13”, “Lado Sur 13” y los sobrenombres de algunos de los jóvenes, así como referencias con palabras fuertes. Al menos tres jóvenes que pasaron por el frente de la escuela lucían un buen número de tatuajes en los brazos, pecho y en el cuello —al estilo de los pandilleros de los barrios latinos de las ciudades estadounidenses—, lo cual es una evidencia de la migración de hombres y jóvenes a Estados Unidos para buscar oportunidades económicas.

La escuela Kalmekak. El edificio escolar tiene seis grupos, correspondientes a los grados primero a sexto de educación primaria; cada grupo cuenta con un rango de 15 a 25 alumnos. El predio que ocupa la escuela es de una dimensión de unos 20 por 50 metros; el terreno es casi rectangular y tendrá una superficie de unos 1,000 metros cuadrados. Se ingresa por la parte central del predio en una de sus caras, que es su único frente a la calle. El ingreso lleva directamente al patio de actividades, que será de unos 10 por 30 metros cuadrados; a la derecha se encuentra un primer edificio que alberga la cooperativa, la dirección, un salón de cómputo y los salones de primero y segundo grados. En la parte posterior a la cooperativa están los sanitarios.

Al frente, después del patio central se ubica otro edificio más pequeño, ocupado por tres salones (de cuarto, quinto y sexto grados, respectivamente). Al lado derecho de este módulo de la escuela hay un espacio abierto que sirve como extensión del patio. En la parte extrema posterior, casi en los límites del terreno, se ubican otros dos módulos pequeños, uno lo ocupa el salón de tercer grado y otro módulo con dos salones más (uno habilitado para la biblioteca y otro para actividades de educación artística).

Los estudiantes notaron nuestra presencia como grupo, observaron las cámaras en nuestras manos y pronto empezaron a posar en grupitos y nos llamaban y se alborotaban alrededor para pedirnos que les tomáramos unas fotografías. Ellos rápidamente se acomodaban siguiendo nuestras indicaciones y luego se arremolinaban en torno a la diminuta pantalla digital de la cámara para tratar de identificarse en las fotos apenas tomadas. Sin duda las cámaras y las fotos causaron revuelo, gritos y un cierto desorden entre los estudiantes, especialmente cuando se realizó un breve recorrido con cámara de video en mano tratando de dar un registro rápido de los espacios y actividades escolares.

La comunidad escolar es agradable, hospitalaria y los alumnos mostraban una sonrisa franca, además de su sencillez e inquieta presencia. Los alumnos no mostraban timidez alguna, ni rastros de desconfianza ya que se acercaban, respondían a nuestras preguntas, sonreían para dar la bienvenida. Cuando nos reunimos con los profesores, los alumnos llegaban para asomarse por las ventanas del salón o simplemente pasaban en compañía de compañeros por el pasillo lateral y aventuraban una mirada rápida hacia el salón para ubicarnos y enterarse de lo que significaba nuestra visita.

La Kalmekak está clasificada como escuela indígena, aunque actualmente se puede decir que es una escuela urbana con población mixta (indígena y mestiza). Ésta es una escuela en la que los estudiantes tienen un buen desempeño escolar, de hecho está en el programa de escuelas de calidad. Actualmente la escuela fomenta hablar el náhuatl, eso lo saben los padres y una mañana por semana se le dedican, en el aula, un par de horas a la enseñanza del náhuatl como segunda lengua. Los alumnos aprenden algunas palabras, a recitar el *Himno Nacional* en náhuatl y practican la lectura-traducción de frases simples.

El uso de la lengua náhuatl en contextos cotidianos es raro, este uso se ha perdido casi por completo, se reporta que algunos ancianos sí lo hablan, pero las generaciones más jóvenes como padres de familia de los alumnos y los alumnos mismos ya no lo hablan de manera cotidiana. Uno de los maestros comentaba que serán dos o tres personas las que hablan bien a bien náhuatl, pero que la gran mayoría no lo habla. Sin embargo, vale la pena notar que la pérdida de la lengua no significa una pérdida completa de la identidad y las tradiciones que identifican a la comunidad como nahua. De hecho, es en las fiestas de los santos patronos que surgen elementos identitarios en las danzas rituales, la ves-

timenta y un comportamiento comunitario más tradicional que abreva del pasado indígena y su visión sincrética de lo religioso.

Al preguntarle a uno de los maestros si él hablaba náhuatl con su familia en casa, él respondió que no, que hablan español y que sólo algunos elementos cotidianos como el frijol, el maíz, la tortilla y otros eran identificados o referidos en náhuatl.

Por último, la migración es un factor importante en esta ciudad y por parte de los hombres de la colonia Talpita. Los maestros comentaron que parte de la deserción que registra su escuela es más bien que las familias se cambian de domicilio hacia otra localidad (Guadalajara, Ciudad Guzmán) o bien hacia el norte (EUA). Algo común es que el padre de familia emigre primero hacia Estados Unidos y, cuando logra acomodarse en un trabajo y conseguir una vivienda estable, entonces regresa para llevarse a su familia.

La comunidad de Cuzalapa

Esta localidad se ubica al noreste del municipio de Cuautitlán de García Barragán y está enclavada en la base de la Sierra de Manantlán. El acceso a la comunidad es por una brecha de terracería que sale de la ciudad de Cuautitlán; en unos 25 minutos se transitan los 15 kilómetros de distancia. Al lado derecho de la brecha está la ladera de un cerro, hacia el lado izquierdo de aprecia un pequeño e irregular valle que tiene agua para pequeños regadíos, parcelas con producción. A pesar de ser época de secas, el valle tiene un tono verde que denota la presencia de suficiente agua en el subsuelo; también se aprecian pequeños canales de irrigación.

Las actividades productivas primarias son la principal fuente de sustento en la región; los habitantes de Cuzalapa por lo general se dedican a la agricultura y a la ganadería en pequeña escala. Entre los cultivos más comunes están el maíz, frijol y chile; además, entre la milpa se siembra la jamaica. También se cultivan productos para su comercialización en otras regiones, tales como arrayán, mamey, pepino a las ciudades cercanas del municipio. En menor medida se produce el café.

Los niños refirieron en sus actividades de clase varios elementos de la siembra y la cosecha de los productos más comunes en el lugar y se nota que conocen los elementos básicos de la siembra y que sus familias se dedican a estas actividades. Por ejemplo, el alumno Héctor (a cuyos padres entrevisté) me decía orgulloso que ya sabe mucho de sembrar,

preparar la tierra y demás porque le ayuda a su papá; él mencionó que sólo le falta que lo enseñen a regar.

El clima es caluroso y la vegetación es exuberante. Las construcciones son de ladrillo aunque hay unas pocas de madera; las casas tienen amplios tejabanos al frente o a los lados, donde la gente se resguarda del calor para realizar actividades domésticas y convivencias familiares. Las casas tienen un diseño que se adapta a un clima y a condiciones semitropicales o tropicales. Son casas de techos de dos aguas, casas que tendrán dos o tres recámaras. Las casas se ubican en lotes grandes, en los que disponen de terreno para un corral para animales (vacas, caballos o burros); muchas casas tienen un corral bien definido con una cerca o un lienzo de piedra. Además los corrales tienen sus comederos y bebederos para el ganado vacuno. También se almacenan alrededor de las casas los instrumentos y algunas máquinas que los agricultores usan para su trabajo en el campo. En los tejabanos de las casas también se observan los implementos para el ganado y para los caballos, así como cajas de botellas de refrescos, leña almacenada para alimentar el fogón y en algunos casos ropa tendida para secarse.

Muchas de las casas están pintadas de un color ocre o terracota. Típicamente, las casas tienen en la parte frontal un tejabán amplio sentado en cuatro o seis postes metálicos o de troncos; todos tienen un fogón construido de material y lodo que tiene dos niveles para cocinar, uno a la altura de la rodilla y otro más alto a la altura de la cintura aproximadamente, su diseño es atractivo y será un lugar en que la familia pase mucho tiempo en los veranos y tiempos de calor. Por la tarde se puede observar a personas sentadas bajo la sombra del tejabán, platicando y descansando.

La localidad de Cuzalapa cuenta con los servicios de luz eléctrica, agua entubada, centro de salud y telefonía rural. Las familias cuentan con televisión, grabadoras y radios. En la comunidad se encuentran pequeñas tiendas de donde se abastece la gente, además de que también se viaja a Cuautitlán y a otras ciudades medias como Autlán para obtener lo necesario para el consumo doméstico y para las actividades productivas agropecuarias. Entre Cuzalapa y Cuautitlán se viaja de “aventón” en las camionetas que transportan productos y mercancías para su distribución, ya que no se cuenta con un transporte público.

La migración temporal y permanente en búsqueda de ingresos es parte de la dinámica de la región; cuando no hay trabajo local mucha gente sale para buscar trabajo para mantener a sus familias.

Cuzalapa cuenta con los servicios de educación básica para la población en general, que van desde preescolar a secundaria. Pero en 1989 se incorporó el servicio del subsistema de educación indígena, que ofrece atención preescolar y primaria a los niños de la comunidad.

La escuela primaria bilingüe lleva el nombre de *Kaltlanextilistl*, término en náhuatl que significa “casa del estudio o de enseñanza” y cuenta con dos profesores que atienden en dos grupos a los estudiantes de primero a sexto grados. La escuela tiene un terreno considerable y colinda con un campo de fútbol, que es el deporte por excelencia del lugar. Esta cancha la comparten con los estudiantes de la secundaria, que también se ubica en las cercanías. A unos 100 metros de la escuela se ubica el cauce del arroyo, que es el paraíso de los niños.

La escuela mide aproximadamente 20 metros de frente por 30 de fondo. Se encuentra cercada con malla ciclónica. Cuenta con una puerta de ingreso tipo cancel. Al lado izquierdo se encuentran los sanitarios (letrinas), uno para las niñas y otro para los niños; los distinguen unos dibujos que especifican el sexo para cada uno; no cuentan con drenaje. En seguida de los baños se encuentran un lavadero y dos mesas que sirven de comedor, donde las madres de los niños se rolan los días para preparar los desayunos de los alumnos, mismos que son financiados por el DIF de la cabecera municipal.

Por el lado izquierdo, al fondo, se encuentran tres aulas, una que sirve de almacén y dos para dar clases a los grupos que operan en ella. Ocupando el frente y el lado derecho del predio está el patio de la escuela, que se utiliza para hacer honores a la bandera, para el recreo y la clase de educación física. Los niños la utilizan para jugar fútbol y voleibol. El perímetro de la escuela está bordeado con unos 20 árboles de diferentes tamaños y especies. Un eucalipto, varios arrayanes, ficus y guamúchiles.

La escuela es fácilmente identificable porque está sobre una de las avenidas (brecha) principales. Es un camino de tierra amplio, al cual se desemboca después de transitar unos pocos kilómetros desde La Rosa, donde también hay otras escuelas y está la jefatura de la zona escolar.

Los dos salones que se utilizan para clases tienen unas medidas de unos seis por ocho metros y están contiguos, compartiendo una barda. Este módulo de dos salones y bodega tiene una construcción de 100 metros cuadrados.

Los niveles de ingreso en esta comunidad son variados, pero la mayoría de los niños de la escuela provienen de familias en nivel de pobreza o de ingresos bajos. Algunos niños iban limpios y arreglados, pero

otros iban un poco sucios, con las ropas empolvadas y con huaraches, sandalias y chancas. Esto tiene que ver con el clima del lugar, que gran parte del año ha de ser cálido y muy cálido, pero las prendas de vestir y el calzado se veían gastados. En ratos algunos niños dejaban sus chancas y jugaban o andaban descalzos. Parece que aquellos que asisten a la escuela son de los sectores más pobres de Cuzalapa, que residen en la periferia del pueblo.

No todos los estudiantes se identifican como indígenas; al igual que en Tuxpan, en esta escuela bilingüe Cuzalapa se atiende a una población mixta de estudiantes.

La comunidad de Lagunillas de Ayotitlán

Esta comunidad se encuentra a unos 40 kilómetros al noroeste de la cabecera municipal de Cuautitlán de García de Barragán. Se ubica en la reserva de la biosfera de la Sierra de Manantlán.

Las viviendas son sencillas, en su mayoría construidas de adobe y de teja, aunque algunas están construidas con materiales naturales de la región. La actividad principal de la gente es la agricultura, se siembra maíz, calabaza y chile; también se producen granos de café. Sin embargo, por las condiciones geográficas y por el tipo de suelo pobre en nutrientes, la gente no produce a gran escala y lo que se cultiva no es suficiente para la manutención de la familia. La migración temporal es común; los campesinos salen a buscar trabajo en Manzanillo, Colima, así como a las ciudades medias en la región como La Huerta, Casimiro Castillo y Autlán de Navarro. Los contratan como jornaleros que participan en la producción comercial de jitomate, pepino, calabacitas, chile, sandía y melón. Con esta actividad complementan, parte del año, el sustento de su familia.

Lagunillas cuenta con los servicios públicos básicos como energía eléctrica, agua entubada, centro de salud y transporte de pasajeros para trasladarse a otras localidades de la zona. Los productos necesarios para el consumo familiar se encuentran en pequeñas tiendas de abarrotes. Además, se ofrecen aquí los tres niveles de educación básica: preescolar, primaria y telesecundaria.

La fiesta más importante se registra cuando visita el pueblo la imagen de la Virgen de Guadalupe. La fiesta se organiza con tiempo y se designan responsabilidades para que todo salga bien. El mayordomo es la figura principal responsable de la fiesta; también participa un dipu-

tado, que realiza todos los trabajos de la cocina como la preparación de alimentos, poner a cocer el maíz, acarrear la leña y el agua para las actividades de cocina. Por otra parte está el capitán de cohetes, que es el encargado de los cohetes y está obligado a comprar un toro de juego.

En la actualidad ya no se usan los trajes típicos de las comunidades nahuas en la región. Hace aproximadamente 70 años la vestimenta cotidiana era de “manta cruda,” los hombres con su calzón y camisa, mientras que las mujeres confeccionaban blusas y faldas. Ahora las mujeres visten prendas de tela en colores lisos, fuertes y brillosos.

La escuela tiene una construcción modular para los salones de clase y la dirección. Esta escuela estuvo recientemente en el Programa Escuelas de Calidad; con los recursos que proporciona el programa pudieron hacer mejoras, se compró equipo de cómputo y se instaló un sistema de Enciclomedia. Sin embargo, también entraron al programa PAREIB y tuvieron que decidir con cuál de los dos programas escolares se quedaban. Decidieron dejar el PEC y mantenerse en el PAREIB, ya que los docentes cuentan con un incentivo directo, además de recibir apoyo a la gestión escolar, material didáctico, capacitación y para el mejoramiento de las instalaciones escolares.

Cercano a la escuela primaria bilingüe está un espacio de terreno que se ha acondicionado para el campo de fútbol que usan los niños y jóvenes de la comunidad. Al lado de este campo se encuentra la escuela de educación preescolar y atrás se ubica la telesecundaria. Los alumnos que egresan de la secundaria local, por lo general se inscriben en las preparatorias cercanas que se localizan en Telcruquito, Ayotitlán y Cuautitlán.

La comunidad de Telcruz

Telcruz o Telcruquito⁶ significa “la Cruz sobre la piedra”, que hace referencia a un petroglifo conocido en la comunidad. Esta comunidad se encuentra enclavada en el seno de la sierra conocida como El Nagual y Picacho. La vegetación es abundante: encino, roble y otras plantas silvestres. La gente siembra sólo para autoconsumo (maíz, frijol y jamaica).

6. La comunidad se llama Telcruz, pero sus pobladores le nombran Telcruquito por afecto.

Las casas se encuentran muy dispersas. Casi todas las construcciones son de abobe, el techo de teja; son pocas casas de material de ladrillo o bloque, con castillo de acero; los pisos de las casas son de tierra.

De la comunidad al municipio se hace aproximadamente 45 minutos a una hora de camino en una camioneta, y tres horas y media o más, a caminos por las veredas, dependiendo de las condiciones del terreno.

Cuenta con un centro de salud, agua potable, y en proceso la electrificación.

La migración es un factor muy fuerte que se presenta en esta localidad; salen en busca de fuentes de trabajo del municipio para el corte de caña, jitomate, pepino, sandía, melón y calabacitas, y otros se van a otras ciudades cercanas (Autlán, Manzanillo y Colima).

La escuela cuenta con alumnos registrados de primero a sexto grados; es una escuela de organización multigrado, con un maestro y 18 alumnos.⁷ Tiene dos aulas, una es ocupada por el profesor y su familia; el terreno donde se ubican las aulas es un poco accidentado. La escuela se encuentra a un extremo de la comunidad; para ingresar a ella se tiene que cruzar un pequeño arroyo, el cual sólo en temporada de lluvia lleva agua, aproximadamente cinco meses, y el resto del año el cauce es seco.

Atrás de la escuela cuenta con aproximadamente entre seis y 10 plantas de árboles frutales (naranja, plátano y arrayán silvestre); un baño para hombres y mujeres que fue construido por el Programa para Abatir el Rezago Educativo Inicial y Básica; en una de las aulas tiene plasmado el rostro del *Che* y en el otro extremo el significado del nombre de la escuela. Las paredes son de tabique y enjarre, las vigas son de metal, el techo de lámina, y el aula mide seis por cuatro metros; las ventanas cuentan con vidrios, el marco y la puerta son de aluminio, el piso es de concreto.

En el salón hay muchos libros de texto de diferentes asignaturas (español, matemáticas, geografía, historia de primero a sexto grado, plan y programa de estudios de primaria, libro de náhuatl, diccionarios, enciclopedias y mesabancos binarios con estructura metálica y madera, un pizarrón, escritorio y silla del maestro. La escuela se denomina como una escuela indígena donde el profesor fomenta hablar el náhuatl y la enseñanza de esa lengua. En la pared se encuentra pegado material en español y náhuatl.

7. Ciclo escolar 2004-2005.



Patio de recreo de la Escuela Kalmekak en Tuxpan, Jalisco.

III

Cultura y diversidad en la escuela

En este capítulo se tratan algunos de los conceptos que dan lugar a la educación intercultural. Se empieza con el concepto básico de cultura desde la perspectiva antropológica. Se incluye una revisión crítica del culturalismo y de los programas multiculturales que se han desarrollado principalmente en Estados Unidos. El concepto de diversidad cultural se presenta como un eje a partir del cual se desarrolla la visión de la interculturalidad en los programas educativos.

La educación pública se articula en torno a la cultura nacional, la cultura de todos los mexicanos como patrón hegemónico de formación en la escuela. Sin embargo, la cultura nacional constituye sólo una selección de rasgos y elementos culturales que sirven de referencia para la sociedad mexicana y que reflejan las ideas de los grupos dominantes en lo político, en lo económico, en lo educativo. México es un país pluricultural por la presencia de gran variedad de comunidades indígenas que tienen su propia identidad étnica, sus raíces y sus tradiciones. Tal es el caso de las comunidades nahuas y wixarritari en el estado de Jalisco.

La educación para las comunidades étnicas en México se denomina de manera oficial en la Secretaría de Educación Pública y en la Secretaría de Educación Jalisco como “educación indígena”. Este título se refiere tanto a la Dirección de Educación Indígena como a la identificación y delimitación de las zonas en donde se imparte la educación pública en su modalidad especial para los grupos étnicos. Es decir, se establecen zonas geográficas donde se imparte educación indígena y se ubican los planteles llamados escuelas indígenas o escuelas bilingües.

En sus orígenes, a finales de la primera mitad del siglo XX, la educación indígena tenía como finalidad brindar servicios educativos básicos a comunidades donde la lengua materna no era el español y donde los

estudiantes tenían una identidad étnica. Los objetivos educativos eran la asimilación cultural y la enseñanza del español como lengua nacional. Tal estrategia de aculturación, que se plasmaba en los programas escolares, se fundamentaba en la idea del progreso y la caracterización de los grupos indígenas como sociedades atrasadas en conocimientos y herramientas para competir en el mundo moderno. Había que incorporar esas sociedades al progreso nacional y la educación indígena era la solución para el Estado mexicano.

Pronto se hizo evidente que la educación indígena sólo profundizó las diferencias y contribuyó a continuar con la subordinación de las comunidades étnicas a la sociedad nacional dominante, en un intento por despojarlas de su identidad, su lengua y sus tradiciones, sin llevarlas a una arena de trato igualitario, justo y digno en la sociedad mexicana.

Desde la década de los ochenta empezó a tomar fuerza una visión que reconoce la riqueza de la composición pluriétnica, incluidas las lenguas nativas, en la sociedad nacional. A partir de este reconocimiento a la pluralidad étnica, se apreció la necesidad de transformar el sistema de educación pública en las comunidades indígenas para que los programas educativos incorporasen, de manera formal, la cultura y las lenguas nativas. Estos cambios traen una nueva visión de la formación educativa, que se identifica como la educación intercultural bilingüe, misma que surge de un mejor entendimiento del concepto de cultura y de la diversidad cultural en el contexto de una sociedad nacional de cara al siglo XXI.



Estudiantes en el patio de recreo de la Escuela Kaltlanexitlistli en Cuzalapa, municipio de Cuautitlán, Jalisco

Cultura

La cultura está orientada socialmente y se transmite entre generaciones a partir del lenguaje y las formas simbólicas de interacción. La cultura es parte del patrimonio de los grupos sociales y ayuda al hombre a entender el universo y desarrollar su vida en un contexto socializado. Ésta es una forma clásica de entender el concepto de cultura en la antropología, como lo hacía Edward Tylor a finales de la década de los cincuenta; para él la cultura se define como un “todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad” (Tylor, 1958: 1).

Ya previamente Kroeber había explorado las definiciones del concepto de cultura y se refería a ese producto exclusivo de la actividad humana, a esa característica especial del hombre: la cultura. Se refería a ella como:

Cultura [...] —esa influencia tremenda en la conducta humana— es primero que otra cosa el producto de hombres en colectividad: un conjunto de ideas, actitudes y hábitos —“reglas” si se les quiere llamar así— que han evolucionado con el hombre para ayudarlo en su comportamiento en la vida (Kroeber, 1932: 10).

Kroeber subrayaba la distinción entre cultura y sociedad; a esta última la refería como la organización de los individuos en grupo y sus relaciones resultantes. Se vislumbraba una estrecha y dinámica relación entre la sociedad y la cultura, pero se mantenían conceptualmente separadas.

Sin embargo, como veremos más adelante no todos los estudiosos aceptan esta supuesta separación de la cultura y la sociedad; por ejemplo, León Olivé afirma que él usa el concepto de cultura:

[...] como equivalente al de nación o pueblo. Entenderemos una cultura como una comunidad que tiene una tradición cultivada a lo largo de varias generaciones que comparten una lengua, una historia, valores, creencias, normas, instituciones y prácticas (educativas, religiosas, etc.) y mantienen expectativas comunes (Olivé, 1999: 12 y 13).

Entre las definiciones clásicas en la antropología se encuentra la de Malinowski, quien abordaba la cultura como un proceso y un producto, además de constituir un contexto amplio para el desarrollo de la conducta humana. En primer lugar, la cultura se entiende como el entorno construido, es un ambiente artificial o secundario que ha construido el

hombre para solucionar las necesidades básicas de alimento, vestido, salud y reproducción. El hombre tiene como prioridad la satisfacción de sus necesidades. La cultura, nos dice Malinowski, es ese todo integrado que consiste de implementos y bienes de consumo, de los elementos constituyentes de los grupos sociales, de las ideas y las artes humanas, las creencias y costumbres (Malinowski, 1944: 36). Además, la cultura debe mantenerse, es decir transmitirse de generación en generación, por lo que las comunidades desarrollan métodos y mecanismos de tipo educativo con esta finalidad.

Sapir proponía un concepto de cultura que aglutina las actitudes generales, las visiones de la vida y las manifestaciones específicas de civilización que le dan a un grupo particular su lugar distintivo en el mundo (Sapir, 1949).

Clifford Geertz es uno de los antropólogos destacados de una nueva generación que retoma la cultura como un concepto semiótico; la cultura representa patrones de significado transmitidos históricamente, en donde estos patrones se expresan tanto de manera explícita a través de los símbolos, como implícita a través de las creencias. El análisis de la cultura está orientado a la búsqueda de los significados. La cultura también es entendida como un entramado de significados que el hombre mismo ha tejido. El hombre vive inscrito en una matriz de significados que le dan sentido a su vida, a su comportamiento en un contexto social. Geertz abunda en su definición de cultura como un conjunto de mecanismos de control de la conducta humana; esto queda claro en el siguiente pasaje de *La interpretación de las culturas*, donde anota que:

[...] la cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta —costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos—, como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de mecanismos de control —planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones (lo que los ingenieros de computación llaman “programas”) que gobiernan la conducta— [...] el hombre es precisamente el animal que más depende de esos mecanismos de control extragenéticos, que están fuera de su piel, de esos programas culturales para ordenar su conducta (Geertz, 2000: 51, originalmente publicado en inglés en 1973).

Bruner retoma el planteamiento de Geertz para definir la cultura. Menciona que está constituida por redes de significados que los seres humanos aprenden, producen y reproducen durante las interacciones sociales. Bruner conecta sus explicaciones referentes al desarrollo cognoscitivo y social del hombre, así como el papel que cumple la educación, por lo

que afirma que la cultura no es la colección de gente que comparte un lenguaje y una tradición histórica común, sino “sistemas de intercambio elaborados [...] que se focalizan y se legitiman en las instituciones [...] ya que éstas hacen la tarea seria de la cultura” (Bruner, 1996: 48).

En este sentido, se llega a una visión de la cultura como el conjunto de ideas, símbolos y comportamientos integrados en un entramado de significados compartidos, significados que obtienen su connotación del contexto social y que orientan el comportamiento humano. Sin embargo, se podría anotar que la postura anterior es conocida como culturalista, que contrasta con otras visiones de la cultura que la relacionan de manera más estrecha con los factores económicos, sociales y políticos en el seno de las naciones contemporáneas.

Después del trabajo de revisión crítica de Kroeber y Kluckhohn (1952) sobre el concepto y las definiciones de cultura, surge como relevante la postura de Parsons, para quien la cultura es “un discurso simbólico colectivo [que versa] [...] sobre conocimiento, creencias y valores” (citado por Kuper, 2001: 34). Los antropólogos y otros científicos sociales abordaron de manera más explícita el concepto de cultura y su interacción con la economía, la política y la historia. En este abordaje quedaba claro que si bien el universo simbólico es un eje importante de la cultura, éste no es completamente independiente, ni autónomo.

Más allá del culturalismo

La influencia del marxismo se hizo más evidente con el enfoque de la cultura como una superestructura cultural, como la llama Sahlins, que depende del “locus” institucional dominante en la sociedad: la economía (1976: 216). Marshall Sahlins, en su ensayo sobre cultura y la razón práctica, señala que lo que los estructuralistas aportaron al entendimiento de la cultura tiene que ver con su énfasis en ver a la cultura en la praxis y el orden simbólico en las actividades materiales (Sahlins, 1976: 3). También para Sahlins es el significado el objeto principal de la antropología, donde las culturas son órdenes significativos de personas y cosas (Sahlins, 1976: x) que están enraizados en su propia historia. Con esta afirmación nos acercamos a una postura más atenta al devenir histórico, así como a las cuestiones económicas y materiales en el desarrollo de las culturas.

Más allá de la idea simplista de una ideología cultural, de una superestructura determinada por la base económica, Raymond Williams

defiende la postura de que el concepto de cultura está ligado a un proceso de formación de clase, pero no está reducido a tal proceso; tanto las culturas dominantes como las emergentes se forman en un mundo social basado en clases, pero no necesariamente son mecánicamente congruentes con las divisiones de clase (Williams, 1977, citado por Roseberry, 1989: 26 y 27).

Los procesos culturales emergen dentro de panoramas históricos; la historia se aprecia como un proceso social material que se caracteriza por la desigualdad económica y política y por la dominación, así como por la transformación no sólo de las relaciones entre esferas culturales sino del los órdenes sociales completos (Roseberry, 1989: 11). Dentro de esta corriente de pensamiento, se entiende al “otro” como diferente pero conectado, como producto de una historia particular que está trenzada con el conjunto más amplio de procesos económicos, políticos, sociales y culturales. La acción significativa es el centro de atención para la antropología, nos dice Roseberry, pero los antropólogos como Geertz —a pesar de estar en lo correcto al poner a los significados en el centro de la definición de cultura— ven los significados de manera inadecuada:

[...] porque no le dan suficiente atención a la diferenciación cultural, a las desigualdades sociales y políticas que afectan al entendimiento diferenciado que tienen los actores acerca del mundo, de otras gentes y de sí mismos, y de la formación histórica de sujetos antropológicos dentro de procesos de desarrollo desigual” (Roseberry, 1989: 14).

La idea de este autor es subrayar la conexión entre cultura e historia, entre cultura y los procesos políticos. Para él, entender la cultura desde la perspectiva antropológica involucra un entendimiento de la historia, el capitalismo, el Estado y la acción política; dentro de esta lógica podemos referirnos entonces a las diferentes culturas, a la cultura dominante y a las culturas dominadas, no en una forma mecánica y determinista sino en un proceso complejo de interacción entre comunidades y grupos sociales (Roseberry, 1989).

Rosaldo también ha presentado una crítica concienzuda de la visión de Geertz y de otros antropólogos como Víctor Turner, de la cultura como elemento de regulación y control de la conducta humana. Influenciado por los escritos de Marx, Rosaldo aborda la cuestión del desarrollo de las comunidades y de la cultura entre las constricciones de la estructura social y el empuje de la agencia humana. ¿Es cada pueblo o cada gente lo que quiere ser? Se pregunta el autor, a lo que responde:

“cada gente hace sus propias historias, pero bajo condiciones que no son de su elección [...] y con consecuencias que no intentaron, en un interjuego de estructura y agencia” (Rosaldo, 1993: 105).

El punto principal es llevar al antropólogo a reflexionar sobre su propia ingenuidad al observar e interpretar las culturas que estudia, a criticar su propia visión de un lenguaje neutral en la etnografía y a poner en la lupa su postura de observador imparcial. Rosaldo afirma que su preocupación por la cultura no tiene sólo un origen en la disciplina propiamente, sino que emerge con fuerza en la política más personalizada de la identidad y de la comunidad. La antropología cultural se encuentra en un proceso de transformación a partir de lo que ha aprendido de los conflictos en la realidad social multicultural y se ha posicionado para contribuir a los problemas que enfrentan las naciones en el contexto social de su diversidad cultural (Rosaldo, 1993: xxiii).

La multiculturalidad y los programas multiculturales

La noción de la multiculturalidad ha sido ampliamente criticada por varios autores destacados, no tanto por la intención de reconocer a los otros, ni por su explícita apertura a la diversidad cultural, sino más bien por la forma en que es abordada y por sus programas de integración cultural a las instituciones y a la sociedad nacional dominante. La multiculturalidad, a pesar de sus intenciones, produce un resultado adverso que beneficia a las instituciones y consolida la relación jerárquica de los grupos étnicos con la cultura dominante (Rosaldo, 1993; Díaz Polanco, 2006).

Sin embargo, aunque la tendencia actual es orientarse hacia un enfoque de reconocimiento a la diversidad cultural y de las relaciones interculturales, hay autores que hacen referencia a la multiculturalidad sin caer en la postura criticable de los programas institucionales de integración y subordinación a la cultura nacional dominante.

Por ejemplo, México es considerado como un país multicultural, ya que como lo expone Schmelkes (2003), coexisten diversas culturas que interactúan entre sí, como es el caso de las culturas de los pueblos indígenas, que con su variedad lingüística, sus cosmovisiones, su relación con la naturaleza y su filosofía de la vida contribuyen a la riqueza de nuestra sociedad mexicana.

Multiculturalidad es un concepto que refiere la identificación de las características que tiene cada cultura; de acuerdo con Aguilar (1991),

para entender la multiculturalidad es importante que se reconozca la diversidad cultural, así como el tipo de dinámica social que rige la interacción entre diversos grupos y la equidad o la falta de oportunidades.

Cervantes ha abordado el concepto de multiculturalismo y hace notar que es una idea que surgió con cierta fuerza en Norteamérica (Estados Unidos y Canadá) en la década de los setenta como un reconocimiento de la conformación multiétnica de sus sociedades: el multiculturalismo se constituyó en una estrategia para tratar el pluralismo cultural con el fin de unificar las culturas en un espíritu nacional. La legislación, como la Ley del Multiculturalismo en Canadá promulgada en 1989, impulsó programas educativos y laborales para proteger los derechos de las minorías y definir un marco institucional para un trato justo y la igualdad de oportunidades. Cervantes indica que:

[...] el multiculturalismo se gestó como un nuevo tipo de proyecto de identidad nacional. Se centraba en la reivindicación de las minorías étnicas y los migrantes pero no llevó necesariamente a las transformaciones estructurales que permitieran su reconocimiento y participación (Cervantes, 2006: 24).

Los proyectos de multiculturalidad eran promovidos de manera vertical y con alcances limitados a procesos educativos y laborales, principalmente. A final de cuentas se tolera la diversidad, pero dentro del marco de la cultura nacional hegemónica y busca la integración de las minorías a la “unidad política del país” (Cervantes, 2006: 25).

Las políticas públicas del multiculturalismo se desarrollaron en México subrayando los componentes lingüísticos educativos, la producción de materiales para la enseñanza bilingüe en la educación básica y la promoción de la biculturalidad. Además:

[...] en los hechos, el Estado mexicano no se ha preocupado por las minorías étnicas. Los apoyos a los grupos han sido desiguales, en algunos casos discrecionales, además de que se fomenta el aislamiento de las comunidades y hasta se ha promovido la disolución de algunas de ellas (Cervantes, 2006: 29).

El hecho es que el multiculturalismo no es un movimiento homogéneo; de hecho, Adam Kuper refiere que Terrence Turner ha propuesto dos tipos de multiculturalismo: el de la diferencia y el crítico.

El multiculturalismo de la diferencia se mira el ombligo y se hincha de orgullo con la importancia que concede a una cultura determinada y con sus pretensiones de

superioridad. En contraste, el multiculturalismo crítico mira hacia fuera, se organiza para cuestionar los prejuicios culturales de la clase social dominante e intenta sacar a la luz las miserias del discurso hegemónico (Kuper, 2001: 268).

El multiculturalismo crítico sostiene una postura antiasimilacionista y crítica a la cultura hegemónica dominante que se caracteriza, en Estados Unidos, por sus valores centrados en los grupos blancos de clase media.

En México, uno de los críticos más coherentes de los fines del proyecto del multiculturalismo es Héctor Díaz Polanco, quien se refiere a esta forma de tratar la diversidad como un proyecto liberal del capitalismo globalizado que reconoce la diferencia en la esfera cultural, pero la niega y la mantiene en las esferas económicas y políticas. Las políticas multiculturalistas utilizan la diversidad “no para promover la igualdad sociocultural sino para embozar y apuntalar la inequidad” (Díaz Polanco, 2006: 174). Esta visión también multiculturalista reduce a una simple diversidad cultural los problemas centrales de la desigualdad socioeconómica y la jerarquía dominante de la cultura hegemónica, en el contexto de una supuesta neutralidad del Estado.

La administración de las diferencias es la lógica del Estado liberal que, dentro de su poder dominante, se permite la tolerancia de la diferencia, no para transformar la sociedad y hacerla más justa y equitativa, sino para consolidar su control social, económico y político en beneficio del capitalismo globalizado.

Para Díaz Polanco es claro que pueden darse varias expresiones del multiculturalismo, pero en el fondo todas estas variantes, aun el multiculturalismo crítico, comparten una médula liberal capitalista que tolera a los demás en sus expresiones culturales, pero los integra a la lógica de los principios y los valores liberales. Desde esta perspectiva, no tiene caso siquiera conservar el término de multiculturalismo (Díaz Polanco, 2006: 183).

En el plano de la educación, el enfoque multicultural considera actuaciones en las escuelas con presencia de alumnado de diversos orígenes étnico-culturales, pero se limita a los aspectos curriculares sin considerar las relaciones de poder que se establecen en la sociedad entre cultura dominante y culturas dominadas (Essomba, 2003). Se reconoce a la escuela como un espacio ideal para recrear las relaciones interétnicas, pero desde una concepción estática de las culturas y tratando prioritariamente las diferencias entre ellas en el marco de la cultura nacional dominante.

Las políticas educativas multiculturales proponen intervenciones pedagógicas centradas en estrategias de contacto (metodologías que aproximen los diferentes colectivos, estimulen el conocimiento mutuo, promuevan el diálogo y combatan la formación de prejuicios); de esta manera se limita a incluir en el currículum tópicos culturales de los diferentes colectivos minoritarios.

En ese sentido Banks define a la educación multicultural como “un campo de estudio o disciplina emergente cuyo principal propósito es crear las mismas oportunidades educativas para estudiantes de diversas etnias, clases y grupos sociales y culturales” (Banks, 1990: 211).

Para Banks, la educación multicultural debe ayudar a los estudiantes a “desarrollar el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para participar en una acción cívica”, para que de esta manera se logre formar:

[...] ciudadanos letrados y reflexivos que puedan participar de forma productiva en la fuerza de trabajo [...] que se preocupen por otras personas, de sus comunidades y actúen de forma personal, social y cívica para crear una sociedad humana y justa (Banks, 1993: 5).

García Canclini, por su parte, ha presentado una serie de críticas al multiculturalismo, en particular la versión norteamericana que, si bien trajo a la luz la relevancia de reconocer a los grupos minoritarios, también trajo una solución problemática que se basaba en la idea de cuotas y la acción afirmativa para nivelar artificialmente y en ciertos sectores la desigualdad entre grupos sociales, entre el sector dominante y los grupos marginados, discriminados. Los usos del concepto de multiculturalismo son variados y conviene diferenciarlo del concepto de multiculturalidad. Mientras que este último concepto se refiere a la diversidad y riqueza cultural en una sociedad:

El multiculturalismo, entendido como un programa que prescribe cuotas de representatividad en museos, universidades y parlamentos, como exaltación indiferenciada de los aciertos y penurias de quienes comparten la misma etnia o el mismo género, arrincona en lo local sin problematizar su inserción en unidades sociales complejas de gran escala (García Canclini, 2006: 22).

Para evitar caer en los simplismos del multiculturalismo, se abre paso el reconocimiento de la diversidad cultural y la interculturalidad, como un paradigma diferente de no sólo aceptar, sino incluir al “otro”. Esto nos

lleva de una u otra forma a buscar un concepto de ciudadanía amplio y renovado que sea incluyente.

La diversidad

El reconocimiento de la diversidad cultural es un paso en la dirección de aceptar la configuración pluriétnica de la sociedad, también es un reconocimiento a que el saber que otro es diferente en la esfera cultural es sólo el principio de una transformación social amplia necesaria para que todos los ciudadanos participen en una sociedad democrática con igualdad y justicia (Rosaldo, 1993; Rocatti, 1999).

De nuevo, el reconocimiento a las diversas culturas es un hecho de cardinal importancia que no puede ser subestimado; sin embargo, los elementos culturales no están aislados por lo que se requiere un reconocimiento de igualdad en las relaciones de poder, en el acceso a oportunidades y recursos económicos, así como uno respecto a las raíces históricas de los grupos y un contexto amplio de equidad en el ámbito de las relaciones sociales. El reconocimiento a la diversidad cultural implica un impulso para el cambio, para la transformación social, en particular en lo económico, como bien lo señala Rocatti:

Es así que pluriculturalidad y desarrollo representan una dicotomía que se yergue como una fórmula útil en este fin de siglo, donde las diferencias económicas entre los distintos pueblos han originado un medio hostil para el ejercicio pleno de los derechos humanos (Rocatti, 1999: 31).

Éste es un punto clave, las diferencias económicas que separan a los grupos, clases, comunidades y etnias; por lo que al hablar de la diversidad cultural no debemos “reproducir formas eufemísticas que ocultan la desigualdad social y la exclusión” (Cervantes, 2006: 16). Al abordar el tema de la diversidad no nos encontramos con cuestiones éticas y morales, sino con los derechos humanos de las personas y sus pueblos (Olivé, 1999; Cervantes, 2006).

Al hablar de que es necesario promover la diversidad y fomentar el contacto entre sujetos de distintas culturas se pierde de vista que el “encuentro” muchas veces no se da de manera equitativa e igualitaria. Es común que la relación entre culturas se desarrolle en entornos en los que prevalecen estructuras jerarquizantes que operan con fuertes lógicas de distinción. Cuando se busca romper la “encapsulación

cultural” (Campebel, 2000: 374), tal vez lo que se logre no sea esclarecer y promover la diversidad cultural sino fomentar la diferenciación entre personas y grupos (Cervantes, 2006: 42).

Por otra parte, es importante que al aceptar la diversidad cultural se considere que el Estado “asuma la responsabilidad de transformarse en un Estado al servicio de las diversas culturas, en vez de estar al servicio de una sola” (Olivé, 1999: 40). Para Olivé la participación del Estado es determinante, se trata de una participación respetuosa y comprometida con los derechos humanos, en particular de los grupos étnicos, de las comunidades que históricamente han sido subordinadas a la cultura nacional hegemónica.

En la actualidad es preciso entender que hablar de diferencias culturales es redundante, ya que el estudio de la cultura lleva implícito el impulso para buscar las diferencias entre los pueblos e interpretar su lógica, su sentido propio (Rosaldo, 1993: 201). Dicho de otra forma, “la diversidad es consustancial a la sociedad, sobre todo en su configuración actual”, de ahí que la pluralidad sea “un hecho ineludible de las sociedades democráticas” (Díaz Polanco, 2006: 16 y 17). La diversidad empieza con un planteamiento de que los diversos sistemas culturales pueden coexistir y convivir, para después impulsar una transformación social desde el poder de la sociedad civil; el cambio en la sociedad y en el ejercicio del poder van de la mano, como bien lo señala Díaz Polanco (2006: 208 y 209). Promover la diversidad es parte de la construcción de un nuevo mundo, de un mundo mejor para todos:

Y este “mejor” siempre deberá incluir la diversidad, que parece la condición más propicia para hacernos humanos en la plenitud de esta palabra. Pues si la justicia fuese la primera virtud de las instituciones sociales, la diversidad de modos de vida es uno de los supuestos esenciales. Cualquier proyecto, plan de vida o diseño institucional que excluya la diversidad será una jaula de hierro para el espíritu humano (Díaz Polanco, 2006: 212).

El aprecio por la diversidad es una característica de la sociedad actual, donde la diversidad cultural va de la mano con la diversidad política y la diversidad étnica. En el pasado el Estado mexicano, como representante del interés de las mayorías, consideraba deseable la asimilación de las minorías a una cultura nacional que homogenizaba las culturas indígenas, erosionando su historia y su identidad (De la Peña, G., 1999). Más allá de la diferencia cultural, de pertenecer a un grupo étnico, el

problema es la exclusión y la marginación de las comunidades indígenas, como lo refiere García Canclini en el siguiente párrafo:

Los indígenas no son diferentes sólo por su condición étnica, sino también porque la reestructuración neoliberal de los mercados agrava su desigualdad y exclusión. Sabemos en cuántos casos su discriminación étnica adopta formas comunes a otras condiciones de vulnerabilidad: son desempleados, pobres, migrantes indocumentados, *homeless*, desconectados. Para millones el problema no es mantener “campos sociales alternos”, sino ser incluidos, llegar a conectarse, sin que se atropelle su diferencia ni se los condene a la desigualdad. En suma, ser ciudadanos en sentido intercultural (García Canclini, 2006: 53).

La políticas públicas del Estado mexicano posrevolucionario impulsaron la expansión del mercado y la consolidación de un sistema político que mantenía una “situación de subordinación neocolonial del indio” (De la Peña, G., 1999). A partir de la década de los setenta surgió el indigenismo crítico, que rechazaba la homogenización de la sociedad mexicana y exigía el reconocimiento de las identidades étnicas como parte de la identidad nacional mexicana, donde los pueblos podrían desarrollarse sin perder su cultura (De la Peña, 1999: 21).

Así, comienza a surgir un concepto de ciudadanía étnica que, en primer lugar y en su expresión más simple, se refiere al reclamo de mantener una identidad cultural y una organización societal diferenciada dentro de un Estado, el cual a su vez debe no sólo reconocer, sino proteger y sancionar jurídicamente tales diferencias. Todo ello implica el replanteamiento de lo que hasta ahora llamamos el Estado nacional. Si bien las funciones estatales de administración y orden público continúan vigentes, sus funciones de homogenización centralista del territorio y la cultura se encuentran en entredicho (De la Peña, 1999: 23).

Ante esta nueva realidad, la “identidad nacional deja de ser monolítica”, al tiempo que el Estado ha dado pasos, bajo la presión de grupos sociales y activistas de los derechos humanos, para reconocer la diversidad cultural.

De una manera análoga, el gobierno y la sociedad civil en México se empiezan a volver conscientes de que los grupos indígenas han sido tratados como extranjeros en su propio país, y que el salvaguardar sus derechos humanos y su condición ciudadana implica un replanteamiento sobre la naturaleza del territorio, las jurisdicciones y las formas de representación (De la Peña, 1999: 24).

En consecuencia, la diversidad cultural va de la mano con la ciudadanía étnica, cuya exigencia es consolidar su pleno derecho y su reconocimiento amplio por la sociedad y por el Estado, para que de esta manera se propicie la inclusión social y el acceso a oportunidades económicas, educativas y políticas.

En este sentido, educar resulta asumir que todos los niños y niñas o todos los sujetos somos diferentes pero que nos tenemos que educar juntos; por tal concluyen que educar en la diversidad es un proyecto social y cultural. En este sentido educar no sólo es realizar ciertos ajustes en las instituciones sino lograr cambios de manera general, esto es en todos los sentidos, de manera global, tanto en los centros educativos como en la comunidad.

Para abordar el concepto de diversidad existen diferentes perspectivas y posturas; sin embargo, para el presente trabajo que se desarrolla en el ámbito educativo, se considerarán sólo dos perspectivas educativas. La primera es considerada la más antigua y se le conoce como *multiculturalismo*, el cual está dirigido hacia el reconocimiento y la valoración de todas las culturas, en donde se reconoce que cada una es diferente, sin embargo prevalece el monoculturalismo. Supone que cada cultura aporta al individuo un sistema de referencia que debe ser conservado y la relación con otras culturas debe limitarse, de manera deseable y justa, a la coexistencia respetable y pacífica. La consecuencia educativa es la fragmentación, cada cultura debe contar con una oferta específica o, cuando menos, la institución debe incluir aportaciones de cada una de ellas.

La cultura como marco para entender lo educativo

En un sentido tradicionalista, la escuela se ha visto como una de las instituciones de enculturación de las nuevas generaciones, como una institución que tiene como función principal la transmisión de conocimientos y valores que son culturalmente deseables (Kneller, 1965; Singleton, 1974). Kneller discutía cómo abordar el problema de la enseñanza escolar para los niños discapacitados culturalmente (*culturally disadvantaged*), que en Estados Unidos eran los niños negros, chicanos e indígenas. Niños de clases bajas con retraso académico que tienen problemas para adaptarse a las instituciones escolares; Kneller apuntaba que estos niños no se podían concentrar en temas académicos y que el papel de la enseñanza es enfocarse en desarrollar habilidades

intelectuales básicas de lectura, escritura y matemáticas básicas (Kne-ller, 1965: 147-149). A pesar de que este enfoque está totalmente rebasado en las discusiones académicas, trae cierto aire familiar en cuanto a la cotidianidad escolar que se observa en las escuelas ubicadas en comunidades indígenas.

La escuela tiene un enorme potencial para promover cambios sociales, nos dice Banks; además, la escuela es quizá la única institución social que puede ser la punta de lanza de los cambios necesarios para prevenir el racismo y la segregación basados en el origen étnico de los alumnos. A pesar de que reconocemos que muchas veces la escuela se encuentra reticente a iniciar un cambio social, y a pesar de la tendencia de esta institución a reforzar y perpetuar el *statu quo*, Banks considera que la escuela ha sido una institución a la que se recurre para impulsar nuevos programas sociales y cambios deseables (Banks, 1974: 185).

Dentro de la lógica de la transmisión cultural, Lawton señala que el currículo es el conjunto de elementos culturales seleccionados por la escuela para su transmisión; el currículo lo constituyen, entonces, los conocimientos, habilidades, experiencias, actitudes y valores que se consideran deseables (Lawton, 1975). El currículo también incorpora un entrenamiento para la obediencia y la conformidad en la sociedad (Lawton, 1975: 8). Si se tuviera una sociedad con una cultura monolítica, la selección curricular sería algo sencillo, pero cuando el pluralismo cultural o la existencia de subculturas es una realidad social importante, la cuestión de la selección se complica. Para Lawton el punto crucial es que la escuela esté abierta y provea accesos a las oportunidades de nuevos conocimientos y el desarrollo de habilidades. El Estado debe garantizar igualdad de oportunidades en educación para los alumnos provenientes de diferentes clases sociales y —podemos agregar— de diferentes grupos culturales. Un desarrollo curricular exitoso contiene tres ingredientes necesarios:

Un contenido curricular valioso y significativo para los alumnos; se tienen métodos pedagógicos y materiales seleccionados apropiadamente para enseñar un amplio espectro de habilidades; y finalmente, se tienen docentes con actitudes y habilidades adecuadas (Lawton, 1975: 116).

La escuela se encuentra siempre frente al dilema de constituirse como un “aparato ideológico del Estado” con la consigna de reproducir el sistema social, económico y político, manteniendo la división de clases. Pero, como lo sugiere Plaisance, “no estamos convencidos de que sea

preciso definir la escuela en una relación directa y unívoca a la clase dominante”, ya que la escuela, a pesar de sus acciones pedagógicas que favorecen la reproducción social, tiene desfases con el sistema dominante y tiene un margen de acción que la lleva a contar con cierta “autonomía relativa en relación con los intereses de clase, lo que significa que ni está sometida integralmente ni es absolutamente independiente” (Plaisance, 1978: 66). En el contexto de esta discusión, la transformación de las prácticas escolares es una tarea posible que está aún pendiente.

De acuerdo con Bruner (2000), el objetivo de la educación es ayudar al sujeto a encontrar su camino hacia la cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones, porque educar es equipar a los seres humanos con sistemas simbólicos; el propósito es cultivar las creencias, habilidades y sentimientos para que el sujeto explique e interprete el mundo y logre así modificar la sociedad de la cual forma parte (Vergara, 2006).

Geertz (2000) menciona que la educación no debe entenderse como una entidad separada de otros organismos sociales, sino como síntesis de diversos sistemas de producción y reproducción de símbolos y significados. Es una creación cultural, pero a la vez es una construcción que el hombre hace a través de los símbolos y los significados; es un medio de transmisión de la cultura pero también se pueden producir significados porque se puede lograr desarrollar la habilidad para interpretar.

La escuela, como institución social, cuenta con un marco cultural específico que responde a las tradiciones, costumbres, valores e ideales de la sociedad nacional, de acuerdo con la interpretación de los grupos dominantes (Pérez Gómez, 1988: 127). De acuerdo con este autor, la escuela no se puede restringir a la inclusión de la cultura occidental y a la cultura nacional en sus programas de enseñanza, porque de hacerlo así no sólo ignoraría la diversidad, sino que terminaría:

[...] imponiendo la adquisición homogénea, la mayoría de las veces sin sentido, de los contenidos perennes de la humanidad, sino que también olvida o desprecia por lo general los procesos, contradicciones y conflictos en la historia del pensar y del hacer, restringe el objeto de enseñanza al conocimiento; desatendió así el amplio territorio de las intuiciones, emociones y sensibilidades, así como las exigencias coetáneas de los cambios radicales y vertiginosos en el panorama social (Pérez Gómez, 1988: 77).

El autor atribuye a la escuela un papel diferente al actual, un papel en el que se reconoce la diversidad cultural de grupos étnicos que forman la sociedad nacional. En el mundo del siglo XXI la escuela se ve en la

necesidad de incorporar en sus programas de enseñanza una atención especial a los componentes educativos de la diversidad cultural y la innovación curricular para integrar un modelo de enseñanza intercultural. Los programas escolares deben estar encaminados a fomentar y cuidar el desarrollo integral de los sujetos.

La interculturalidad en el ámbito educativo

El término interculturalidad nos lleva al entendimiento de la existencia de la interacción como fenómeno, lo cual implica una relación entre culturas; de esta manera, comprender las relaciones interculturales en una situación práctica, supone comprender la cultura de los dos *mundos* en contacto. Si definimos a la cultura como la malla de significados o *sentidos* que dan sentido a la vida cotidiana (Weber) en la forma de “programas” computacionales (Geertz) que en la práctica se convierten en sistemas de valores y normas que rigen la acción (Giddens), la interculturalidad se lleva a cabo cuando existe el contacto entre dos o más de esas mallas de significados y sentidos. Por lo anterior se puede decir entonces, que la interculturalidad se da cuando un grupo de personas logra entender el sentido que tienen las cosas y objetos para los “otros”.

En referencia al ámbito educativo, en general se puede afirmar que el concepto de educación intercultural nace en los años sesenta y comienza a extenderse significativamente a lo largo de los setenta, por lo que, de acuerdo con la investigación realizada por Diana de Vallescar Palanca (2000), se puede decir que en Estados Unidos la propuesta educativa se vincula a una mayor conciencia de la naturaleza de la diversidad cultural que integra esa nación, en donde se constata la existencia de varias culturas que conviven, pero sin una interrelación. Por eso, los especialistas comenzaron a describir la realidad del país como una suma de culturas y a la vez por optar por un modelo intercultural que promueva una política educativa en favor del pluralismo cultural.

En la Unión Europea comienza a hablarse de la educación intercultural a partir de los años ochenta, a raíz de la fuerte inmigración que genera una yuxtaposición de culturas —autóctonas e inmigrantes— en la sociedad, presentes específicamente en el aula escolar. La tendencia que se persigue es preservar las culturas étnico-grupales para que no sean absorbidas por la cultura dominante.

En el caso de México, la educación intercultural nace como una apuesta decidida por un modo de plantear la educación en contextos multiculturales. Un modo que supone la reciprocidad y diálogo entre culturas, desde su reconocimiento y valoración, y que comporta una solidaridad operativa; por ello es un concepto que actualmente ha cobrado un sentido importante, ya que en el ámbito pedagógico aparece como una constante cuando se abordan temas para la reflexión y las prácticas educativas. De tal manera que lo intercultural puede ser entendido de varias formas; puede ser como ideal, el cual está asociado a movimientos de reforma, de renovación, de mejora de la enseñanza; o bien como una propuesta educativa, la cual está vinculada al intercambio, enriquecimiento mutuo, cooperación entre personas y grupos.

Por lo anterior, reconoce a la escuela como un espacio ideal para recrear las relaciones interétnicas, pero desde una concepción estática de las culturas y tratando prioritariamente las diferencias entre ellas.

Se propone, principalmente, intervenciones educativas centradas en estrategias de contacto (metodologías que aproximen los diferentes colectivos, estimulen el conocimiento mutuo, promuevan el diálogo y combatan la formación de prejuicios); de esta manera se limita a incluir en el currículum tópicos culturales de los diferentes colectivos minoritarios. Así, se puede decir entonces que uno de los objetivos de la educación intercultural es reformar a la escuela para que todos los alumnos alcancen la igualdad educativa. Los programas educativos existentes, las estructuras y las prácticas tienen que ser reformadas, para hacerlas más accesibles y den respuesta a los grupos indígenas de nuestro país.

Finalmente, se puede decir entonces que para lograr la interculturalidad es necesario pensarla desde un proyecto político-social basado en los principios de solidaridad, equidad, justicia social, tolerancia y respeto. Por lo tanto la escuela deberá convertirse en mediadora de la paz, caminando de forma conjunta hacia el diálogo y encuentro entre todos los pueblos, en un plano de igualdad donde exista un pleno reconocimiento a las diferencias.

Desde esta perspectiva conceptual de la cultura y la diversidad, la escuela primaria está frente a un desafío importante respecto a los servicios educativos que se brindan a los diversos grupos étnicos del país. 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 los programas educativos vigentes. Este desafío que se le

presenta al sistema de educación pública en México ha sido aceptado por el Estado, por lo que se han desarrollado una serie de lineamientos y estrategias enfocadas en construir un sistema de enseñanza que responda al modelo de la educación intercultural bilingüe. En el siguiente capítulo se describe y se comenta el marco jurídico en el que se desarrollan las acciones educativas en comunidades indígenas en México.



Alumnos de la Escuela Kalmekak en Tuxpan, Jalisco.

IV

Marco normativo de la educación básica para las comunidades indígenas

En el capítulo previo se abordaron los conceptos de cultura, culturalismo, multiculturalidad, diversidad e interculturalidad en relación con el quehacer educativo. Desde la perspectiva teórica queda claro que el camino a seguir es el reconocimiento y fortalecimiento, a partir de una educación socialmente pertinente y de calidad, de las culturas y lenguas indígenas del país. En el presente capítulo se abordan una serie de acuerdos, convenios, declaraciones, leyes y programas que orientan la educación básica —en los niveles de preescolar, primaria y secundaria— que el Estado mexicano imparte en comunidades indígenas.

La educación básica que se brinda a los niños de comunidades indígenas se denomina educación intercultural bilingüe. Esta formación escolarizada ha sido objeto de atención de múltiples organismos e instituciones que trabajan en el ámbito de la educación y que en la actualidad ofrecen una orientación sobre las estrategias óptimas para abordar la educación de los niños y niñas indígenas. Las políticas públicas de la educación básica en México se establecen a nivel federal por la Secretaría de Educación Pública, y a nivel estatal por las dependencias de los gobiernos estatales, como es el caso de la Secretaría de Educación Jalisco.

La Dirección General de Educación Indígena de la SEP es la responsable de la educación que se imparte en las escuelas ubicadas en las comunidades indígenas en México. Para esta Dirección, la interculturalidad constituye un ideal ético mediante el cual se propone crear diversos espacios de encuentro y diálogo entre las culturas. De esta manera

no sólo se reconoce el hecho de la pluralidad cultural, sino que alienta el diálogo abierto y constructivo entre las sociedades y comunidades que comparten un territorio, se promueve que la comunicación lleve al intercambio de conocimientos, experiencias y tradiciones, además de reconocer los elementos de cultura universal que les son comunes. En consecuencia, la interculturalidad implica apreciar y valorar las culturas ajenas a la propia, reconocer la riqueza que existe en cada una de ellas y repensar la cultura propia para, por una parte, fortalecer aquellas acciones sociales que promueven el desarrollo del hombre y, por otra, abandonar aquellas prácticas que resultan en la opresión humana.

Ahora bien, en el ámbito de la enseñanza escolarizada la visión de la interculturalidad requiere que el sistema educativo se constituya en un espacio de encuentro y diálogo entre las culturas de las que provienen los diversos grupos de estudiantes. La educación se constituye en una de las herramientas principales de la sociedad para detener y revertir la desvaloración que la sociedad mexicana hace de las culturas indígenas.

La Secretaría de Educación Pública —en su documento de creación de la Dirección General de Educación Indígena— define la educación intercultural bilingüe de la siguiente manera:

Es aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos (SEP, 1999a).

Esta visión de la educación pública en comunidades indígenas también ha sido expresada en un número de declaraciones, convenios y acuerdos tomados en foros a nivel internacional. El interés es impulsar la consolidación no sólo de la democracia y el respeto por los derechos humanos, sino también fomentar el reconocimiento de la diversidad cultural y las características propias de los grupos étnicos que conforman las naciones. Es importante señalar que si bien la orientación y las bases teóricas de la educación intercultural bilingüe se han desarrollado a paso firme durante las últimas décadas, la realidad es que la educación que se imparte en las escuelas primarias ubicadas en zonas indígenas en México no siempre es de buena calidad. El rezago educativo se hace evidente de múltiples formas, en particular en los indicadores de repetición y la deserción escolar, que son más altos en las zonas indí-

genas comparados con los indicadores a nivel nacional. En términos generales, las evaluaciones recientes del desempeño de los estudiantes indígenas los ubican en el segmento más bajo de rendimiento escolar en cuanto al nivel de aprendizaje logrado, así como en su aprovechamiento de lectura y matemáticas de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2004a, 2004b).

La *Memoria de gestión* de la Dirección General de Educación Indígena señala que la población indígena del país rebasa los 10 millones de personas, que se concentran en 24 estados de la República Mexicana; asimismo reconoce a 62 grupos étnicos que hablan 80 lenguas y variantes dialectales (Dirección General de Educación Indígena, 2006). En 2004 el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación reportaba un total de 837,296 alumnos indígenas en escuelas primarias del país (INEE, 2004b).

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2004) presenta los datos básicos de educación indígena para el estado de Jalisco en la *Carpeta de información básica de educación indígena* de 2004. En esta *Carpeta* se identifica una población indígena en el estado que asciende a 48,504 personas y que representa 1% de los habitantes de la entidad. La Secretaría de Educación Jalisco atiende a 5,374 alumnos en escuelas primarias ubicadas en zonas indígenas en el norte (huicholes) y sur del estado (nahuas).

El presente escrito se enfoca en presentar el marco de políticas públicas que emanan de acuerdos y declaraciones internacionales, así como de legislación y programas de México que versan sobre la educación indígena, subrayando el respeto a la diversidad y a los derechos de las comunidades étnicas. Un primer elemento consiste en reconocer y entender mejor las culturas nativas, incluida su lengua, para incorporarla de manera articulada en los programas de educación básica.

Marco general para las políticas educativas interculturales

La orientación normativa que fundamenta la educación intercultural bilingüe en nuestro país proviene de leyes, programas, lineamientos y acuerdos establecidos en el ámbito del gobierno federal. Sin embargo, este marco normativo está estrechamente ligado a las declaraciones y convenios internacionales que nuestro país ha firmado y que son tam-

bién compromisos formales que se adoptan y que orientan el espíritu de los servicios de educación básica que se brindan a las comunidades indígenas. A continuación se presentan los principales documentos —en el ámbito internacional, así como la legislación, acuerdo y programas a nivel federal y en el estado de Jalisco— que abordan los derechos de los pueblos a usar su lengua y a conservar su cultura, así como el respeto a sus personas y sus costumbres.

Declaraciones y convenios internacionales:

- La Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (1992).
- Declaración universal de los derechos lingüísticos (1996).
- Declaración universal de los derechos colectivos de los pueblos (1990).
- Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural (2001).
- Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales (1978).
- Convenio número 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes (1989).
- La Declaración de Pátzcuaro sobre el derecho a la lengua (1980).

Constitución mexicana, leyes y programas nacionales:

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917).
- Ley General de Educación (2003).
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003).
- Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para los niños y la niñas indígenas (1999).
- Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006.
- Programa Nacional de Educación 2001-2006.
- Acuerdo de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2003).
- Acuerdos de San Andrés Larráinzar (2003).

Marco normativo en el estado de Jalisco:

- Constitución del Estado de Jalisco (1917).
- Ley de Educación Pública del Estado de Jalisco (1997).
- Plan Estatal de Desarrollo Jalisco 2001-2007.

En estos documentos internacionales y nacionales se establecen los criterios básicos para orientar las relaciones de las instituciones públicas con las comunidades indígenas, en especial aquéllas centradas en los servicios educativos que brinda el Estado mexicano. El punto de partida es la aceptación de igualdad de los seres humanos, así como del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de los miembros de comunidades étnicas en México.

Las políticas públicas enfocadas en el desarrollo de los pueblos indígenas de México tienen como fundamento la igualdad de los seres humanos. Uno de los grandes aportes para la comprensión de esta igualdad ha sido el reconocimiento de la diferencia de los seres humanos por razón de la lengua, cultura y pertenencia a un grupo étnico. De ahí se desprende la afirmación de que los derechos humanos son inherentes a toda persona, sin distinción de raza u origen étnico, género, idioma o lengua nativa, religión y tradiciones, edad o cualquier otra condición. El respeto a los derechos de los pueblos y los individuos resulta una condición indispensable para el desarrollo integral de la persona.

En la *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas*, aprobada el 18 de diciembre de 1992, en las afirmaciones iniciales se señala la importancia que tiene el hecho de que los Estados promocionen y protejan “los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas” en el sentido de que éstas son un sector importante en la conformación de las sociedades nacionales y que enriquecen la vida social, cultural y política de la nación. Se subraya la conservación de su identidad; de esta manera, en el artículo 1° pide a las naciones del mundo que protejan “la identidad nacional o étnica, cultural, religiosa y lingüística de las minorías dentro de sus territorios respectivos y fomenten las condiciones para la promoción de esa identidad” (ONU, 1992: 1).

Uno de los principales acuerdos internacionales en relación con el respeto de la diversidad cultural es el *Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo* (en adelante referido como OIT) *sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. En este *Convenio* se abordan aspectos relacionados con la salud y la educación de los pueblos indígenas, aspectos que considera importantes para el logro de los planes de desarrollo económico global de los países. El *Convenio* enfatiza que las acciones y programas de desarrollo que realicen los gobiernos en comunidades nativas deberán considerar la preservación de la cultura,

las costumbres y las tradiciones de los grupos indígenas; además deberán responder a las necesidades particulares que tengan los pueblos a través de la recuperación de su historia, sus conocimientos y sus valores (OIT, 1989).

Por lo anterior, a través de este Convenio se atribuye a los gobiernos de los países y de los Estados la protección de los grupos con el fin de evitar la discriminación. También se propone impulsar la formación de profesionales de origen indígena con el propósito de que en un momento dado las comunidades nativas logren cierta independencia y participen de manera formal en la elaboración de programas de desarrollo y en la gestión de los mismos en sus comunidades.

También hay que considerar la *Declaración universal de los derechos colectivos de los pueblos*, aprobada el 27 de mayo de 1990 en Barcelona, cuando refiere que “Cualquier colectividad humana que tenga referencias comunes a una cultura y a una propia tradición histórica, desarrolladas en un territorio geográficamente determinado o en otros ámbitos, constituye un pueblo” (UNESCO, 1990: 1). Respecto a los derechos de los pueblos, la *Declaración* afirma:

Cualquier pueblo tiene el derecho a expresar y a desarrollar su cultura, su lengua y sus normas de organización. Para hacerlo tiene el derecho a dotarse de sus propias estructuras políticas, jurídicas, educativas, de comunicación y de administración públicas, y de otras que le convengan, en el marco de su soberanía (UNESCO, 1990: 1).

La UNESCO ha contribuido sustancialmente a establecer un marco en el que se reconoce y se respeta la existencia de diferentes culturas, por ello su *Declaración universal sobre la diversidad cultural*. El artículo 5 de esta *Declaración* apunta que:

Los derechos culturales son parte integrante de los derechos humanos, que son universales, indisolubles e interdependientes. El desarrollo de una diversidad creativa exige la plena realización de los derechos culturales tal como los define el Artículo 27 de la *Declaración universal de derechos humanos* (UNESCO, 2001: 1).

En México la diversidad cultural se reconoce plenamente en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (Poder Ejecutivo Federal, 2002), que en el Artículo 2° establece: “la nación tiene una composición pluricultural sustentada”, en la que se denominan pueblos indígenas a “aquellos que descienden de poblaciones que habitan en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus pro-

pías instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”. De aquí se desprende que los pueblos indígenas se caracterizan como comunidades que forman una unidad social, económica y cultural que se encuentran asentadas en territorio nacional y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres. Más adelante, en el mismo Artículo 2º, apartado A, fracción IV, se afirma que es importante que los grupos logren “Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyen su cultura e identidad”.

Mientras que en el Artículo 3º de la *Constitución* se afirma que:

[...] todo individuo tiene derecho a recibir educación [...] la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (Poder Ejecutivo Federal, 2002).

De ahí surge el imperativo de conocer y conservar nuestras raíces culturales, porque éstas identifican a la patria y conforman nuestra identidad nacional, entendida ésta como un sistema articulado de múltiples polos de identidad (Hernández, 1999: 200).

Por otra parte, el Artículo 4º de la *Constitución* reconoce que:

La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado.

Entonces queda establecido, desde nuestra Carta Magna, que la diversidad es un elemento central para la conformación de la sociedad mexicana.

De igual manera, en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* se reconoce que México no es un país homogéneo en términos culturales y lingüísticos, por lo que el desarrollo y la transformación del país no implican arrasar con la identidad cultural de los pueblos nativos. Es evidente que la cultura nacional está formada de una diversidad de identidades de los grupos étnicos que integran nuestro país, de ahí la importancia de que nos reconozcamos como “diversos y comprendamos que el hecho de vivir en un país multicultural nos enriquece como personas y como colectividad” (SEP, 2001a: 46). El reto que enfrentamos, como

país, es reconocernos como una sociedad pluriétnica y multicultural en un contexto democrático.

En el aspecto educativo, los *Acuerdos de San Andrés Larráinzar*⁸ parten del reconocimiento de la diversidad cultural y pluriétnica en México y en el propio estado de Chiapas. Los *Acuerdos de San Andrés* lanzan un llamado al respeto de la sociedad mexicana por sus pueblos indígenas y a mantener “los elementos significativos que constituyen su cultura”. Además, los *Acuerdos* recomiendan que se establezca a nivel constitucional el derecho a la educación indígena con un carácter intercultural y bilingüe, donde los planes y programas de educación pública consideren las identidades y tradiciones, la lengua y la cultura, así como la participación de las mismas comunidades en la elaboración de los programas educativos (Gobierno del estado de Chiapas, 2003: 87-89).

A nivel de las declaraciones, los acuerdos y las leyes que orientan las relaciones de las comunidades étnicas con el Estado, así como con la sociedad mexicana, se tiene un discurso sensato que las reconoce, respeta su presencia y entiende su importancia en la vida nacional. Las leyes, normas y programas son de buena cuña, aunque sin duda son perfectibles. El problema de las relaciones cotidianas con las comunidades indígenas es que estos ideales de respeto e igualdad quedan, muchas veces, relegados, y lo que se vive día con día es la discriminación, la subordinación y la marginación de la población de origen indígena.



Escuela Cuitláhuac de Tierra Blanca.

8. Los cuales fueron firmados el 16 de febrero de 1996, como respuesta al movimiento del EZLN en enero de 1994.

Los derechos lingüísticos de los grupos étnicos

En algunos documentos normativos, como en la *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*, establece en diferentes artículos como el tercero, quinto y sexto, que las personas tienen derechos relativos al uso de su lengua materna en sus países y el respeto a su cultura, así como la libertad para expresarse y participar sin discriminación alguna en las actividades sociales y tradicionales de su comunidad, así como de la sociedad nacional. En particular, se hace un llamado a las instituciones para que respeten a los individuos y comunidades étnicas de su país, brindándoles servicios públicos de calidad que les permitan su pleno desarrollo (UNESCO, 1990).

Esta *Declaración sobre la diversidad cultural* señala, en su artículo tercero, que son derechos inalienables de las personas: el poder usar su lengua en público y en privado, el poder ejercer y reproducir su universo cultural, el ser reconocido como miembro de una comunidad indígena con lengua propia, así como el relacionarse con los miembros de su comunidad.

Estos derechos individuales son esenciales para el desarrollo de las personas en el ejercicio de su libertad y en el reconocimiento del valor de la lengua materna para los individuos de origen indígena. La *Declaración* referida se amplía en la descripción de los derechos colectivos de los grupos lingüísticos, entre los que se consideran:

- el derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura;
- el derecho a disponer de servicios culturales;
- el derecho a una presencia equitativa de la lengua y la cultura del grupo en los medios de comunicación;
- el derecho a ser atendidos en su lengua en los organismos oficiales y las relaciones socioeconómicas (UNESCO, 1990).

Además, en cuanto a los principios generales del derecho al uso de la lengua, los artículos 8, 9, 12 y 13 de esta *Declaración universal de los derechos lingüísticos de la UNESCO* (1996) hacen referencia a que todas las comunidades lingüísticas tienen derecho a organizar y gestionar los recursos propios con el fin de asegurar el uso de su lengua en todas las funciones sociales, así como para asegurar la transmisión y la proyección futura de su lengua nativa. La *Declaración* dice, de manera textual, lo siguiente:

Artículo 12.

1. En el ámbito público, todo el mundo tiene derecho a desarrollar todas las actividades en su lengua, si es la lengua propia del territorio donde reside.

2. En el ámbito personal y familiar todo el mundo tiene derecho a usar su lengua.

Artículo 13.

1. Todo el mundo tiene derecho a acceder al conocimiento de la lengua propia del territorio donde reside (UNESCO, 1996).

En este mismo sentido, es importante considerar la *Declaración de Pátzcuaro*⁹ sobre el derecho a la lengua suscrito por la UNESCO en 1980, de la cual se rescata lo siguiente: respecto al derecho de expresión que tienen los grupos indígenas se menciona que:

[...] las etnias de América, al igual que las de todo el mundo, tienen el derecho a expresarse en sus respectivas lenguas en todos los actos de su vida pública y los estados están obligados a reconocer este derecho, dictando las reformas legislativas tendentes a la oficialización de dichas lenguas.

En México, los *Acuerdos de San Andrés Larráinzar*, en el punto 6 proponen: “Promover y desarrollar sus lenguas y culturas así como sus tradiciones tanto políticas como sociales, económicas, religiosas y culturales” (Gobierno del estado de Chiapas, 2003: 55). La defensa de las lenguas nativas en el país se consolida con la aprobación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, misma que en su artículo 7 establece como compromiso del Estado mexicano “el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas”. Además, reconoce que las lenguas indígenas representan la diversidad étnica y afirma que la “pluralidad de lenguas indígenas es una de las principales expresiones de la composición pluricultural de la Nación Mexicana” (Poder Ejecutivo Federal, 2003: 33).

Esta misma Ley de Derechos Lingüísticos confirma el reconocimiento del carácter nacional de las lenguas indígenas; en su artículo 7 dice que “las lenguas indígenas serán válidas, al igual que el español, para cualquier asunto o trámite de carácter público, así como para acceder plenamente a la gestión, servicios e información pública”. Además, en su artículo 9 enuncia que:

9. En la elaboración de esta *Declaración* participaron académicos indígenas y no indígenas, nacionales e internacionales.

[...] es derecho de todo mexicano comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales o cualesquiera otras (Poder Ejecutivo Federal, 2003: 33 y 34).

El Estado mexicano reconoce de manera explícita, en sus políticas y marco normativo, no sólo el valor cultural de las lenguas indígenas en el país, sino que las declara como lenguas nacionales que merecen una atención consecuente en el ámbito de la educación pública. Como consecuencia de esta aceptación formal de las lenguas indígenas se derivan los programas de educación bilingüe en escuelas públicas ubicadas en zonas indígenas.

Servicios educativos para las comunidades indígenas

La Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales, aprobada y proclamada por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, reunida en París en su vigésima reunión el 27 de noviembre de 1978, contiene las bases para la configuración del derecho a la identidad cultural. Por tal se desarrolla y ejerce a través de tres derechos, los cuales se encuentran relacionados: por un lado está el derecho a la libre determinación cultural de los pueblos; por otro, el derecho a la protección y preservación de la propia cultura y, finalmente, el derecho a no ser asimilado por otras culturas. Esta *Declaración*, en el punto dos, llama a las obligaciones de diferentes agentes educativos de la siguiente manera:

El Estado, de conformidad con sus principios y procedimientos constitucionales, así como todas las autoridades competentes y todo el cuerpo docente, tienen la responsabilidad de procurar que los recursos en materia de educación de todos los países se utilicen para combatir el racismo, en particular haciendo que los programas y los libros de texto den cabida a nociones científicas y éticas sobre la unidad y la diversidad humanas y estén exentos de distinciones odiosas respecto de algún pueblo; asegurando la formación del personal docente con esos fines; poniendo los recursos del sistema escolar a disposición de todos los grupos de población sin restricción ni discriminación alguna de carácter racial, y tomando las medidas adecuadas para remediar las restricciones impuestas a determinados grupos raciales o étnicos en lo que respecta al nivel de educación y al nivel de vida y con el fin de evitar en particular que sean transmitidas a los niños (ONU, 1978: 1).

Por su parte, el *Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes* recomienda la prioridad de promover en las zonas indígenas del país la educación pública en todos los niveles educativos. Textualmente el artículo 26 dice: “Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”. El ideal es que el diseño de los programas educativos corresponda a las necesidades de los diversos grupos étnicos, por lo que es recomendable que personas de las mismas comunidades participen durante el desarrollo y aplicación de esos programas, esto con la intención de que estén pendientes de que se respete su cultura, sus valores y su historia. Además, se pretende formar personas para que puedan, en su momento, realizar propuestas propias para mejorar la educación y elevar la calidad de vida de sus comunidades. El artículo 27 del *Convenio 169 de la OIT*, en su segundo apartado refiere que:

La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas cuando haya lugar (OIT, 1989).

Para lograr esto es necesario empezar por enseñar, a los niños indígenas, a leer y a escribir en su lengua materna y asegurar que los materiales didácticos sean de calidad y ofrezcan una descripción justa y pertinente de su historia y su cultura.

La *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas* señala que es una obligación de los Estados adoptar las medidas necesarias con el fin de garantizar que las minorías étnicas, religiosas o lingüísticas reciban instrucción en su propia lengua materna. El artículo cuarto pide a los Estados:

[...] adoptar medidas apropiadas de modo que, siempre que sea posible, las personas pertenecientes a minorías puedan tener oportunidades adecuadas de aprender su idioma materno o de recibir instrucción en su idioma materno y promover el aprendizaje de la historia propia, la cultura y las tradiciones (ONU, 1992: 1).

Además, en la *Declaración universal de derechos lingüísticos* —en particular en los artículos 23, 27, 28, 29 y 30— se aborda la estrecha relación entre los derechos lingüísticos y la escuela pública (UNESCO, 1996). La *Decla-*

ración recomienda que los programas de educación básica fomenten la capacidad lingüística de los niños indígenas; de esta manera la enseñanza se enfoca en el mantenimiento y desarrollo de la lengua materna, en un entendimiento amplio de la diversidad lingüística de los países como México. A continuación se transcriben estos cinco artículos:

Artículo 23.

1. La educación debe contribuir a fomentar la capacidad de autoexpresión lingüística y cultural de la comunidad lingüística del territorio donde es impartida.
2. La educación debe contribuir al mantenimiento y desarrollo de la lengua hablada por la comunidad lingüística del territorio donde es impartido.
3. La educación debe estar siempre al servicio de la diversidad lingüística y cultural, y las relaciones armoniosas entre diferentes comunidades lingüísticas de todo el mundo.

Artículo 27.

Toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a sus miembros el conocimiento de las lenguas vinculadas a la propia tradición cultural, tales como las lenguas literarias o sagradas, usadas antiguamente como lenguas habituales de la propia comunidad.

Artículo 28.

Toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a sus miembros adquirir un conocimiento profundo de su patrimonio cultural (historia y geografía, literatura y otras manifestaciones de la propia cultura), así como el máximo dominio posible de cualquier otra cultura que deseen conocer.

Artículo 29.

1. Toda persona tiene derecho a recibir la educación en la lengua propia del territorio donde reside.
2. Este derecho no excluye el derecho de acceso al conocimiento oral y escrito de cualquier lengua que le sirva de herramienta de comunicación con otras comunidades lingüísticas.

Artículo 30.

La lengua y la cultura de cada comunidad lingüística deben ser objeto de estudio y de investigación a nivel universitario (UNESCO, 1996).

En México, donde la *Constitución* plantea que la educación básica es un derecho de todos los niños y en particular los niños indígenas, la realidad es que las comunidades indígenas han recibido un servicio educativo que no siempre está a la altura de la calidad esperada. Muchas veces los gobiernos locales no tienen un interés real en que sus sistemas educativos impartan una educación indígena adecuada. Por este motivo, los *Acuerdos de San Andrés Larráinzar* han recomendado revisar y modificar, en su caso, las legislaciones estatales para que reconozcan la diversidad cultural y los requerimientos educativos especializados

para los grupos étnicos. Los *Acuerdos* enfatizan la importancia de que los niños de las comunidades indígenas reciban una educación de calidad, de acuerdo con lo que marca el Artículo 3º constitucional.

El *Plan Nacional de Desarrollo* tiene como propósito central y prioritario hacer de la educación un gran proyecto nacional, por lo que establece, como columna vertebral del desarrollo de nuestro país, a la educación, para lo cual es necesario:

[...] reconocer que la educación es la mejor manera de propiciar y fortalecer los cambios sociales que creen más y mejores oportunidades e incrementen las potencialidades de los mexicanos para alcanzar mejores niveles de vida (Poder Ejecutivo Federal, 2001a: 48).

El *Programa Nacional de Educación* indica que la formación escolarizada de los estudiantes indígenas se fundamenta en los principios de la educación intercultural bilingüe; además destaca que para lograr una efectiva calidad en la educación se deben “definir, con la participación de los pueblos indígenas, contenidos para la educación primaria y secundaria que recojan los aportes culturales de los diversos grupos étnicos y culturales que conforman nuestra nación” (SEP, 2001a: 136). El Estado mexicano considera que “para que la educación sea un factor de afirmación de la identidad nacional, es importante lograr el desarrollo de una educación auténticamente intercultural” (SEP, 2001a: 45).

De la misma manera, la referida Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, en su artículo 13 referido a las obligaciones del Estado, establece que al gobierno federal le corresponde:

- I. Incluir dentro de los planes y programas nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas; así como en la fracción IV Incluir en los programas de estudio de educación básica y normal el origen y evolución de las lenguas indígenas nacionales así como de sus aportaciones a la cultura nacional.
- V. Supervisar que en la educación pública y privada se fomente o implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y su literatura.
- VI. Garantizar que los profesores que atienden la educación básica bilingüe en comunidades indígenas, hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate (Poder Ejecutivo Federal, 2003: 35).

Otra referencia importante la encontramos en la Ley de Educación Pública del Estado de Jalisco, que en su artículo 90 considera como elemento fundamental para el desarrollo educativo, el principio de equidad de la educación. De acuerdo con esta Ley, la Secretaría de Educación Jalisco

[...] deberá tomar las medidas necesarias para hacer expedito el derecho a la educación que tiene todo habitante del estado, en igualdad de circunstancias y oportunidades de acceso y de permanencia al sistema educativo estatal (Gobierno del Estado de Jalisco, 1997).

Se parte del principio de que la educación es la principal fortaleza para el desarrollo de un país; en el caso de México se reconoce tal principio, por lo que las acciones educativas que emanan del *Programa Nacional de Educación 2001-2006* se han orientado a ampliar la cobertura de los servicios educativos. Para cubrir esta expectativa se requiere que los programas específicos en los diversos niveles de educación reflejen el compromiso del Estado mexicano con la equidad, la pertinencia y la inclusión, así como el esfuerzo por brindar una formación integral en educación básica para todas y todos los mexicanos. En respuesta al principio de inclusión y atendiendo a la diversidad cultural, el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* establece tres líneas de acción para mejorar la atención educativa de los niños en zonas indígenas: consolidar los planes y programas de educación básica; mejorar la gestión educativa y el funcionamiento de las escuelas; y reforzar el componente de formación en educación intercultural bilingüe de los docentes que laboran en las zonas indígenas (SEP, 2001a).

Estas líneas responden a estos dos fenómenos, de los cuales sus propósitos se definen de la siguiente manera:

- Adecuar los planes y programas de educación primaria para incorporar la lengua indígena como asignatura en esta modalidad.
- Asegurar el funcionamiento adecuado —normalidad mínima— de las escuelas que atienden a población indígena (infraestructura suficiente, equipamiento con calidad, asistencia y puntualidad asidua de los docentes, uso efectivo del tiempo escolar).
- Garantizar que todos los docentes de la educación intercultural bilingüe hablen la lengua de la comunidad a la que sirven (SEP, 2001a).

Respecto a la formación de profesores, el Poder Ejecutivo Federal de nuestro país reconoce que en las escuelas “a las que asisten los alumnos más

necesitados de apoyo, en las zonas marginadas indígenas, rurales y suburbanas, reciben a los maestros con menos experiencia y menor preparación profesional” (SEP, 2001a: 43). Se destaca como meta prioritaria para este periodo eliminar el rezago educativo en las escuelas de zonas indígenas, para lo cual se requiere una educación intercultural bilingüe que se caracterice por su calidad, así como por su pertinencia respecto a la diversidad cultural de los grupos étnicos que atiende la educación pública del país.

En cuanto a las finalidades de la educación indígena, la Ley de Educación del Estado de Jalisco en su artículo 46 señala que las acciones a realizar deben:

[...] contribuir a la consolidación de su identidad étnica y nacional; ofrecer al indígena la oportunidad de ser educado, respetando su personalidad y su cultura, capacitándolo para que pueda ser factor decisivo en la construcción de su conocimiento; formar un individuo conocedor de su realidad sociocultural que le capacite para incorporarse a la vida productiva de la comunidad y haga de él un ser participativo; fomentar el interés en el educando para que continúe estudiando en otros niveles educativos; promover la enseñanza del español como lengua nacional común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas; estimular el interés por preservar el equilibrio ecológico; fomentar las actividades culturales tradicionales, y estimular en el educando la expresión artística (Gobierno del Estado de Jalisco, 1997).

Todo lo anterior constituye un reto para la Secretaría de Educación Pública, ya que como lo señala recientemente el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en sus publicaciones del año 2004, donde afirma que el desempeño escolar de los alumnos de educación indígena básica son los más bajos de todo el sistema educativo nacional (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2004a, 2004b). Asimismo, la reprobación y deserción son comunes. También es algo común que la infraestructura educativa sea pobre y que los mejores docentes se concentren en zonas cercanas a los centros urbanos, y que de esta manera se afecta de manera negativa las condiciones educativas de los grupos étnicos más lejanos y marginados.

Los profesores en las escuelas bilingües

Es importante destacar que la educación intercultural no consiste sólo en la transmisión de un conjunto de contenidos y conocimientos básicos sobre la historia, las tradiciones, las cosmovisiones, los usos y cos-

tumbres de otras culturas. Más bien la educación intercultural implica la necesidad de generar actitudes y prácticas concretas que posibiliten una nueva relación entre los alumnos y los profesores. En este sentido, la interculturalidad en la educación no sólo tiene que ver con lo que se enseña, sino además en cómo se enseña.

El documento titulado *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas* señala que la formación de docentes para escuelas bilingües en zonas indígenas tiene como finalidad que los maestros:

[...] sean capaces de crear y reconstruir el currículo y no sólo aplicar lo preestablecido, que puedan seleccionar opciones didácticas, que planteen alternativas, que dinamicen la vida de la escuela y el desarrollo comunitario, y que sean capaces de elaborar y desarrollar un proyecto educativo para su escuela (SEP, 1999: 74 y 75).

El documento contiene 42 lineamientos que orientan los programas de educación pública en zonas indígenas de México. A continuación se presentan, a manera de ejemplo, cinco de los lineamientos centrales.

Cuadro 8

Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas

Lineamiento 3. La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas considerará la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas y se adaptará a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, doblamiento, organización social y formas de producción y trabajo.

Lineamiento 4. La educación que se ofrezca a las niñas y niños indígenas será intercultural bilingüe.

Lineamiento 6. Desde esta posición intercultural se entenderá la educación bilingüe como aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra.

Lineamiento 7. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas promoverá la generación de condiciones sociales, administrativas y pedagógicas que garanticen su acceso, permanencia y logro educativo, considerando las características, condiciones y capacidades reales del contexto educativo nacional, de cada centro educativo y del contexto social y cultural en que éste está inmerso.

Lineamiento 14. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas promoverá la participación de la comunidad educativa y de las autoridades, organizaciones e individuos de la comunidad indígena, tanto en la definición de los propósitos y contenidos educativos, como en el desarrollo de los procesos que se realicen para lograrlos.

Fuente: Secretaría de Educación Pública, 1999.

En estos lineamientos se puede apreciar el rumbo institucional de la educación indígena en la actualidad. Estos principios enmarcan la práctica educativa de los docentes en escuelas ubicadas en zonas indígenas de México. En el ámbito de las propuestas, la educación indígena ha avanzado de manera significativa en las últimas dos décadas; sin embargo, el gran reto sigue siendo llevar estos principios teóricos a la práctica cotidiana en las escuelas a las que asisten niñas y niños indígenas.

Es importante señalar que la formación de los docentes debe estar en sintonía con los nuevos lineamientos de la educación intercultural bilingüe, donde el objetivo ya no es la mera transmisión mecánica de conocimientos sino generar nuevas actitudes hacia la exploración del entorno, aprender a expresarse de manera oral y escrita, incorporar elementos de la cultura comunitaria, todo esto en una interacción educativa donde las niñas y niños son el centro de atención. El fortalecimiento de la lengua materna, así como el aprendizaje de las operaciones aritméticas básicas y el español son objetivos prioritarios en la educación primaria bilingüe.

Por lo tanto, los profesores necesitan formarse y capacitarse para conocer y manejar las propuestas y los objetivos de la educación intercultural bilingüe para generar estrategias de enseñanza en el aula. Los docentes deben también conocer los enfoques didácticos globalizadores que se proponen como eje de la enseñanza en los *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe* (SEP, 1999). El profesor planifica su práctica docente y las experiencias de aprendizaje de los niños, además interviene de manera activa en determinar las experiencias escolares que llevan a un mayor desarrollo del aprendizaje de sus alumnos. Este nuevo papel del docente requiere de una formación que sea “reflexiva, autocrítica, dialógica y propositiva, y que tienda a mejorar la práctica cotidiana [...] así como el manejo de competencias docentes tanto en lengua indígena como en español” (SEP, 1999: lineamientos 36 y 37).

En este sentido, se puede decir que la normatividad establecida por la SEP deja en claro que los docentes son responsables del cumplimiento de los objetivos del currículum oficial. También se les otorga cierta libertad a los docentes para que puedan realizar los ajustes a su práctica y adaptar los contenidos de los programas para que respondan de mejor manera a las condiciones culturales y sociales de las comunidades indígenas en donde desarrollan su labor de enseñanza.

La Ley de Educación del Estado de Jalisco, en el capítulo II, artículo 49, hace mención de que “para ser docente o directivo de educación

indígena se requiere ser bilingüe: lengua autóctona-español, tener preparación mínima de secundaria, y de preferencia pertenecer a la propia etnia” (Gobierno del Estado de Jalisco, 1997).

Los programas de estudio en escuelas normales, así como los programas de actualización de docentes que trabajan en comunidades indígenas son dos factores fundamentales para impulsar una transformación de las prácticas escolares tradicionales. El objetivo es que el docente pueda desarrollar en sus alumnos un aprendizaje significativo, así como estrategias para la solución de problemas. Bajo esta nueva orientación de la educación intercultural bilingüe se pretende que los profesores sean capaces de “recrear y reconstruir el currículum y no sólo aplicar lo preestablecido; que puedan seleccionar opciones didácticas de acuerdo con cada circunstancia” (SEP, 1999b: 72). También se impulsa a los profesores para que sigan aprendiendo e inculquen esta motivación por el aprendizaje y la búsqueda de información en sus alumnos. El profesor como un promotor del aprendizaje que enseña a pensar y propicia la reflexión crítica en un ambiente de respeto. Por último, se plantea que los docentes deben promover la participación más amplia de los padres de familia y de la misma comunidad indígena para hacer de la escuela y de los programas escolares un proyecto de colaboración en el que participen todos los agentes educativos. Sin duda el nuevo perfil del profesor de educación primaria en escuelas indígenas ha rebasado la imagen del “técnico pedagógico” que aplica mecánicamente programas estandarizados que no integran elementos centrales de la cultura, la identidad y las tradiciones de las comunidades donde se enseña.

Hacia un nuevo rumbo de la educación indígena

Ahora la orientación de la educación en zonas indígenas ya ha dejado atrás el ideal de la educación indígena tradicional que surgió hacia la mitad del siglo XX, misma que tenía como propósito mexicanizar y enseñar el español a los grupos étnicos de México bajo un esquema de enseñanza vertical del conocimiento occidental, que era el único conocimiento reconocido como válido. El marco formal para la educación ha cambiado y ahora se propone un modelo de educación intercultural bilingüe, mismo que queda plasmado en las líneas de acción del Programa Nacional de Educación (SEP, 2001a). Se trata de una educación de calidad que promueva el aprendizaje significativo y la motivación de los estudiantes para aprender,

con iniciativa, una educación que responda a las necesidades actuales de las comunidades indígenas locales en términos de un respeto profundo por sus tradiciones y su cultura. El objetivo central es que las escuelas “que ofrecen educación intercultural bilingüe operen adecuadamente, y se mejore sensiblemente el logro de los aprendizajes del currículo básico nacional, del bilingüismo oral y escrito, y del conocimiento y valoración de la cultura propia” (SEP, 2001a).

Queda claro que la educación intercultural debe tener un enfoque de carácter social en el que se busque crear las condiciones para facilitar y promover procesos de interacción cultural con base en un trato igualitario. Se plantea que es necesario integrar la visión de la diversidad cultural en el proceso educativo, no como elemento segregador sino como elemento que enriquece a la sociedad e integra a las comunidades étnicas del país.

La educación intercultural bilingüe mantiene en alto su propósito central de capacitar a todas las personas para que participen en una sociedad libre, además de favorecer la comprensión y la tolerancia entre la sociedad nacional y los grupos que mantienen sus raíces étnicas, su lengua y sus tradiciones culturales.

A pesar del nuevo marco normativo para la educación intercultural, del reconocimiento explícito a los derechos lingüísticos y educativos de las comunidades étnicas, la práctica cotidiana en las escuelas de la educación indígena sigue estando en una posición marginal y subordinada, continúa la docencia tradicional y, como resultado, el rezago educativo de las niñas y niños indígenas que asisten a la escuela primaria.

Sin embargo, el plan rector de estudios de educación primaria se mantiene vigente desde 1993; este plan es la columna central de toda la educación pública en el país, y con base en tal plan se estructuran las actividades de enseñanza en cada grado y se realizan las evaluaciones a nivel nacional. Los programas de educación intercultural departen del plan de educación primaria, mismo que es adaptado a las diferentes condiciones culturales de las regiones indígenas de México. Sin embargo, tal plan está fundamentado desde una perspectiva urbana que excluye en gran medida al contexto rural y, con mayor razón, al indígena. Hasta ahora, los profesores de educación para el medio indígena llevan a cabo una serie de estrategias y actividades para hacer la adecuación curricular de los contenidos al contexto de la comunidad indígena en que se aplica el plan de estudios.

Al no haber planes de estudio oficiales para cada región indígena, los profesores carecen del respaldo de un programa formal para la enseñanza intercultural bilingüe adaptado a su comunidad; tal es el caso de Jalisco, donde no hay un programa oficial para la escuela primaria en la zona huichol, y el programa de la zona nahua es el que se ha desarrollado para otros estados del país (como Veracruz e Hidalgo). Bajo esas condiciones los profesores están en desventaja para realizar una labor adecuada de acuerdo con los preceptos y lineamientos de la nueva educación intercultural bilingüe.

Hasta ahora se han modificado las normas que orientan la educación intercultural; sin embargo, el reto actual es transformar la institución escolar a partir de nuevos programas oficiales de enseñanza intercultural, de materiales educativos bilingües, de novedosas prácticas docentes y de un esfuerzo de colaboración educativa con las propias comunidades (padres de familia, autoridades tradicionales y líderes locales). Además, es importante considerar la revisión y la mejora del sistema de gestión educativa en las delegaciones educativas, de los responsables de sector y zonas de supervisión para poder consolidar una educación básica de calidad para los niños de las comunidades indígenas.



Estudiantes en el patio escolar de la Escuela Kalmekak en Tuxpan.

V

Libros de texto utilizados en las escuelas indígenas en el estado de Jalisco

Los libros de texto son un recurso didáctico primordial que orienta y apoya al maestro para concretar los planes y programas de estudio en el trabajo cotidiano en el aula. Los materiales pedagógicos, recursos de enseñanza y los libros facilitan la asignación de actividades de aprendizaje durante las sesiones diarias frente a grupo. De ahí la importancia de reflexionar sobre el acceso y la disponibilidad de libros de texto, así como los usos y funciones que les dan los docentes en las escuelas primarias indígenas de Jalisco.

En este capítulo se abordan los libros de texto en el contexto del aula. El texto se divide en tres secciones principales: los libros de primaria que se utilizan en las escuelas públicas de México; los libros elaborados expresamente para los grupos indígenas nahuas y huicholes en Jalisco y, por último, se presenta un breve análisis acerca del uso que se hace de dichos materiales en las actividades de enseñanza cotidiana en las aulas.

Es importante señalar que no existe un programa específico de educación primaria para las comunidades indígenas, por lo que es el docente —con ayuda de los libros de texto en lenguas nativas— el responsable de realizar una adecuación al programa nacional de educación primaria para cubrir las necesidades de enseñanza en una comunidad étnica.

El propósito del plan de estudios de educación primaria (SEP, 1993) es organizar la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos básicos, con la finalidad de que los alumnos desarrollen estrategias de aprendizaje y adquieran conocimientos necesarios para conducirse en sociedad como ciudadanos productivos. Los siguientes puntos se refieren a la misión de la educación primaria en México:

1. Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.
2. Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales; así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.
3. Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en la vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.
4. Desarrollen actitudes propias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo (SEP, 1993: 13).

El programa de enseñanza integra el enfoque, los propósitos y la organización de contenidos de cada una de las ocho asignaturas que conforman la educación primaria: español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica, educación artística y educación física. El programa pretende que los maestros logren, a través de su análisis, una visión de conjunto de los aprendizajes que se desarrollarán en los seis grados de educación primaria.



Niños de segundo grado, realizando lectura en el libro de texto. Escuela Diana Laura Rioja, ubicada en la comunidad de la Ciénega.



Escritorio del maestro en grupo multigrado 1º, 2º y 3º de la Escuela Miguel Hidalgo y Costilla en Guamuchillo de Mezquitic, Jalisco.

Los libros de texto para la escuela primaria

El plan de educación y los programas de asignaturas se reflejan en los libros de texto gratuitos que la SEP edita para los alumnos como parte del proyecto de mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Cada año escolar los niños de preescolar y de primaria reciben un paquete de libros de cada asignatura según el grado que cursan. Los libros de texto son una parte importante del entorno de aprendizaje en la educación primaria que no sólo tiene un impacto directo sobre las actividades de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, sino que el impacto va más allá, como lo señala Elsie Rockwell al decir que “en México hay libros de texto gratuitos desde 1959; en la actualidad éstos llegan a todos los rincones del país y posiblemente sean los únicos libros con los que cuenten muchas de las familias mexicanas” (citado en García, 2001: 11).

Se sabe que “En 1993 comenzó la renovación de los libros de texto gratuitos, con el fin de contar con materiales de enseñanza actualizados que atiendan las necesidades de aprendizaje de los niños e incorporen los avances del conocimiento educativo”.

Los libros de texto se renuevan y actualizan regularmente para que cumplan mejor su función de apoyo a los aprendizajes escolares. Los libros de texto en educación primaria:

[...] promueven el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes; en el diseño de sus actividades incorporan las experiencias y conocimientos previos de los alumnos, y favorecen que los niños busquen información en otras fuentes docu-

mentales y en el medio donde viven. Desde el punto de vista editorial, los libros han sido cuidadosamente diseñados e incluyen el trabajo de gran variedad de fotógrafos e ilustradores mexicanos [...] cada uno de los libros ha sido elaborado de acuerdo con los enfoques y contenidos de cada grado y asignatura establecidos en el plan y programas de estudio 1993 (García, 2001:11).

Además de los libros de texto gratuitos, muchos profesores recurren a libros de texto comerciales que, en palabras de García Herrera, “vienen a ‘apoyar’ o a ‘complementar’ las orientaciones y contenido de los gratuitos” (2001: 15); entre otros, se encuentra la *Nueva guía escolar de Santillana* para primaria y la *Guía práctica de Fernández Editores*, en donde se pueden encontrar ejercicios y actividades para los alumnos en las áreas de español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía y educación cívica.

Las escuelas también tienen otros libros que obtienen a través de programas diversos; la colección más importante es la de “Rincón de Lecturas”, que tienen muchas escuelas a su disposición, en mayor o menor grado de conservación y cuidado. En algunas escuelas tienen los libros en estantes, en otras están amontonados en el piso cerca del escritorio del maestro, en otros la maestra había colgado unas cuerdas de donde se montaban los libros sobre la pared del salón de clases. En unas escuelas los libros disponibles estaban bien conservados, en otros lugares se encontraban arrumbados, sucios y maltratados.

Libros de texto en lenguas indígenas

La producción de libros de texto y material de apoyo a la docencia para escuelas indígenas es una función de la Dirección General de Educación Indígena de la SEP y de la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Jalisco. En Jalisco, los primeros libros de texto en lengua wixárrika fueron publicados en 1992. Para la zona sur, los primeros libros en nahua fueron editados en 1995. En el caso de la zona nahua, muchos maestros provienen de las comunidades nahuas de los estados de Veracruz e Hidalgo; también algunos de los libros de texto en nahua fueron originalmente publicados en esa región del país, donde reside una extensa comunidad de origen nahua.

Es pertinente recordar que la comunidad wixárrika mantiene viva su lengua, por lo que los niños que ingresan a la escuela primaria ha-

blan la lengua materna y con ella empiezan a desarrollar sus aprendizajes en el aula; en este caso los maestros usan la lengua materna para la comunicación regular con los alumnos recién ingresados. Dado que los grupos son multigrado, en la mayoría de los casos, los alumnos de primero conviven con los de segundo y tercero, quienes ya están más familiarizados con el uso del español en las actividades de clase. Entonces, desde los primeros momentos de su ingreso a la escuela primaria los niños wixárrika se ven expuestos al uso del español hablado y escrito para comunicar aprendizajes escolares.

Los niños nahuas en Jalisco ingresan hablando español como lengua materna y en el salón de clases tienen una carga horaria semanal dedicada al aprendizaje del nahua —vocabulario, frases, el Himno Nacional, y más—. En este caso se aprende el nahua como segunda lengua, en un esfuerzo escolar por rescatar y mantener en uso la lengua nativa.

Es en estos dos contextos diferenciados en el mantenimiento de la lengua nativa que los libros de texto son pertinentes como apoyo para que el maestro pueda desarrollar las actividades pedagógicas y los aprendizajes significativos con alumnos wixárrika y nahuas, respectivamente.

Libros para las escuelas de la zona norte, lengua wixárrika

La serie de textos que tienen los maestros a su disposición está integrada por un libro de lecturas y ejercicios para los grados de primero, segundo y tercero, llamado *Wixárrika niukieya. Lengua huichol Jalisco, Nayarit y Durango*; además de un libro de lecturas para los grados de segundo y tercero denominado *Huitarieka hairieka witariyaritsie memayetei waxapa. Lengua huichol Jalisco, Nayarit y Durango*.

El trabajo pedagógico con los alumnos de primer grado se efectúa más en comunicación oral del maestro con los alumnos en lengua wixárrika, mientras que las actividades de aprendizaje en cuarto, quinto y sexto grados se sustenta principalmente en los libros de texto en español. Para los seis grados existen libros escritos en los dos idiomas: wixárrika y español. La serie “Cuadernos de trabajo para las niñas y los niños de educación primaria indígena” consta de tres libros bilingües (wixárrika y español). Los libros están enfocados en cada uno de los tres ciclos de educación primaria: primero y segundo grados; tercero y cuarto grados; quinto y sexto grados.

Libro de lecturas

El libro de lecturas *Huitarieka hairieka witariyaritsie memayetei waxapa. Lengua huichol Jalisco, Nayarit y Durango* para segundo y tercer grados de primaria, representó el esfuerzo de varios maestros de la zona huichol, para lograr la primera edición de los libros de texto para el estado de Jalisco en 1992, como fue señalado con anterioridad. A la fecha, este libro se ha reimpresso en seis ocasiones, la última se realizó en 2001. Es un libro de lecturas cuyo propósito consiste en que los niños y las niñas indígenas aprendan a leer y escribir en su propia lengua. Con este libro se fomenta el desarrollo de las habilidades de lectoescritura en wixárrika. Este libro está escrito totalmente en wixárrika, sólo la presentación y los créditos en las primeras hojas están escritos en español.

El libro de lecturas da inicio con la presentación de la temática, que en general refleja el uso del contexto en donde viven los y las niñas, para integrarlo a los contenidos y que, a diferencia de la mayoría de los textos, no viene separado por unidades, solamente por títulos de lecturas, las que se presentan a continuación: “Yo me llamo Rocío”, “Temporada de lluvias”, “La canción del gusano”, “Adivinanzas”, “La

flecha”, “El cazador”, “Gatito, gatito”, “Cacahuate”, “Para nutrirnos”, “El párroco”, “Adivinanzas”, “La casa del oso”, “La persona que va a Mezquitic”, “Ésta es tu tierra”, “El puerco y su dueño”, “Mi gusanito”, “Las latas”, “La persona de bancos”, “La gallina”, “La ciudad”, “La flor del maguey”, “El perro”, “Flor silvestre”, “Los compradores”, “Los de Turrupatari” (rancho que tiene ese nombre), “Las ranas”, “Las plumas”, “Yo sé leer”, “Ya sé escribir en wixárrika”, “Los pescadores”, “La persona que va a San Sebastián”, “Tipo de mazorcas”, “Nuestros dioses”, “Quiero tomar agua de lejos”, “Los que creamos la vida”, “Cobija”, “El nacimiento del elegido de Dios”, “Ya llegó el mes de junio” (SEP, 2001b: 11).

Como se puede apreciar por el contenido de la temática, se presenta desde la identificación de la persona, cómo viven, de qué se alimentan, cómo trabajan y a qué se dedican, entre otros aspectos. Hay lecturas sobre los objetos y piezas utilizadas para sembrar, como el cóatl y otras herramientas tradicionales; también contiene cuentos de animales comunes en las comunidades, por ejemplo: “El puerco y su dueño”, “Mi gusanito”, “La gallina”, “El perro”. No falta el buen humor presentando algún relato de las diferentes rancherías y caminos de las comunidades, hilando poco a poco y confrontando las actividades con la vida urbana. Asimismo, integran las fiestas tradicionales como “Las latas”, costumbres y ritos de sus comunidades, tanto religiosas como civiles. La forma en que viven los niños con su familia y la escuela. De igual manera se habla de salud, de la importancia del agua, el maíz fuente de vida, su visión del mundo y las divinidades, los viajes a otras comunidades, entre otros temas.

De las 38 lecturas que se presentan en este libro, algunas son textos muy breves que son adecuados para niños de primero y/o segundo; la extensión de los textos va aumentando conforme avanzan las páginas. En todos los casos el texto está acompañado con sus respectivas imágenes elaboradas con coloridos dibujos.

Libros de lecturas y ejercicios

Los libros *Wixarika niukieya*, *Lengua huichol Jalisco*, *Nayarit y Durango* para primer y segundo grados de primaria, se publicaron en 1996; mientras que el libro de tercer grado fue publicado en 1997. Estos libros están escritos en lengua nativa y su contenido aborda elementos de la identidad de la comunidad, su ubicación geográfica, las artes y el ves-

tido wixárrika y algunas costumbres. El libro de primer grado contiene cuatro temas: “Nosotros somos su lenguaje”, “Nuestro pueblo”, “El interior de nuestro pueblo” y “Nuestras costumbres” (SEP, 2003d: 11). Además de los relatos escritos, los libros tienen una serie de lecturas de comprensión y series de ejercicios escritos para que los respondan los alumnos. Estos libros también están escritos completamente en wixárrika.

Este libro tiene un diseño colorido, con letra grande, ilustrado con dibujos mayoritariamente y con fotografías reales de gente, seres y objetos del contexto de las comunidades. El contenido y su diseño van presentándose de lo fácil a lo complejo; de la unidad uno a la cuatro los textos son más largos y elaborados, así como los ejercicios que se presentan. Estos libros tienen algunas páginas con espacios dedicados para que el alumno dibuje y escriba. De 199 páginas que contiene, 49 son de ejercicios organizados en distintos niveles de dificultad, por ejemplo: a) completar una sola palabra; b) relacionar columnas; c) completar textos breves, y d) redactar.

Es un libro adecuado para la edad propuesta, pues cuida de relacionar las ilustraciones con el contenido, propicia la adquisición de vocabulario y plantea ejercicios que abonan al logro del propósito establecido. Los ejercicios favorecen el aprendizaje de la lectura y la escritura en lengua wixárrika. Los elementos anteriores pueden inducir a un aprendizaje significativo para los alumnos, ya que se utilizan imágenes, palabras, textos y construcciones escritas que se refieren a su vida cotidiana en la comunidad huichol. Estos textos ayudan a que en la escuela se retome el aprendizaje cultural adquirido en forma oral en sus hogares y que ahora se representa en forma escrita en los libros de texto con los que se trabaja en el aula.

El libro de *segundo grado* también tiene como propósito favorecer el aprendizaje de la lectura y escritura en la lengua materna. Consta de cuatro unidades que hacen referencia a la cultura wixárrika y las tradiciones; entre los temas a trabajar se encuentran: “Dónde estudian los niños”, “El trabajo del wixárrika”, “Los wixarritari” y “Dónde anda el wixárrika” (SEP, 2003e: 11).

Los pasajes escritos en este libro tienen una mayor extensión y son más elaborados que los de primer grado. Los ejercicios contienen las instrucciones necesarias para que el alumno los vaya respondiendo. Las primeras lecciones abordan el tema “Dónde estudian los niños”, en el que se trata el contexto y proceso educativo escolar a un nivel local. En

las siguientes lecciones se presenta el tema “El trabajo del wixárrika”, donde se describen las actividades propias de la vida tradicional tales como el cultivo de la tierra, el trabajo artesanal, los roles de género y otros aspectos. También se aborda de manera particular el contexto geográfico donde viven, los fenómenos naturales, la adaptación que hacen los huicholes que viven en esa región.

Por todo lo anterior, el libro de texto de segundo grado se puede decir que hace énfasis en la lectura y en la redacción, sus ilustraciones son acordes con el tema que se aborda en los párrafos de cada lección, manejando un nivel adecuado de actividades de lectura, 24 páginas con actividades de redacción, 29 con ejercicios para completar un párrafo o una frase, 10 con actividades cuyo propósito es establecer relaciones lógicas, 15 páginas diseñadas para la adquisición de vocabulario, y el resto del libro tiene un número de actividades de dibujo, de trazo y para colorear.

El libro de *tercer grado* continúa fortaleciendo el aprendizaje de la lectoescritura en la lengua materna. El libro está organizado en 23 lecciones, cada una de las cuales se estructura en un texto seguido por ejercicios para el alumno, diseñados para reforzar las actividades de escritura.

Este libro retoma los temas tratados en los dos textos anteriores y los elabora en un nivel más complejo. Es decir, se aborda la forma de ver la vida dentro de la cultura wixárrika, aborda los temas centrales de la enculturación de los niños, de su entorno regional y sus recursos naturales. Las temáticas de las lecciones van desde la ubicación geográfica de las principales comunidades wixarritari, los sucesos relevantes en la comunidad, las experiencias de algunas personas, las actividades productivas como el cultivo del maíz, la educación tradicional, las prácticas rituales, la organización social, el conocimiento del medio ambiente, y sobre todo “el costumbre” de los wixarritari.

Este libro presenta un marcado acento en la lectura de comprensión. En sus 23 lecciones hay 90 ejercicios en los que el estudiante tiene que reflexionar sobre lo leído y completar frases, así como elaborar una redacción a partir de la misma lectura o de una ilustración.

Contiene además ejercicios como “sopa de letras”, donde tienen que encontrar las palabras que se les indica, ubicación geográfica de comunidades importantes en la región, contenidos sobre sus tradiciones o costumbres con sus respectivos cuestionamientos, descripción de objetos, construcción de palabras con letras sueltas, y relación de columnas, entre otros.

Cuadernos de trabajo para estudiantes

En el año 2000 se editaron los tres *Cuadernos de trabajo para las niñas y los niños de educación primaria indígena*, presentados para los grados correspondientes a los tres ciclos de educación primaria. Estos libros ofrecen “actividades que ayuden a apropiarse de los conocimientos, las habilidades, las destrezas, los hábitos, las actitudes y los valores fundamentales que los formen como hombres y mujeres buenos, inteligentes, veraces, limpios, trabajadores y, sobre todo, comprometidos con el desarrollo de su cultura y su país” (SEP, 2000a: 5), fomentando la educación intercultural y la identidad tanto regional como nacional.

El índice general de los tres libros está dividido en ocho grandes temas que se abordan de diferente manera y con diverso grado de complejidad de acuerdo con el nivel que cursan los alumnos. Los temas referidos son: a) “Somos huicholes y mexicanos”; b) “Expresemos lo que queremos, pensamos y sentimos”; c) “La democracia es compromiso de todos”; d) “La solidaridad entre los pueblos y las naciones”; e) “Cuidemos nuestra salud”; f) “Cuidemos el medio ambiente”; g) “Hagamos ciencia”, y h) “Resolvamos problemas”. Estos cuadernos de trabajo son bilingües, escritos en wixárika y español, por lo que presentan las lecciones en forma alternada, una en huichol y otra en español.

Los contenidos de los tres cuadernos de trabajo presentan una secuencia y graduación para cada grado escolar. Como es el caso de la lección “Cómo son los otros”. Aquí se establece la diferencia entre el “yo” y el “otro” desde la individualidad, pasando por contextos cada vez más amplios como el familiar, la comunidad, la identidad nacional y el contexto internacional. Se introduce el concepto de diversidad e integración cultural para una mejor convivencia entre grupos de origen diverso.

Las actividades en cada lección se abordan como estilos de aprendizaje, lo cual las hace muy dinámicas ya que presentan juegos, preguntas abiertas, elaboración de dibujos, instrucciones para colorear espacios y dibujos, hacer crucigramas, recortar y pegar dibujos o fotografías, completar oraciones con palabras, relacionar columnas, describir objetos o personas, redactar, emitir opiniones, trabajar en el piso, usar diferentes materiales, entre otras actividades de aprendizaje.



Salón de clases multigrado, estudiantes de 4º, 5º y 6º de la Escuela Kaltlanextilistli en Cuzalapa, municipio de Cuatitlán, Jalisco.

Libros para las escuelas de la zona nahua

Comparado con las escuelas wixárrika, las primarias en la zona nahua disponen de una menor cantidad y variedad de textos en lengua nativa.

Libros de lecturas

En 1995 se publicó el libro *Nauatlajtoli tlen uaxtekapaj tlali* para segundo grado. Este libro de lecturas contiene 55 lecciones, todas ellas escritas en náhuatl y abordan temáticas como las ocupaciones, así como cuentos sobre plantas y animales. Las últimas 12 páginas se dedican a presentar las fechas nacionales conmemorativas, algunos hechos históricos relevantes, así como los símbolos patrios: el Himno Nacional, el escudo y la bandera.

El diseño del libro contiene textos breves para cada lección, textos que en las primeras lecciones van de los cuatro renglones y en las últimas lecciones tienen 13 renglones. Estos textos se presentan con letra grande, fácil de leer y acompañados de coloridos dibujos alusivos al tema tratado.

Aunque no es un texto obligatorio sino de consulta, el documento *Amochtli tlenmiak nauatlatempoualistli* es un libro de literatura en lengua náhuatl de la Huasteca¹⁰ editado por la Dirección General de

10. La Huasteca es una región donde residen un número de comunidades nahuas; esta región abarca partes importantes de los estados de San Luís Potosí, Veracruz e Hidalgo. En esta

Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública. Este libro de 182 páginas se editó por primera vez en 1999 y en el año de 2004 se realizó la quinta reimpression. Según se rescata en la presentación, “el trabajo integra una variedad de géneros literarios que han sido escritos y recopilados por maestros bilingües, quienes se han dado a la tarea de seleccionar las lecturas que más se acercan a la realidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas” (SEP, 2004e: 5).

De la misma manera que el anterior, el texto *Los hilos que nos tejen* (SEP, 2004a) no es un libro de texto sino de consulta que pertenece a la colección “Libros del rincón de lecturas”. Este texto integra breves párrafos de poesía ilustrados con fotografías de niños del fotógrafo Gabriel Quiroz. Fue editado por la SEP como apoyo a la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. Los textos en español también están traducidos al maya, al tzeltal y al tzotzil.

En la visita realizada a una escuela de la zona nahua, los paquetes de este libro habían llegado recientemente y aún no eran distribuidos entre los alumnos, por lo que tanto profesores como alumnos lo desconocían.

Libros de lecturas y ejercicios

El libro de lecturas y ejercicios *Nahuatlajtoli tlen uaxtekapaj tlali*, para primer grado, tiene como propósito “la recreación literaria y la reflexión sobre la lengua que sugiere el plan y programas de educación básica, pero respetando los elementos naturales y sociales en que se asienta la cultura de la localidad” (SEP, 2004b: 4).

El contenido está distribuido en 199 páginas con textos escritos en náhuatl que se acompañan con ilustraciones de dibujos. El libro referido está organizado en cuatro unidades. La primera unidad aborda temas relacionados con las actividades cotidianas que realizan hombres y mujeres en la comunidad, la identificación de plantas y animales, los objetos de uso cotidiano, los tipos de vivienda, la importancia del agua, la producción de maíz y otros. En las siguientes unidades el libro presenta algunos oficios de las personas en la comunidad; aborda también la

región la lengua náhuatl se conserva en uso cotidiano, en mayor o menor medida, en las comunidades. De esta región han emigrado profesores que enseñan en las escuelas primarias de la zona sur de Jalisco y de aquí se toman los libros de texto para llevarlos también a los nahuas de Jalisco.

identificación de los contextos rural y urbano, así como diversos aspectos de la familia. Otras lecciones se dedican al contexto local y sus componentes, el reconocimiento de otras comunidades y sus nombres, los juegos que los niños juegan, la contaminación del agua y las fiestas en la comunidad. Finalmente, en la última unidad se tocan algunos aspectos religiosos y celebraciones, así como el conocimiento de los antepasados, la ubicación geográfica de la región nahua y el calendario azteca.

El libro contiene “una serie de actividades y ejercicios que se han incluido con el propósito de estimular la participación y la creatividad del niño” (SEP, 2004b: 4). El libro presenta un número de ejercicios para los alumnos. Se tienen ejercicios para escribir nombres, para relacionar con flechas una imagen y un texto, para representar con dibujo a personas u objetos que se mencionan en la lección, para jugar dominó con figuras y palabras, para seleccionar palabras y escribirlas en relación con una imagen, para organizar secuencias de dibujos y narrar una historia, y muchos otros más.

Los grupos de tercero y cuarto grados cuentan con el libro de lecturas y ejercicios *Nauatlajtoli tlen uaxtekapaj tlali. Lengua náhuatl. Región Huasteca*. Se pretende que este libro sea utilizado por maestros y alumnos para el desarrollo de habilidades y conocimientos de la lengua escrita en su lengua materna, así como para propiciar la “comprensión lectora” (SEP, 2004c: 5). Fue elaborado por profesores indígenas que conocen la lengua y la cultura nahua.

La organización del contenido se presenta en 40 lecciones en lengua náhuatl cuya extensión aumenta progresivamente a lo largo del libro y se acompañan con dibujos coloridos. Entre los contenidos pueden identificarse temáticas como la formación de la familia, las tareas en el hogar y las correspondientes a los distintos miembros de la familia y la comunidad, prácticas de higiene personal, celebraciones como el día de muertos, educación formal de los niños, división política del estado de Hidalgo con nombres en náhuatl de los municipios, cultivo del maíz, prácticas de cacería, el ciclo del agua, la radio y los procesos de comunicación, el mercado, las montañas más altas, los productos animales y sus derivados, las artesanías, los antepasados aztecas, el encuentro de las lenguas náhuatl y castellano, la región nahua de la Huasteca, los estados de la República Mexicana con presencia de hablantes del náhuatl, la división política de México y el conocimiento de otros grupos indígenas en el país y aspectos relacionados con los símbolos patrios nacionales: el Himno Nacional, el juramento a la bandera.

Cuadernos de trabajo para el docente de educación indígena

La Secretaría de Educación Pública, por conducto de la Dirección General de Educación Indígena ha editado seis libros y manuales dedicados a los docentes que trabajan en escuelas indígenas. Estos textos tienen como objetivo central sensibilizar al maestro en cuanto a las necesidades de aprendizaje de los alumnos indígenas de educación básica, la visión pedagógica de la interculturalidad, la comunicación bilingüe en el aula y la necesaria adecuación de los contenidos de los programas de enseñanza a las condiciones de los diferentes grupos étnicos del país.

La SEP publicó una primera serie de libros para el maestro en los años 1998 y 1999. Los tres libros de este primer esfuerzo son:

- *Manual del maestro. Primaria indígena.*
- *La educación primaria intercultural bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica docente.*
- *Uso y enseñanza de la lengua materna y segunda lengua en la educación inicial, preescolar y primaria intercultural bilingüe.*

Sin embargo, los docentes carecen de ellos, como fue constatado por el equipo de investigación al asistir a las escuelas, observar en el aula y preguntar directamente a directivos y maestros sobre su existencia. Los integrantes del equipo de investigación llegaron a tener ciertas dificultades para acceder a los materiales que se describen a continuación, por lo cual se deja como tarea pendiente a los responsables de la educación indígena y otras instancias relacionadas con ella en el país y en los estados, la distribución de dichos materiales, su difusión y la interpretación en colegiado de sus contenidos. A continuación se presenta la descripción de los tres textos antes mencionados.

El *Manual del maestro. Primaria indígena* fue elaborado de manera conjunta por la Dirección General de Educación Indígena y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) a través de los programas compensatorios como apoyo para el ciclo escolar 1998-1999. Este texto fue desarrollado a partir de una serie de tres cursos de capacitación para los docentes de escuelas rurales; estos cursos tenían la intención de capacitar a “los equipos docentes de zona en las tareas de contextualización del currículum nacional, con el fin de dar respuesta a las demandas y condiciones de las comunidades educativas locales” (SEP/Conafe/DGEI, 1998: 5).

También se promueve en el *Manual* la ejecución de los proyectos escolares hacia lo cotidiano del salón de clases para de esta manera mejorar gradualmente los estilos de enseñanza de los docentes del medio indígena y promover las competencias de razonamiento en los alumnos. El texto se enfoca en cinco ejes temáticos: evaluación del aprendizaje, contenidos escolares, unidades didácticas, conducción de la enseñanza y juntas de padres de familia.

Este *Manual* consta de 125 páginas, en las que se incluyen los materiales de apoyo para el funcionamiento regular de las reuniones del consejo técnico. El diseño presenta una estructura clara de las temáticas y las actividades, para las que se usan íconos que permiten su pronta identificación; muestra esquemas y tablas y también deja espacios para que los docentes puedan realizar anotaciones.

El libro titulado *La educación primaria intercultural bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica docente* fue publicado por la SEP en 1999. Este libro tiene como objetivo apoyar el trabajo diario de los profesores; sirve como un texto de consulta que le permite organizar actividades de aprendizaje en el aula desde un enfoque intercultural bilingüe de enseñanza. Se busca compartir “algunas ideas para planear sus labores, para plantear experiencias de aprendizaje significativo, para evaluar y para organizar su grupo y el centro de trabajo” (SEP, 1999b: 3).

El libro, de 152 páginas, aborda una variedad de temas relevantes para el docente, como: ¿qué es la educación intercultural bilingüe? ¿Hacia dónde orientar la práctica docente? Sugerencias respecto a los contenidos escolares, así como otras recomendaciones para mantener actualizada y renovar la práctica docente, y las necesidades educativas especiales que se pueden atender en la escuela. Por último, el libro incorpora una sección dedicada a comentarios y sugerencias para mejorar la administración y organización de la escuela. Esta obra inicia con una presentación de México como un país multicultural; reflexiona sobre el concepto de diversidad cultural y la forma de llevar a la práctica los objetivos de la educación intercultural bilingüe.

Una de las secciones principales del libro referido está dedicada al tema de los contenidos escolares. El texto plantea preguntas de reflexión para el docente respecto a ¿qué son?, ¿de dónde surgen?, ¿para qué sirven?, ¿cómo se determinan?, ¿cómo se transmiten?, ¿quién los define? y ¿qué importancia tienen para el docente? (SEP, 1999b: 38). Se

subraya que los contenidos deben adecuarse al medio y se recomienda desarrollar competencias para comunicarse oralmente en lengua indígena y en español de manera efectiva.

El libro presenta un apartado muy importante de apoyo a las necesidades de educación especial que se pueden presentar en una escuela primaria. Se les ofrece elementos a los maestros para que puedan identificar diferentes condiciones y para que puedan diferenciar las transitorias de las permanentes. De manera general se describen los principales tipos de discapacidades y condiciones de salud que pueden afectar a un alumno, se explican las causas de cada problema y se presentan algunas estrategias para su manejo y el trabajo con los padres de familia.

Respecto a la sección de administración y gestión escolar, el texto presenta de una manera muy sencilla el modelo de gestión escolar, así como el proceso administrativo general que corresponde a un ciclo escolar. Esta gestión a cargo del docente incluye las inscripciones, la reinscripción, la acreditación, la evaluación y el manejo del calendario escolar. Además, se dan recomendaciones para mejorar la organización escolar, las funciones de los docentes y directivos, así como la importancia de la participación de los padres de familia en actividades y decisiones de importancia para el mejor funcionamiento de la escuela.

El tercer libro para el maestro de escuelas indígenas, mismo que fue publicado por la SEP en 1999, lleva como título *Uso y enseñanza de la lengua materna y segunda lengua en la educación inicial, preescolar y primaria intercultural bilingüe* (SEP, 1999c). Este libro de 163 páginas comienza presentando ejercicios de educación inicial desde el embarazo, pasando por diferentes etapas del niño que las relaciona con cada uno de los niveles escolares. Los contenidos del texto para el maestro presentan sugerencias didácticas para el desarrollo lingüístico en las actividades de enseñanza en el aula.

Lo importante de este texto es que elabora una visión comprehensiva del desarrollo de las competencias lingüísticas de los alumnos a lo largo de los diferentes ciclos de la educación básica. Como tema central está el énfasis en que no sólo es adecuado comunicarse en lengua materna dentro del aula, sino que el óptimo desarrollo psicosocial del niño requiere una estimulación y actividades de aprendizaje en su lengua materna, y que consideren relevante la forma de pensar y las formas de comunicarse de las comunidades indígenas de la región en donde se ubica la escuela.

En 2003 la SEP publicó otros tres textos dedicados a los maestros que trabajan en escuelas indígenas:

- *Organización del trabajo escolar. Cuaderno de trabajo para maestras y maestros de educación primaria indígena.*
- *Hacia un proyecto escolar intercultural en la escuela primaria.*
- *Orientaciones para la planeación didáctica con enfoque intercultural bilingüe.*

El libro titulado *Organización del trabajo escolar. Cuaderno de trabajo para maestras y maestros de educación primaria indígena* propone que los docentes “sumen sus saberes y experiencias para analizar, discutir, proponer, poner en marcha y evaluar nuevas y mejores formas de organizar el trabajo escolar” desde un enfoque intercultural bilingüe (SEP, 2003b: 5).

El contenido de 97 páginas se distribuye en seis temas centrales que se plantean como preguntas: ¿Qué es la educación intercultural bilingüe? ¿Se pueden modificar las formas de relación? ¿Por qué es importante el trabajo bilingüe? ¿Qué debemos saber sobre los planes y programas de estudio vigentes? ¿Para qué adecuarlos? El texto concluye con una reflexión final sobre la educación intercultural bilingüe y el trabajo docente.

Este cuaderno de trabajo facilita el trabajo del profesor, lo acompaña en sus labores diarias en el aula. El mensaje central de este texto se relaciona con la importancia de trabajar en el aula con un enfoque pedagógico orientado a la educación intercultural bilingüe. La visión de la SEP, plasmada en este cuaderno para el maestro, deja en claro que debe considerarse que “cada lengua, como producto de una cultura, es portadora de los símbolos de dicha cultura, lo que representa un potencial pedagógico y didáctico para el maestro y una necesidad básica para la conformación de la identidad de los alumnos” (SEP, 2003b: 16).

El texto consta de 97 páginas y combina lecturas y actividades a ser desarrolladas por los docentes, por lo que el diseño integra líneas, recuadros y espacios para ser llenados por los profesores. En cuanto a estética, presenta buena distribución de los textos, combina gráficos de color distinto de las páginas resaltándolos, e incluye dibujos en color alusivos a la idea central. Excepto el primer tema, en el resto se marca con un número de color y de tamaño mayor que el resto del utilizado para el texto, la secuencia de pasos para desarrollar ejercicios, integrar conceptos, realizar actividades o establecer estrategias. Los contenidos

están relacionados unos con otros, por lo que se presentan en forma secuencial, mueven a la reflexión, y plantean conceptos de manera concreta y clara.

En 2003, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP desarrolló un curso taller denominado “Hacia un proyecto escolar intercultural en la escuela primaria”, que fue impartido a los docentes que trabajan en la zona norte del estado de Jalisco y a docentes de Nayarit. El material de apoyo al curso se imprimió para ser distribuido entre los profesores de escuelas indígenas y ahora constituye un texto de referencia para los docentes. Entre sus propósitos, este texto plantea la necesidad de:

Sensibilizar a los maestros y personal que labora en el Centro Educativo Mesa del Nayar, sobre la diversidad de alumnos/as y culturas existente en las aulas y la importancia de combatir las asimetrías escolar y valorativa para ofrecer una educación de calidad con equidad para todos/as los alumnos/as.

Analizar los elementos básicos de la educación intercultural de tal manera que los profesores cuenten con estrategias para orientar la práctica educativa hacia una educación intercultural.

Reconocer el papel fundamental de su participación en el proceso del mejoramiento de la calidad educativa que incorpore una orientación intercultural (SEP, 2003a: 2).

El texto aborda, en sus 56 páginas, varios temas relacionados con la diversidad en la escuela, la educación de calidad con enfoque intercultural y estrategias para la enseñanza de la educación intercultural en el aula, así como una discusión sobre el combate de las asimetrías en la escuela primaria.

Por último, en noviembre de 2003 se publicó el texto titulado *Orientaciones para la planeación didáctica con enfoque intercultural bilingüe en el aula de educación primaria*. Este texto es una impresión del material de apoyo para el curso que llevó del mismo nombre. El curso referido fue desarrollado con la intención de que los maestros:

Reflexionen y sistematicen sus experiencias y planeaciones didácticas realizadas a partir del curso y el primer momento de seguimiento.

Analicen su práctica docente para la puesta en marcha del enfoque de la educación intercultural.

Analicen los principios básicos de la planeación.

Enriquezcan sus experiencias y planeaciones didácticas con enfoque intercultural considerando el espacio del conocer (epistemológico) y el espacio del elegir (ético) como ejes fundamentales para su implementación (SEP, 2003c: 2).

El contenido temático del texto impreso incluye la discusión de temas referentes al modelo de educación intercultural bilingüe. Se trata de que los maestros puedan sistematizar sus experiencias y que realicen una planeación de sus actividades de acuerdo con una estrategia pedagógica comprensiva del currículum bajo el modelo de la educación intercultural (SEP, 2003c: 5).

Este material impreso de 75 páginas, incluye una serie de anexos con formatos para la recuperación de experiencias, el registro de planeación y el análisis de estrategias didácticas. El texto se complementa con un documento que presenta los materiales de apoyo para la enseñanza y sus usos; el documento se titula *Explorando nuestros materiales de enseñanza para la educación intercultural en educación primaria*.

Éstos son los seis textos principales, publicados por la SEP, con los que cuentan los docentes que laboran en escuelas primarias ubicadas en comunidades indígenas. Además, muchos docentes adquieren otros textos que les parecen útiles y relevantes para su trabajo en el aula. Entre otros, se encuentran la *Nueva guía escolar* de Editorial Santillana y la *Guía práctica* de Fernández Editores; en estos textos los docentes encuentran ejercicios y actividades para los alumnos en las áreas de español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía y civismo. Al igual que los libros de texto, los docentes consultan lo que creen conveniente y lo adaptan a sus labores pedagógicas en la escuela primaria.



Biblioteca escolar en salón multigrado de 1º, 2º y 3º en la Escuela Kaltlanextilistli en Cuzalapa, municipio de Cuautitlán, Jalisco.

VI

Caracterización del personal docente

Para conocer la práctica que realizan los docentes en las escuelas denominadas como interculturales bilingües es necesario considerar, de entrada, que la escuela es un espacio complejo e institucionalizado en el cual se ejerce la docencia, y que su función es:

[...] formar a personas capaces de desarrollar una sociedad verdaderamente intercultural y desarrollarse como ciudadanos que den los pasos necesarios para transformar de modo efectivo las sociedades, en unos casos *pluriculturales*, en las que coexisten, y en otros casos *multiculturales*, en las que conviven actualmente, por *otra sociedad* (una sola) en la que las interacciones no se queden solamente en contactos sociales, sino en el intercambio de valores, concepciones y experiencias entre los unos y los otros sean el verdadero motor del cambio, en las concepciones y en las actuaciones (individuales y colectivas) que deriven hacia la ciudadanía intercultural (Gutiérrez, 2001: 201).¹¹

Lo anterior nos obliga a acercarnos a identificar algunos elementos que en cierto momento influyen y en otros determinan el trabajo que desarrollan los maestros en el aula. De esta manera la práctica es influida por los diferentes elementos institucionales y personales, esto es lo que ayuda a que cada maestro realice actividades de diferente manera; esto es, que su práctica profesional sea diferente. Entre los factores que se pueden identificar están: su formación, su historia personal, la experiencia con la que cuentan, las condiciones de trabajo y el contexto educativo, esto aunado a las políticas laborales que están establecidas.

Por lo anterior, en la presente investigación se consideró a los maestros y maestras como los sujetos clave, ya que son quienes cuentan con

11. Las cursivas son de los autores.

la experiencia de laborar en una escuela que se caracteriza como de educación intercultural bilingüe, y en quienes recae la responsabilidad de la educación formal de los alumnos y alumnas; por tal motivo, se les ha denominado sujetos de la acción. Le otorgamos esta denominación porque, de acuerdo con Schütz (2001), el mundo de la docencia está inserto en el mundo de la vida cotidiana y, como tal, es la realidad inmediata de los profesores, la cual se encuentra regida por acciones y fines. En este sentido nos preguntamos lo siguiente: ¿quiénes son los profesores(as) que se desempeñan como docentes en las dos zonas indígenas en estudio? ¿De qué lugar de la República provienen? ¿En qué lugar viven? ¿Cuál es su estado civil? ¿Cuál es su formación? ¿Cuál es la experiencia con la que cuentan para el desarrollo de su trabajo docente? y, finalmente, ¿cuáles son las condiciones en las que desarrollan su trabajo?

Este capítulo se divide en dos partes, en cada una de ellas se pretende dar respuesta a los cuestionamientos realizados anteriormente. Por un lado se presentan las características de los profesores de la zona wixárika, y por otro los profesores que se desempeñan como tal en la zona náhua, ello con la finalidad de encontrar patrones significativos de los docentes en las zonas indígenas en estudio.

La información que se presenta a lo largo del escrito proviene de los datos de un cuestionario que fue administrado a los docentes de las regiones Norte y Sur del estado de Jalisco, por los integrantes del equipo de investigación durante el segundo semestre de 2005. Durante este periodo se obtuvo la información de 155 profesores y profesoras que laboran en ambas zonas de estudio.

Es importante subrayar que los datos provienen directamente de la voz de los profesores y de algunos administrativos, quienes llegaron a definir el papel que desempeñan en la educación primaria bilingüe en el estado. Para organizar la información y a la vez dar respuesta a las preguntas planteadas con anterioridad, se establecieron cuatro grandes categorías: en la primera se abordan las características personales desde donde se posicionan para ser maestros o maestras; en un segundo momento se realiza una descripción de la formación inicial que tienen los sujetos en estudio; en tercer lugar, se recupera la experiencia de trabajo con la que cuentan; y, finalmente, se hace mención de las condiciones de trabajo y del contexto educativo bajo los cuales laboran.



Profesora de la Escuela Diana Laura Rioja, ubicada en la comunidad de la Ciénega.

El caso de la zona wixárrika

La información que reportamos en este capítulo fue proporcionada por 78 profesores wixarritari a través del cuestionario, ellos trabajan y representan 33 del total de 65 escuelas primarias (véase anexo 8).

El docente en su contacto personal

Para abordar este aspecto, se consideraron indicadores como la edad, sexo, estado civil, número de hijos, lugar de procedencia, así como los antecedentes personales, académicos y laborales, entre otros.

En cuanto al primer aspecto, *la edad*, encontramos que el rango fluctúa entre 19 y 56 años, donde la mayoría está entre los 20 y los 40 años de edad. Este dato nos lleva a inferir que entre los profesores del medio indígena la edad activa de los profesionales de la educación corresponde a la media mencionada.

Cabe mencionar que 33.3% de los profesores son menores de 30 años; este dato nos lleva a interpretar que existe una cantidad considerable de docentes *jóvenes*, lo cual representa una característica única de la profesión.

Cuadro 9
Edad de los maestros de la zona wixárrika

<i>Rango de edad</i>	<i>Núm. de maestros/as</i>	<i>%</i>
19-29	26	33.3
30-39	29	37.2
40-49	17	21.8
50-56	3	3.8
No contestó	3	3.8

Fuente: cuestionario núm. 1 aplicado a los profesores de la zona norte.

En cuanto al sexo de los profesores, se tiene que de 78 maestros que proporcionaron información, 73% son hombres y 27% mujeres. Este dato nos hace reflexionar sobre la diferencia que existe en relación con la población mestiza de profesores, donde por lo general está considerada la profesión de la docencia como una actividad femenina. Las estadísticas muestran que existe un mayor número de mujeres trabajando en los niveles de educación básica; sin embargo este dato, frente a los resultados en la educación indígena, resulta inverso pues la mayoría son hombres.

Al respecto se puede decir que la mujer ha venido ocupando espacios que, de acuerdo con la tradición, son exclusivos de los hombres; no obstante, en el contexto de las comunidades wixarritari o huicholas, la realidad muestra lo contrario, es decir, los espacios de la docencia son ocupados por hombres mayoritariamente. Una posible explicación de ello puede ser que en la comunidad no existen muchas oportunidades para que sus habitantes se formen y/o cursen una carrera universitaria, por lo que el magisterio resulta ser la oportunidad de desarrollo más accesible para ellos. Otra explicación puede estar en que si nos remontamos a la historia, la primera profesión que existió para los indígenas fue la docencia; de esta manera podemos confirmar que la escuela normal ha sido el único espacio para el estudio a nivel técnico o superior y de esta forma la docencia continúa siendo la más importante profesión legitimada en las comunidades indígenas.

Lo anterior concuerda con las expectativas que tiene la gente de la comunidad respecto al estudio, el cual es visto como un medio de superación y de búsqueda de nuevas oportunidades para ayudar a su pueblo. Se logró conocer además que no todas las mujeres de la comunidad hablan el castellano, sino que los hombres son quienes tienen mayor facilidad

y oportunidad para aprenderlo y, por tanto, para tener contacto con las estructuras de la cultura dominante.

Otro dato que resulta interesante está relacionado con *la lengua* que se habla en las comunidades de donde son originarios los maestros y maestras, y por tanto que ellos y ellas hablan como primera lengua. La importancia radica en que si se está hablando de un modelo de educación bilingüe, es indispensable el uso de la lengua materna pero, por otro lado, el uso del español también se vuelve indispensable. En este sentido se puede decir que de los 78 profesores de educación primaria, 77 de ellos, lo cual representa el 98.7%, hablan wixárrika como primera lengua, y sólo uno de los profesores encuestados habla náhuatl.

De igual manera se tiene que de los 78 docentes, 73 de ellos hablan y entienden el español, lo cual representa 94%, de los cuales tres hablan ambas lenguas y dos especifican que no lo entienden por completo.

En cuanto a los lugares de origen de los profesores, se tiene que 47 del total, esto es el 61%, son originarios del estado de Jalisco, lo cual representa la mayoría de los profesores, 12 provienen del estado de Nayarit, tres de Hidalgo y una persona de Veracruz.

Con los datos anteriores se puede conocer a grandes rasgos cómo está conformada la planta docente de la zona wixárrika, ya que los profesores provienen de la zona de los wixarritari del estado de Jalisco y algunos del estado de Nayarit; sin embargo, también hay algunos nahuas de Hidalgo y Veracruz, así como una persona que se intuye que es mestiza porque no habla ninguna lengua indígena y el dato reportado sobre la lengua que se habla en su comunidad (Cuautitlán, Jalisco) es el español.

Entre las comunidades, localidades o ranchos de Jalisco de donde son originarios los maestros y maestras, predomina San Miguel Huaixtita con 12% del total de maestros/as, de donde se podría afirmar que es la comunidad con más profesionistas de la educación. En seguida se encuentran San Sebastián Teponahuaxtlán, Tuxpan de Bolaños y Ciénega de Huaixtita, cada una con 4.9%; y en un rango de tercer lugar se encuentran Mesa del Tirador, Santa Catarina Cuexcomatitlán con 3.6% cada una; el resto son comunidades a las que pertenecen uno o dos maestros.

Con esta información podemos observar que los maestros y maestras que se desempeñan como tales en la comunidad wixarritari, son originarios del estado de Jalisco y provienen de las mismas comunidades y no de las ciudades o cabeceras municipales, lo cual da un sentido de mayor cercanía con la realidad que viven los niños y niñas con quienes trabajan.

El estado civil que tienen los profesores/as puede ser un elemento para rescatar algunos patrones culturales que se tienen en la comunidad wixárrika, a diferencia de otros grupos indígenas; en este sentido se tiene:

Cuadro 10
Estado civil de los maestros por sexo

<i>Estado civil</i>	<i>Núm. de maestros</i>	<i>%</i>	<i>Estado civil</i>	<i>Núm. de maestras</i>	<i>%</i>
Unión libre	35	58.3	Unión libre	13	59.1
Casado	16	26.7	Casada	5	22.7
Soltero	5	8.3	Soltera	2	9.1
No contestó	4	6.7	No contestó	1	4.5
			Viuda	1	4.5

Fuente: cuestionario número 1 aplicado a los profesores de la zona norte.

Con los datos del cuadro anterior se puede decir que el mayor porcentaje de los maestros y maestras se encuentra en el indicador de unión libre y casado/a, lo cual nos indica que la mayoría de ellos tienen pareja. Sin embargo, es interesante corroborar que para la cultura wixárrika el casarse no constituye una tradición similar a la del mundo mestizo, cargada de sentido religioso; de ahí podemos ver que la mayoría de los profesores se encuentran viviendo en unión libre.

La minoría son solteros, de quienes cinco son hombres; este indicador se enriquece al revisar la información y cruzarlo con el dato de la edad, en donde podemos ver que cuatro de ellos tienen entre 24 y 30 años de edad, elemento que sobresale, ya que por lo general en las comunidades wixárrika las personas se casan o buscan pareja con menor edad.

Otro dato rescatable es que uno de los profesores reporta estar soltero, tiene 40 años de edad y cuenta con cinco hijos, lo cual nos hace pensar que es viudo, separado, o no tiene el concepto de unión libre.

Las dos mujeres que reportan ser solteras sí cuentan con hijos/as; una tiene 19 años y la otra 35; de esta manera, como integrantes del equipo de investigación nos surge una nueva pregunta: ¿qué significa para las mujeres ser soltera en las comunidades indígenas?

En relación con el número de hijos e hijas que tienen los maestros y maestras, podemos ver en el siguiente cuadro que la mayoría de ellos tienen entre uno y dos, siguiendo cuatro o cinco, rango que suele pensarse dentro del estándar. Lo interesante del cuadro es ver que existen

maestros o maestras que tienen más de ocho hijos e hijas, situación que en estos tiempos ya es difícil de pensar, y mayormente quienes tienen entre 13 y 14 hijos, lo cual quizás se deba a que son hijos con varias mujeres, situación que es frecuente en las comunidades wixárika.

Cuadro 11
Número de hijos que tienen los maestros y maestras

<i>Núm. de hijos</i>	<i>Núm. de maestros/as</i>	<i>%</i>
1	15	18.3
2	15	18.3
3	9	11.0
4	11	13.4
5	11	13.4
6 y 7	8	9.8
8 y 14	5	6.0
No contestó	8	9.7

Fuente: cuestionario número 1 aplicado a los profesores de la zona norte.

Formación inicial de los profesores y profesoras

En cuanto a la formación inicial que tienen los maestros y maestras, los datos resultan un tanto imprecisos, ya que frente a la respuesta abierta que se generó a partir del instrumento, hay indicadores que no se sabe a qué se refieren exactamente. Por ejemplo, contestan primaria o primaria indígena, no sabiendo si es que estudiaron licenciatura en educación básica o que sólo cuentan con estudios de primaria.

Cuadro 12
Formación inicial de maestros y maestras

<i>Formación</i>	<i>Núm. de maestros/as</i>	<i>Porcentaje global</i>
Curso de inducción	2	2.56
Bachillerato incompleto	1	1.28
Bachillerato general terminado	10	12.82
Bachillerato pedagógico terminado	5	6.40
1º a 5º semestre en la UPN	10	12.82
7º semestre en la UPN	1	1.28
Pasantes de licenciatura	8	10.26
Lic. en Ciencias Sociales	1	1.28

<i>Formación</i>	<i>Núm. de maestros/as</i>	<i>Porcentaje global</i>
Lic. terminada	17	21.80
Lic. en preescolar, primaria o educación secundaria	3	3.85
Estudios de educación básica	11	14.10
No contestaron	9	11.55

Fuente: cuestionario número 1 aplicado a los profesores de la zona norte.

Con la finalidad de obtener datos más generalizables, los datos fueron agrupados por bloques. En este sentido, lo rescatable es que 32.05%¹² cuentan con estudios de licenciatura, 14.10% están en la UPN, 10.26% son pasantes de licenciatura y se encuentran estudiando actualmente en la Escuela Normal (3.85%). Estos datos nos ayudan para afirmar que los maestros y maestras que se desempeñan en la zona indígena wixarritari, sí cuentan con formación relacionada con el ámbito educativo.

Por otro lado, 12.82% cursaron el bachillerato y 2.56% están en el curso de inducción, que son quienes se encuentran en proceso de formación para posteriormente centrarse en la cuestión educativa. Lo que sobresale en este aspecto es que aun sin tener formación específicamente en el ámbito educativo, ya están frente a grupo cumpliendo el rol de formadores de los menores de la comunidad.

De los 78 maestros de educación primaria que participaron, 41 de ellos (52.56%) no están estudiando actualmente y 34 (43.59%) sí.

Entre las razones por las que no están estudiando actualmente los maestros, podemos citar:

- Ocho profesores coincidieron en no contar con recursos económicos suficientes para destinarlo al pago de sus estudios.
- Ocho están involucrados en otros procesos, como la elaboración de su tesis.
- Seis de ellos expresan que tienen algún problema con sus documentos oficiales.
- Cuatro mencionan que no estudian actualmente porque no cuentan con instituciones educativas cercanas que brinden estudios en materia educativa o que ofrezcan algún posgrado, esto es, hacen referencia a la falta de oportunidades.

12. Aunque no todos están titulados.

- Cuatro refieren que desean descansar un tiempo, además de que no quieren dedicar sus vacaciones (de verano) al estudio porque recién egresaron de sus estudios de licenciatura.
- Tres de los profesores mencionan que los horarios y calendarios establecidos por las instituciones no se adaptan a sus necesidades.
- Finalmente, tres de los docentes refieren tener problemas de salud o la edad; de igual manera refieren que las actividades cotidianas y de trabajo no les permiten dedicar determinado tiempo para el estudio, esto aunado a los problemas familiares, y algunos de ellos a la falta de decisión.

En relación con los maestros/as que actualmente están estudiando, encontramos que se trata de quienes están cursando su licenciatura. Por otro lado, están quienes desean seguirse superando (seis), desde donde visualizan los espacios educativos como el medio que les permite seguirse preparando y actualizando (ocho de ellos). El supuesto que tienen los maestros en relación con continuar estudiando, es que el estudio les permite ser mejores intelectualmente hablando y adquirir más conocimientos sobre pedagogía, lo cual les abre la posibilidad de:

- Adquirir nuevas estrategias pedagógicas.
- Conocer más sobre otras asignaturas.
- Mejorar su práctica docente.
- Mejorar el aprendizaje de los niños y niñas.
- Mejorar la calidad de la educación.

Como se puede observar con lo anterior, la preparación del profesor es un factor importante ya que lo aprendido debe estar relacionado con la práctica que realiza.

Experiencia de trabajo de los docentes

El siguiente cuadro presenta la experiencia docente con que cuentan los maestros de la zona norte, como se puede apreciar el grupo más numeroso es el del los docentes con 6 a 10 años de experiencia frente a grupo.

Cuadro 13
Experiencia frente a grupo

Número de años	Núm. de maestros/as	Porcentaje global
1 a 5 años	20	24.39
6 a 10 años	37	45.12
11 a 15 años	12	14.63
16 a 20	4	4.88
21 a 25 años	2	2.44
26 a 30 años	3	3.66
32	1	1.22
No contestó	3	3.66

Fuente: cuestionario número 1 aplicado a los profesores de la zona norte.

Como se puede observar en los datos anteriores, la mayor parte de los maestros y maestras, esto es el 45.1% del total, cuentan con una experiencia de 6 a 10 años, lo cual habla de que son personas que no pertenecen al origen de la educación indígena, pero sí a una tercera o cuarta generación de profesores/as formados. Sin embargo, también se cuenta con personas que tienen una trayectoria docente corta, ya que 24.39% tienen entre uno y cinco años frente a grupo. El 4.88% se encuentran en el rango de 16 a 20 años y 3.6% entre 26 a 30 años.

En términos generales, se puede afirmar que los maestros y maestras que laboran en la zona norte del estado de Jalisco, en la región wixárrika, en su mayoría tienen de uno a 10 años de experiencia.

Otro componente objetivo a la experiencia de los maestros y maestras se refiere a las funciones que han realizado durante su trayectoria, como director con grupo o supervisor, que aunque se pueden considerar tareas con un tinte administrativo, también son parte de su quehacer en el ámbito educativo. De esta manera, 45% de los maestros y maestras no han experimentado las funciones de director, supervisor o apoyo técnico, mientras que los que sí han tenido experiencia en ese sentido, el número de años promedio que han dedicado como directores de la escuela es de seis, y como director con grupo cinco años.

En cuanto a las condiciones de trabajo y contexto educativo que tienen los maestros y maestras de la zona wixárrika, se consideraron tres aspectos: los datos de la escuela, el lugar donde viven los profesores y las políticas escolares establecidas para su ejercicio docente.

Datos de la escuela

El tiempo de permanencia de los maestros y maestras en las escuelas es muy variado, ya que los profesores se cambian de centro de trabajo constantemente; en este caso el rango va de menos de uno a 29 años en el mismo plantel educativo. El promedio de duración en una misma escuela es de cuatro años.

Cuadro 14
Tiempo de trabajar en el plantel donde están actualmente

<i>Número de años</i>	<i>Núm. de maestros/as</i>	<i>Porcentaje global</i>
Menos de 1 año	9	11.0
1 a 3	35	43.0
4 a 6	11	13.4
8 a 10	5	6.1
Más de 10	2	2.4
No contestó	20	24.0

Fuente: cuestionario número 1 aplicado a los profesores de la zona norte.

Por lo general las escuelas tienen un trabajo de cinco horas, aunque existen algunas excepciones en donde los horarios son de 10:00 a 1:30, por ejemplo. Todas tienen trabajo matutino y algunas también realizan actividades de regularización con los niños y niñas por la tarde, lo cual implica que los maestros y maestras dediquen alrededor de ocho horas a la formación de los niños y niñas de la comunidad.

Lugar donde viven

De acuerdo con los datos presentados con anterioridad, hay maestros que no están trabajando actualmente en el lugar de donde son originarios, eso debido a que su centro de trabajo se encuentra en otra comunidad, circunstancia de la que no podemos dar las razones, pues puede ser por solicitud personal o por situaciones administrativas o políticas de la Secretaría de Educación; sin embargo, hay quienes deciden vivir en el lugar donde trabajan, que es el caso de 54 maestros/as, lo que representa 66%, quienes tardan en trasladarse de su casa a la escuela hasta 35 minutos.

En el caso de las personas que no viven en el lugar donde trabajan, el recorrido que realizan para llegar a la escuela es de 30 minutos a nueve horas, pero hay quienes tienen que caminar hasta días completos para trasladarse; en este sentido, resulta imposible moverse a diario alrededor de ocho o nueve horas de camino, lo cual los obliga a permanecer en la comunidad donde se encuentra la escuela y trasladarse a su casa cada semana.

Un elemento que inferimos de lo anterior es que frente a la pregunta de si viven donde trabajan, la respuesta es negativa y el trayecto es muy largo, lo cual nos hace suponer que el concepto que tienen sobre “vivir”, está estrechamente vinculado al lugar donde tienen su casa y donde habita su familia, y no a lo cotidiano que viven durante la semana.

Condiciones laborales

En este apartado se hablará de los elementos que se alcanzaron a inferir en relación con las políticas laborales que tienen los maestros y maestras de la zona wixárrika. Se mostrará información referente a las plazas que tienen, su involucramiento en la carrera magisterial y el tipo de incentivos con los que cuentan.

Las escuelas de la región wixárrika como la zona nahua, están bajo la administración y supervisión de la Dirección de Educación Indígena del estado, perteneciente a la Secretaría de Educación Jalisco. En este contexto, cualquier persona que quiera fungir como profesor/a de dichas instituciones tiene que contar con una plaza vigente y el aval de esa dependencia.

El 77% de los maestros y maestras reportaron tener solamente una plaza, 4% dos plazas y el resto no contestaron.

Carrera magisterial es un sistema de promoción horizontal en el que los docentes pueden participar de forma voluntaria e individual y tienen la posibilidad de incorporarse o promoverse si cubren con los requisitos y se evalúan conforme a los lineamientos normativos.

Desde la creación del programa de carrera magisterial, sus objetivos están dirigidos a contribuir a elevar la calidad de la educación, reconociendo y estimulando la labor de los mejores profesores; asimismo, refuerza el interés por la actualización y superación permanente de los docentes, promueve el arraigo y la vocación magisterial y apoya a los profesores que prestan sus servicios en zonas de bajo desarrollo, escasa

atención educativa y los que trabajan con alumnos que requieren mayor atención.

Es conveniente destacar que de manera general, el programa de carrera magisterial ha tenido una amplia aceptación por parte del magisterio y ha logrado promover el interés de los docentes por su preparación y la superación profesionales. Lo anterior se puede constatar por el número de profesores que participan en las evaluaciones. Cabe mencionar que aunque es un programa que permite a los docentes pertenecientes a la Secretaría de Educación Jalisco capacitarse y obtener mejores condiciones económicas, solo un reducido número de profesores de las escuelas de la zona indígena huichol están inscritos.

De acuerdo con la norma, el programa de carrera magisterial permite que los profesores, directivos y personal técnico pedagógico de educación básica tengan un mejor ingreso, mayores competencias para desarrollar su trabajo, y por ende mejores condiciones de vida, laborales y sociales.

Sin embargo, de acuerdo con los datos obtenidos en el presente estudio, 60% de los maestros y maestras no están adscritos a ese programa de carrera magisterial, mientras que 30% si lo están. De los 25 maestros/as que forman parte de carrera magisterial, los niveles en los que reportan estar se describen a continuación.

Cuadro 15
Niveles en carrera magisterial

<i>Nivel</i>	<i>Núm. de maestros</i>	<i>Porcentaje global</i>
A	10	40
B	2	8
C	1	4
D	1	4
Prim. ind.	1	4
No contestó	10	40

Fuente: cuestionario número 1 aplicado a los profesores de la zona norte.

Los profesores beneficiados con el programa de carrera magisterial reportan que permanecer en este programa les servirá para elevar la calidad de la educación, profesionalizarse, superarse e incrementar su salario.

En cuanto al 66% de los maestros/as que no han ingresado al programa de carrera magisterial, mencionan que las causas son diversas,

las cuales van desde el reconocimiento de que no cuentan con la preparación requerida, otros no cuentan con información oportunamente, no tienen la antigüedad requerida, mientras que otros no han aprobado el examen o no han tenido la puntuación establecida.

Otro elemento que marca el desempeño de los profesores/as son los incentivos con los que cuentan, porque son insumos que reconocen su trabajo y que les traen un ingreso económico extra para el sostenimiento de su familia. De tal manera que de los 78 maestros que proporcionaron información, 68, que representan 87%, son quienes cuentan con algún incentivo económico. Tal es el caso de la mayoría de los profesores que reciben la compensación por las horas dedicadas en la atención de los niños y niñas por las tardes, esto como un incentivo del PAREIB.¹³



Reunión de algunos de los integrantes del equipo de investigación con los profesores de la Escuela Kalmekak en Tuxpan, Jalisco.

13. El Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (PAREIB) es un programa federal que se encuentra bajo la responsabilidad del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Se implementa en las entidades federales bajo un convenio con el Ejecutivo estatal y que opera a través de la Unidad Coordinadora Estatal.

Entre las opiniones que tienen los maestros respecto al porqué se les otorgan estos incentivos, están: para atender alumnos rezagados fuera del horario escolar, disminuir la reprobación, evitar la deserción, elevar la calidad de la educación, apoyar el aprendizaje de los niños y niñas, por trabajar horas extras, como un pago compensatorio, por ocupar cargos directivos, porque la escuela en la que colabora está en una zona marginada y muy alejada geográficamente, porque le solicitaron cambio de escuela, porque es un mecanismo de motivación y reconocimiento del desempeño docente, y por asistir a las asesorías.

Preocupaciones presentes en los profesores respecto a lo establecido

El cumplimiento de los planes y programas es una de las preocupaciones fundamentales de los maestros y maestras, además de que es un material que la Dirección de Educación Indígena les solicita y supervisa.

Al respecto, se llevó a cabo un acercamiento con los integrantes del equipo de la Dirección de Educación Indígena (DEI) de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ), para conocer cuáles eran las acciones que realizan para la atención a la educación intercultural bilingüe en el estado de Jalisco. Nos informaron que las acciones que realizan se apegan al Programa Estatal de Educación 2002-2007 en dos programas operativos autorizados: Educación Intercultural Bilingüe y Supervisión y Gestión en Educación Básica. Además la DEI opera ocho subproyectos¹⁴ que tienen como propósito apoyar en los requerimientos materiales y en la realización de los procesos de actualización. Su finalidad es que las niñas y los niños wixarritari y nahuas se apropien de los conocimientos, habilidades y destrezas, hábitos, actitudes y valores fundamentales que les permitan mejorar la calidad de vida y continuar aprendiendo en la escuela.

Para este caso lo que destacan los profesores es la importancia que tiene para los integrantes del equipo técnico y la DEI-SEJ la acción de planear, ya que ésta favorece la anticipación del aprendizaje de los alumnos/as, y apoya en tener claridad sobre las intenciones y actividades que se

14. Los ocho subproyectos que coordina la DEI son: Procesos de Inducción a la Docencia; Elaboración de Textos en Lengua Wixárrika y Náhuatl; Escuela de Elaboración, Preparación y Supervisión de Materiales Didácticos en Lengua Wixárrika y Náhuatl; Asesoría y Apoyo a la Supervisión Escolar; Rescate Cultural en Lengua Náhuatl y Proyectos de Apoyo; Preescolar Intercultural Bilingüe; Preescolar Intercultural Bilingüe, y Primaria Intercultural Bilingüe.

pretenden lograr con los niños/as. También que permite desde lo explícito ir observando qué va resultando para el aprendizaje de los menores y qué merece mejorar o ser transformado, además de que se va teniendo documentado el proceso de desarrollo del curso.

Una tarea fundamental para los maestros/as es que las actividades didácticas que se diseñan para el trabajo con los niños y las niñas, deben tener un tinte de creatividad y que favorezcan el acceso significativo al conocimiento.

Para la región wixárika un aspecto fundamental, reconocido por los maestros/as, se refiere a la adecuación de contenidos, estrategias, técnicas, actividades a las necesidades y contexto de los alumnos/as con el fin de construir significado en ellos y ellas para que el aprendizaje y desarrollo sea posible.

El caso de los nahuas en la zona sur

En el caso de la zona de estudio nahua, se puede decir que aquí se obtuvieron las respuestas de los cuestionarios de la totalidad de los profesores que se desempeñan como docentes en las 35 escuelas de esta comunidad indígena. Fueron 77 cuestionarios aplicados, de los cuales no todos son docentes sino que se tiene un asesor técnico, tres supervisores y 73 profesores frente a grupo. Todos ellos laboraban en educación primaria y provenían de las 35 escuelas: 31 del municipio de Cuautitlán de García Barragán, dos de Tuxpan y una de Tolimán (véase anexo 9).

El docente en su contexto escolar

Los profesores en esta zona escolar son relativamente jóvenes; casi una cuarta parte son menores de 29 años y dos terceras partes tienen entre 30 y 39 años de edad; de esta manera se coincide con los datos reportados de la zona norte, donde la mayoría de los profesores se ubican entre los 19 y 30 años.

Cuadro 16. Edad de los profesores

<i>Edad</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje global</i>
19-29	18	24
30-39	49	66
40-49	7	9
50-56	0	0
No contestó	3	4

Fuente: cuestionario número 1 aplicado a los profesores de la zona sur.

De los 77 profesores de la zona, 68% son hombres y 32% mujeres. Esto nos indica de manera general que por cada tres profesores dos son hombres y una es mujer; este dato de igual manera es coincidente con la zona wixárrika, pero ambas difieren de la zona metropolitana, donde el número de profesoras es mayor que el de profesores.

La mayoría de los maestros que trabajan como docentes en las escuelas ubicadas al sur del estado son originarios de otros estados, principalmente de Hidalgo y Veracruz, donde la lengua náhuatl está en uso en muchos pueblos. De hecho 83% de los docentes han emigrado de otros estados para venir a impartir clases en escuelas primarias del sur de Jalisco; sólo 12% de los docentes son originarios de los dos municipios de la zona nahua (Tuxpan y Cuautitlán). Esto, de acuerdo con las opiniones de los padres de familia, trae consecuencias ya que aunque algunos de los profesores sean hablantes de la lengua náhuatl, las costumbres y tradiciones en cada uno de los estados son diferentes y les cuesta trabajo incorporarse a la cultura de esta zona.

Cuadro 17

Lugar de nacimiento de los profesores de la zona nahua

<i>Lugar de nacimiento</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje global</i>
Cuautitlán, Jalisco	6	8
Tuxpan, Jalisco	3	4
Otros municipios de Jalisco	4	5
Hidalgo	26	34
Veracruz	30	39
Otros	8	10
	77	100

Fuente: cuestionario número 1 aplicado a los profesores de la zona sur.

En cuanto a la lengua náhuatl, se puede decir que un poco más de tres cuartos, que corresponden a 77% de los profesores, son hablantes de la lengua, mientras que 22% sólo hablan el español y 1% habla el idioma maya.

La lengua materna de los profesores es principalmente español (62%); como lo muestra la tabla siguiente, una tercera parte de los docentes provienen de comunidades donde la lengua materna es el náhuatl.

Cuadro 18
Lengua que hablan los profesores

Lengua	Frecuencia	Porcentaje global
Español	48	62
Náhuatl	26	34
Náhuatl y español	2	3
Otra	1	1
	77	100

Fuente: cuestionario número 1 aplicado a los profesores de la zona sur.

Lo anterior representa un problema, ya que en la zona nahua actualmente por parte de la Dirección de Educación Indígena del Estado de Jalisco se lleva a cabo un programa dirigido al rescate de la lengua y la cultura; en este caso, para implementarlo uno de los requisitos es que los docentes deberán, entre otras cosas, ser hablantes de la lengua.

En cuanto al estado civil de los profesores, en su mayoría (71%) reportan estar casados, mientras que sólo 15% son solteros y 8% viven en unión libre. Este dato difiere en gran medida en cuanto a la zona wixárrika, donde la unión libre es lo que prevalece.

Cuadro 19
Estado civil de los profesores

<i>Estado civil</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje global</i>
Unión Libre	4	8
Casado	37	71
Soltero	8	15
No contestó	3	6
	52	100

Fuente: cuestionario número 1 aplicado a los profesores de la zona sur.

En cuanto al número de hijos, parece que el tener sólo dos y tres hijos es algo común, lo cual representa 48% de los docentes; de esta manera, 25% tienen dos hijos y 23% tienen tres, mientras que 14% sólo tienen un hijo.

Cuadro 20.
Número de hijos que tienen los profesores

<i>Número de hijos</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje global</i>
0	7	9
1	11	14
2	19	25
3	18	23
4	4	5
5	4	5
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	1	1
No contestó	13	17
	77	100

Fuente: cuestionario número 1 aplicado a los profesores de la zona sur.

Formación inicial de los profesores y profesoras

En cuanto a la formación inicial de los docentes de la zona escolar nahua, 80% reportan que han estudiado y/o estudian actualmente; la mayoría de los que estudian actualmente, han realizado sus estudios en la UPN, particularmente en la unidad de Tepic, Nayarit. Las principales especialidades de los estudiantes de licenciatura son: licenciatura en Educación Indígena y licenciatura en Educación Primaria.

Cuadro 21
Estudios que tienen los profesores

<i>Estudios</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje global</i>
Bachillerato	5	6
Estudia licenciatura	8	10
Licenciatura incompleta	1	1
Pasante de licenciatura	15	19

<i>Estudios</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje global</i>
Licenciatura	46	60
Maestría	2	3
	77	100

Fuente: cuestionario número 1 aplicado a los profesores de la zona sur.

De tal manera que 36% no tienen el grado de licenciatura, ya sea porque aún no ingresan a sus estudios profesionales (los que sólo tienen bachillerato) o bien por que no han terminado el programa y no han obtenido el grado. De los 74 docentes que respondieron a la pregunta de si actualmente estudian, 19 respondieron que están cursando estudios de algún tipo, la mayoría concluyendo su licenciatura; tres profesores no respondieron a esa pregunta. Su principal motivación es superarse, mejorar la calidad de su estrategia de enseñanza y obtener el grado de licenciatura.

Otro grupo de 55 profesores no estudian en el momento; la gran mayoría de ellos ya concluyeron sus estudios de licenciatura. Entre las razones por la que no están estudiando actualmente se señalan los costos y los ingresos limitados que no les permiten pensar en colegiaturas y otros gastos de los estudios; también indican que las escuelas en las que pueden seguir con su formación académica se encuentran distantes y el transporte es difícil en algunas zonas; por otro lado, no todos tienen un interés en continuar con una formación de posgrado.

Condiciones laborales del profesor nahua

Respecto al número de docentes que se encuentran en carrera magisterial, se tiene que más de la mitad de los maestros, esto es 41 de ellos (53%) no participan en el programa de carrera magisterial, ya sea porque no tienen el grado de licenciatura, no cuentan con el tiempo para prepararse, otros aceptan que no reúnen el perfil y finalmente, a los menos, no les interesa participar. Sin embargo, de los que sí participan en el programa, 18 de ellos (23%) se encuentran en el primer nivel "A", nueve en el nivel "B" (12%) y sólo uno está en la letra "C", que es uno de los niveles más alto.

Cuadro 22
Niveles en carrera magisterial

<i>Nivel</i>	<i>Núm. de maestros</i>	<i>Porcentaje global</i>
No participa en el programa	41	53
A	18	23
B	9	12
C	1	1
Sí (pero no indica en qué nivel)	3	4
No respondió	5	6

Fuente: cuestionario número 1 aplicado a los profesores de la zona sur.

De los estímulos recibidos, sólo cinco personas no reciben ningún apoyo y, los 72 profesores que sí cuentan con ellos, reportan recibir los beneficios del programa de redes de PAREIB y el programa compensatorio E3 cuya finalidad es fomentar el arraigo; tal es el caso de nueve de los profesores.

El 92% de los maestros refieren que les gusta leer y que tienen el hábito de la lectura; la mayoría se enfoca en leer materiales que tienen que ver con su práctica docente, desde libros de texto, libros de la serie Rincones de Lectura, libros de pedagogía, libros de referencia en educación, enciclopedias y periódicos.

Respecto a lo que significa su profesión y el puesto en que se desempeñan dentro de la estructura escolar de la Secretaría de Educación Jalisco, todos son docentes; algunos de ellos también cumplen labores directivas en escuelas unitarias, bidocentes o tridocentes. La minoría son directivos y supervisores que no tienen una labor frente a grupo.

Fue interesante el darnos cuenta que la mayoría de los docentes hablan de su quehacer profesional con orgullo, que, aunque una gran responsabilidad, está presente el espíritu de servicio; por ende, tienen presente que la docencia implica estar en una constante búsqueda de estrategias didácticas para fortalecer el trabajo educativo.

En sus actividades cotidianas en el ámbito de la institución escolar, los maestros conciben su práctica como un compromiso para educar, o bien como una serie de actividades formales de las que son responsables; otros más como una serie de acciones mecánicas, como lo muestran las siguientes frases de un grupo de maestros.

En cuanto al método de enseñanza que utilizan los profesores, una tercera parte de ellos hacen referencia al método onomatopéyico,

otra tercera parte refieren utilizar el método global, y la última tercera parte se refieren a una variedad o combinación de métodos.

Finalmente, mencionamos que el perfil del maestro indígena es aceptable para el ejercicio del quehacer docente, aunque algunos presentan deficiencias que obedecen a factores de orden cultural y lingüístico, dado que su formación base la tuvieron en su segunda lengua. Además nos dimos cuenta, a partir del cuestionario aplicado, que no existe un perfil predeterminado que establezca sus características, y de igual manera no existe un programa de formación especializado para ellos, aunque cabe mencionar que existe un curso preparatorio.

Cuadro 23
Problemas y retos que presentan los profesores nahuas

<i>Problemas y retos de los docentes</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
Los estudiantes tienen problemas de aprendizaje	29	38
Falta de manejo de métodos pedagógicos	17	22
Débil planeación y evaluación	6	8
Reto de la enseñanza multigrado	4	5
Enseñanza bilingüe intercultural	1	1
Los padres no apoyan y niños sin motivación	7	9
Otros (institucionales)	6	8
No contestó	7	9

Fuente: cuestionario número 1 aplicado a los profesores de la zona sur.

Los profesores señalan que son conscientes de muchos de los problemas anteriores, por ello han tratado de atenderlos para mejorar las condiciones de trabajo a través de la solución de ellos, aunque respecto a sus respuestas se evidencia que 39% no han podido resolver las situaciones problemáticas que afectan su trabajo en el aula.

Aquellos que han decidido tratar de cambiar las condiciones educativas y los problemas que enfrentan en su práctica docente, han optado por una variedad de estrategias, entre las cuales se encuentra la del diálogo, comunicación y atención personalizada con los alumnos; reuniones con los padres de familia; abrir sesiones de trabajo por las tardes; visitas domiciliarias y más. Por otra parte, han recurrido a sesiones de trabajo colegiadas y al apoyo con los compañeros docentes de la misma escuela para así compartir las experiencias, los problemas que se viven y las formas que han utilizado para responder a la problemática del aula.

En cuanto a los problemas más frecuentes en la labor docente de educación indígena, se encuentran en primer lugar dos situaciones. Por una parte, 23% de los docentes señalan una combinación de apatía, ausentismo, falta de motivación ocasionada por la marginación y la pobreza de las familias; por otra parte, 23% indican que son los problemas del aula y afirman que la enseñanza de la lectoescritura es un punto crítico que ocasiona rezagos en la educación primaria.

Otros dos problemas que vienen casi juntos son: el lento aprendizaje y el bajo rendimiento de los alumnos (12%), y problemas de deficiencias graves como pueden ser la desnutrición y casos que requieren de atención de educación especial (6%).

Los problemas internos entre docentes y docentes-directivos son también frecuentes; 14% de los docentes reportan este tipo de situaciones, que crean un clima de tensión, poca comunicación y facciones dentro de las escuelas.

Por último, sólo dos maestros (3%) señalaron problemas educativos relacionados con el poco uso de la lengua náhuatl en la escuela y la comunidad.

La actualización y la capacitación son actividades regulares para los docentes; ellos participan continuamente en cursos. El 91% de los docentes de la zona sur han participado, recientemente, en una variedad de cursos y talleres que los mantienen actualizados y que les brindan herramientas pedagógicas nuevas para su labor en el aula. Entre los cursos más mencionados están los del PAREIB, los del Pronap a través de los Talleres Generales de Actualización, así como otros cursos orientados a la educación bilingüe e intercultural en zonas educativas indígenas, cursos de manejo de materiales, y un curso sobre diálogo, narración y comunicación en el aula. Al respecto, 87% de los docentes nahuas consideran que estos cursos sí les han ayudado a mejorar su enseñanza y su labor frente a grupo en la escuela.

Respecto al cuestionamiento sobre el apoyo brindado y las visitas que realiza el personal de apoyo técnico, el supervisor y el jefe de sector, la respuesta fue que pocas veces el personal de apoyo técnico y el supervisor se presentan en las escuelas, ya que 50% de los docentes reciben de una a dos visitas por año; al jefe de zona no lo ven mucho en su escuela, se mencionó repetidamente que *nunca* viene.

Lo anterior resulta un eslabón débil en la cadena de apoyo, articulación institucional y supervisión tanto de las prácticas docentes como del

funcionamiento general de la escuela. Esto lo propicia un sistema en el que el contacto con los alumnos y docentes es menor en tanto se tiene mayor jerarquía. La falta de supervisión de las autoridades de mandos medios y altos en educación indígena conlleva cierta laxitud con el trabajo institucional, la atención escasa a las escuelas en zonas indígenas y un abandono relativo propiciado por las distancias y lo aislado de ciertas comunidades de los centros regionales y la capital estatal.

De tal manera que la labor de apoyo técnico pedagógico recae, por una parte, en el director de la escuela y, por otra, en los ATP y ATR. Ellos observan, dan sugerencias, comentan sobre la planeación y evaluación, ofrecen comentarios sobre estrategias pedagógicas y sobre uso de materiales. El supervisor tiene un papel más administrativo general y sólo visita las escuelas para ver que todo está en orden o para atender algún problema que ha surgido, pero no tiene una labor técnica propiamente.

En otro cuestionamiento sobre el tipo de apoyo que le brindan al maestro el director de la escuela, el personal de apoyo técnico y el supervisor. Las respuestas que obtuvimos indican que la principal función es de asesoría en métodos, en uso de materiales, en estrategias pedagógicas, en solución de problemas en el aula, en programas institucionales que son pertinentes y otras actividades similares.

El ideal del maestro, visto por los docentes nahuas, corresponde a una identidad valorada, un ideal que no siempre es alcanzado pero que sirve de referencia para su labor cotidiana en el aula. También retoman la idea de una formación integral del ser humano, inculcar en sus alumnos no sólo conocimientos y habilidades académicas sino también valores y una actitud positiva ante los retos de la vida cotidiana, con un sentido de responsabilidad para sus comunidades.

Las condiciones educativas de las dos zonas de educación indígena en el estado de Jalisco son diferentes. En la zona norte, en las localidades huicholas, el mantenimiento de la cultura, las tradiciones y la lengua son completas, el aislamiento geográfico es mayor, así como la marginación y la pobreza; mientras que en la zona sur se observa una situación en la que las comunidades indígenas conviven de manera más estrecha con los mestizos, se mezclan su cultura y su lengua han sido desplazadas por la cultura dominante mexicana y el español. Persisten la marginación y la pobreza también en esta zona, aunque no al extremo como ocurre en el norte del estado.

Finalmente, podemos decir que el conocer mejor a los maestros de las dos zonas indígenas en el estado de Jalisco es primordial para poder establecer mejores canales de comunicación, fortalecer sus conocimientos y actualizarlos en estrategias pedagógicas.



Convivencia escolar en el patio de recreo: dos profesores y estudiantes de la Escuela Kaltlanextilisti en Cuzalapa, municipio de Cuautitlán, Jalisco.

VII

El significado de la educación intercultural para los profesores

En esta investigación nos enfocamos de manera especial en entender los significados y la práctica de los docentes que laboran en las dos zonas indígenas del estado de Jalisco. Los significados fueron considerados porque nos revelan las creencias, supuestos y saberes que tienen los profesores en cuanto a la educación intercultural, la práctica docente, la función del maestro y la enseñanza en escuelas indígenas. Ya que la práctica que realizan los docentes en las escuelas en estudio puede llegar a ser una manifestación de los significados, y a la vez nos indica las condiciones de la enseñanza en las escuelas en estudio.

Para abordar los significados se llevó a cabo un acercamiento a la propuesta que realiza Bruner (2000), quien desarrolló la teoría de la construcción de significados como resultado de la interacción de diversos mundos posibles, los cuales son mentales antes que físicos, para lo cual menciona que estos mundos pueden ser el medio social, la educación, las relaciones y otros aspectos que influyen en el desarrollo de cada ser humano.

Desde la perspectiva de Bruner (2000), es evidente cómo la construcción de significados es partícipe de la conformación cultural, desempeñando un papel esencial en la acción humana. Genera una psicología de la cultura, la cual permite una comprensión de los seres humanos, así como interpretar el mismo hecho que el otro interpreta desde su perspectiva. El marco de estas afirmaciones es la propuesta cognitiva, cuya base es la interpretación del conocimiento y cuyo centro de interés es la construcción de significados.

Para que puedan existir los mundos posibles es necesario construir socialmente ideas y significados públicos o compartidos. Es posible porque éstos no existen, son elaborados a partir de ideales, interacciones y negociaciones que se logran por medio del lenguaje como un vehículo de construcción, ya que éste produce niveles de conciencia de los procesos de significación de algo, convirtiéndose en un vehículo que permite la repetición, reelaboración, resignificación, construcción o reconstrucción de significados socialmente compartidos.

Por ello ocupan un lugar dentro de la cultura del maestro. Permiten construir una significación con estructuras psicológicas y esquemas previos aprendidos, como lo son las representaciones imaginarias del quehacer del docente, necesarias para poder reelaborar y resignificar el desempeño profesional.

La forma de vida de los docentes, adaptada culturalmente, les ha llevado a construir significados y conceptos compartidos. Depende de formas de discurso que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación acerca de la función que tienen como profesores, y da lugar a un mundo posible que se construye día a día en la interrelación entre los protagonistas y los diversos contextos con los que entran en contacto.

En este sentido se afirma que la realidad es una construcción del orden de los sentidos y significados que trazamos sobre los objetos, siendo éstos de tipo social, son construcciones generadas por los hombres en acciones dadas por la relación de la cotidianidad y la cultura.

Por lo anterior, se puede decir que las personas se desarrollan mediante significados públicos y procedimientos de interpretación y negociación compartidos, aunque la apropiación de un significado de cualquier especie constituye un proceso eminentemente individual. El significado que los sujetos asignan a sus acciones y el contexto en el que éstas se desarrollan, resultan ser de suma importancia para comprender y explicar cómo inciden en su trabajo como docentes, en donde se lleva a cabo un proceso de socialización, ya que sin vivencias compartidas no se alcanza la comprensión del mundo de los significados. Sin implicarse afectivamente, no existe auténtico conocimiento de los procesos latentes, ocultos y subterráneos que caracterizan la vida social de los grupos y personas (Sacristán y Pérez Gómez, 1996).

Los significados, concepto eje de esta investigación

Los significados acerca de la interculturalidad, educación, práctica docente, función del maestro y enseñanza, entre otros construidos por los profesores, pueden quedar expresados o manifestados en la práctica que realizan, donde las creencias o premisas, los saberes y sus discursos cumplen un papel muy importante ya que, aunque no están escritos, se reconstruyen, se representan y se manifiestan en las acciones, actitudes y roles que desempeña el docente en la práctica que realiza.

Se puede decir, entonces, que los significados cumplen un papel relevante en la concepción y organización del mundo, en ellos interviene un conjunto de factores personales y sociales que vienen a constituir las cualidades de la epistemología del hombre, por lo que es importante hacer hincapié en que estos significados se transforman de manera constante de acuerdo con las situaciones sociales que prevalecen.

Las creencias, premisas o saberes son formas en que se manifiestan los significados, y se pueden considerar una parte relevante en la vida profesional de los profesores que se desempeñan como tales en las escuelas de educación indígena. En el caso de los docentes que laboran en las zonas de educación indígena, los significados que se tienen sobre la interculturalidad, la educación y labor que tienen como maestros de este nivel pueden llegar a dirigir y/o manifestarse en la práctica docente que realizan; es por este motivo que mediante la aplicación del cuestionario y las entrevistas a los profesores se lograron inferir los significados sobre los conceptos antes mencionados. A continuación se presentan algunos de los significados inferidos en el discurso de los profesores.

Los profesores wixarritari, desde sus significados

A lo largo de la investigación fue interesante descubrir qué significa para los maestros wixarritari la interculturalidad, pues esta palabra tiene varios puntos de entrada para la realización de una aproximación analítica. Podría ser desde la concepción de cultura que se maneja, en donde se habla de ésta como sinónimo de “lo indígena-étnico”, pero también citan el término cultura en términos de “culturas del mundo”.

Otro punto de interpretación fue el considerar las relaciones que se llevan a cabo, las cuales van del simple reconocimiento de la diversidad

de forma general, para atravesar por el rescate de *lo propio*, el conocimiento de lo *otro*, el aceptar un tipo determinado de relación con otras culturas, hasta la adaptación o inculturación.

Por otro lado, también se puede analizar desde la utilidad que tiene la interculturalidad en lo referente al hecho educativo. En este sentido, para los profesores en estudio la interculturalidad es un concepto que tiene diferentes connotaciones y significados, los cuales implican desde el reconocimiento de otras culturas hasta las diferentes lenguas. De esta manera, al indagar cómo entienden la interculturalidad encontramos:

La existencia de muchas culturas de ambas lenguas para el buen entendimiento (C1ZN52).¹⁵

Es la difusión de dos culturas diferentes wixárrika-español (C1ZN33).

Conocer varias culturas (C1ZN35).

Varias culturas (C1ZN52).

Como se puede leer en los fragmentos anteriores, la interculturalidad refiere la existencia de otras culturas; sin embargo, no se considera la relación que puede existir entre ellas; en este sentido, se puede decir que se ve de manera aislada. De igual forma, otro de los profesores afirma que la interculturalidad se reduce a “la valoración de lingüismo en la educación escolar en ambas lenguas” (C1ZN19).

También parece importante para algunos de los profesores, que se dé importancia la enseñanza de ambas lenguas, sin priorizar alguna de ellas. De tal manera que al seguir en el análisis del concepto, encontramos también que en las definiciones aparece el *reconocimiento de lo propio*.

Al respecto, Hamel (1999) reconoce que lo *propio* y lo *ajeno* es una dicotomía y tiene muchos significados a la vez; de esta manera, distingue cinco diferentes posturas: la jurídica, la cultural, la política, la lingüística y la ideológica; cada una de ellas adquiere un sentido distinto de entender la realidad.

15. C1ZN22 significa lo siguiente: C1 representa al cuestionario aplicado, ZN zona norte y el 22, el número de profesor que dio respuesta al instrumento.

Para el presente trabajo sólo se mencionará el sentido de lo cultural. ¿Qué significa lo propio y lo ajeno desde este foco? Significa que opone una identidad social, indica la pertenencia a un grupo, a la alteridad, el reconocimiento de que hay otro, los *otros*, lo ajeno, refiriéndose a que es foráneo, fuera de su contexto, de esta manera le es extraño.

Por lo anterior, se puede observar cómo los wixarritari hacen referencia a lo *propio*, lo que conocen y lo que está dentro de su comunidad, donde ponen en primer plano el que los niños aprendan su cultura para rescatar su lengua, conocimientos, tradiciones, y a la vez la diversidad cultural. De esta manera aparecen los significados referidos a la cultura propia: indígena y el reconocimiento a la diversidad, tal y como se presenta en los siguientes fragmentos.

Un acercamiento a la cultura propia: indígena

De que se dé a los alumnos para que aprendan su propia cultura, inculcarlos dentro de sus comunidades (C1ZN46).

Es dar a conocer lo que es la propia comunidad, lo que es el contexto (C1ZN13).

Que la cultura sea enseñando nada más lo que lo hablan y lo llevan a cabo la tradición o costumbre de cada uno de los indígenas (C1ZN02).

Se refiere a lo cultural dentro de la cultura (C1ZN41).

Los conocimientos de cada uno de los indígenas (C1ZN40).

Valorar y reconocer la diversidad cultural de los pueblos indígenas (C1ZN10).

De acuerdo con lo anterior, se puede inferir cómo es importante para los wixarritari que los niños conozcan y *aprendan su propia cultura*, y en donde se dejan de lado otras culturas y por ende las tradiciones, costumbres y lengua de otras culturas. Mientras que para otros implica un reconocimiento a la diversidad; en este mismo sentido se puede decir que se infieren tres elementos importantes: cultura, lengua y formas de vivir.

Significado de reconocimiento a la diversidad

Dentro de la interculturalidad aparece el significado de que ésta implica el reconocimiento a la diversidad cultural, ya que los docentes entrevis-

tados reconocen la existencia de otras culturas que son diferentes a la propia.

Ésta se da cuando en grupo de niños o personas o salón de clases pueden interactuar sin fijarse o discriminarse por proceder de distinta cultura o comunidad (C1ZN22).

Es la convivencia mutua de diferentes culturas (C1ZN38).

En la viñeta anterior se puede ver con claridad que el significado que tienen sobre la interculturalidad algunos de los profesores está referido a la interacción, la cual puede ser entre las personas o entre las culturas; sin embargo, algo más que se debe rescatar es la importancia que tiene para ellos la interacción, elemento importante para que se logre la igualdad.

De igual manera, uno de los profesores reconoce la existencia de diferentes culturas, pero acentúa la importancia del respeto a la cultura porque afirma que la interculturalidad se refiere a “Dos culturas que se adquieren y se respetan” (C1ZN1); mientras que para otros profesores entrevistados se reduce sólo al reconocimiento de la existencia de otras culturas, por lo cual puede indicar o reflejar cierta indiferencia al respecto. De esta manera no niegan la existencia de otras culturas, aunque no parece que les den importancia y las ven como ajenas a ellos. Lo ajeno, en este caso, es entendido como algo desconocido, no entendido y que está dirigido con otras lógicas diferentes a su cultura (Hamel, 1999).

Otro de los significados que se pueden inferir sobre la interculturalidad en el discurso de los profesores es la presencia de la lengua. Esto resulta ser interesante porque la lengua es un elemento importante en la cultura, tal como se ejemplifica en el siguiente fragmento:

Que existen muchas lenguas en la nación y tradiciones (C1ZN37).

Que existen diferentes culturas y dialectos (C1ZN56).

Que son varias lenguas, culturas, tradición, vestuario, ideología, política y forma de alimentarnos (C1ZN12).

Con lo anterior se puede inferir que está presente el reconocimiento a la existencia de otras lenguas; sin embargo, sólo uno de ellos incluye en

su discurso lo referente a otros componentes de la interculturalidad que tienen que ver con: *lenguas, culturas, tradición, vestuario, ideología, política y forma de alimentarnos*. Por tal se puede decir nuevamente que el significado que se tiene al respecto se restringe al reconocimiento de culturas.

Lo anterior para algunos estudiosos del tema, como Cámara (1990), lo consideran un problema interétnico, al referirse al encuentro de la sociedad occidental con los pueblos originarios o indígenas, donde la:

[...] identidad y la etnicidad indígena pasan a ser atributos económicos y socioculturales considerados propios de un grupo humano, que acepta un origen común, vive en un territorio definido y habla la misma lengua. Ello constituye un nosotros, diferente a otros. Es también llamada percepción o valoración (Cámara, 1990: 69).

En tanto que existe con claridad en el discurso la existencia de otras culturas, por ende atribuyen que cada una de ellas tiene una forma de vida diferente; ello también lo relacionan con que la misma cultura hace que la gente también sea diferente, ya sea por las costumbres de la localidad o región. Sólo uno de ellos hace mención de nombres específicos de cultura: *wixárika-español*.

De esta manera la interculturalidad también se refiere a las formas de vida que tienen los sujetos en el contexto que viven y se desenvuelven.

Varias culturas o formas de vivir que hay en cada localidad y en el país de México (C1ZN23).

Varias formas de entender y demostrar dentro de una cultura (C1ZN20).

Variedad de culturas, sea comunal, regional, estatal y nacional (C1ZN76).

Son las diferentes formas de culturas regionales (C1ZN11).

Es la difusión de dos culturas diferentes wixárika-español (C1ZN33).

Es la formación de valores y reconocer que hay diversos modos de vivir, de pensar, de sentir y de interpretar la realidad (C1ZN63).

Ante la existencia de varias culturas, también se reconoce que cada una de ellas tiene diferentes costumbres, valores que se reflejan en su forma de vida y a la vez en la forma de relacionarse con los demás. De esta

manera, aunque se pertenezca a la misma cultura, también es importante mencionar que en cada localidad, comunidad y/o ranchería se pueden observar algunas diferencias.

Por lo anterior, se puede decir que la interculturalidad en los profesores tiene significados diversos, entre los que se encuentra también la finalidad de ella; a la vez está dirigida al intercambio, pero no de cualquier tipo sino un intercambio de conocimiento que se da entre las culturas existentes.

Abarca tratar temas de diversas culturas e intercambiar conocimientos, sus riquezas (C1ZN49).

Es un acercamiento entre dos o varias culturas o lenguas, intercambiar conocimientos mediante interacción oral y escrita en diferentes pueblos y culturas (C1ZN24).

Es un intercambio de prácticas culturales y conocimiento, de diferentes grupos (C1ZN21).

Intercambio de conocimientos o saberes de nuestra cultura de varios grupos étnicos (C1ZN8).

Tal como se muestra en los fragmentos anteriores, el intercambio de conocimientos, de cultura y de ideas es el significado que tiene para algunos profesores la interculturalidad; sin embargo surge una nueva incógnita: ¿cómo entienden el intercambio?

Otro significado inferido en las entrevistas aplicadas a los profesores es el relacionado con el uso de elementos culturales; este uso refiere a la presencia de dos culturas, pero se prioriza o se pone en primer plano el uso de su lengua.

Intercambio de ideas de lenguas, saberlas leer y escribir, por ejemplo la lengua wixárika, español, y entre otras lenguas con que se compartan sus usos y costumbres en una comunidad y en la escuela que se dé una educación igual (C1ZN48).

Es valorar la cultura indígena y bilingüismo, practicar en su lengua materna y hablar en la segunda lengua (C1ZN22).

Es aquella que favorece la adquisición y fortalecimiento de la lengua indígena y el español (C1ZN60).

Finalmente, se puede decir que para los profesores la interculturalidad se refiere a la interacción comunicativa que se produce entre dos o más grupos humanos de diferente cultura, en la cual está presente la interacción; mientras que cultura se refiere más bien a la forma de vida y pensamiento en sí misma y no tanto a la gente que vive esa forma de vida.

La educación vista por los profesores

En cuanto a los significados que tienen los entrevistados respecto a la educación, no se encontraron como tal, sino que se pudieron identificar algunos elementos que se relacionan directamente con los sentimientos, experiencias y ausencias en su educación, que incluye las creencias y saberes que tiene respecto de: qué significa enseñar, cómo enseñar, la metodología de enseñanza y los recursos empleados en la práctica docente. Respecto al aprendizaje, está ligado a las ideas que tienen los profesores sobre los estudiantes, cómo aprenden, sus posibilidades y capacidades, y el papel que desempeñan los estudiantes en la vida escolar.

El término educación resulta ser un concepto que tiene diversos significados, de tal manera que, desde la voz de los maestros, al hablar de educación se pudieron inferir diversos significados que van desde la finalidad, la intencionalidad y sentido que se le da tradicionalmente, o que ellos culturalmente desean.

Educación = formación

De esta manera un primer significado del término educación que se puede inferir está relacionado con la finalidad que tiene ésta; al respecto se puede decir que la educación está dirigida a la formación de individuos.

Es la formación integral del individuo en la cual manifiesta y adquiere la enseñanza-aprendizaje para la vida (C1ZN21).

Formar e instruir a los alumnos con las competencias básicas para que se puedan desarrollar en los diferentes ámbitos de la sociedad (C1ZN07).

Formar al niño para el futuro (C1ZN13).

Formación de ser individuo con buenas actitudes en el contexto familiar y social (C1ZN17).

Formar a los alumnos competentes en diferentes ámbitos (C1ZN08).

Formación de un ser humano con base en sus características, necesidades, intereses [...] para que sea autónomo y un todo (C1ZN65).

La educación en primer término proviene de maestros, padres y se “refuerza” en la escuela (C1ZN22).

Es orientar al niño como por donde debe seguir (C1ZN32).

Lo anterior coincide con la postura del pedagogo y filósofo francés René Hubert, quien afirma que la educación

[...] es el conjunto de las acciones y de las influencias ejercidas voluntariamente, por un ser humano sobre otro. En principio, por un adulto sobre un joven, y orientadas hacia un objetivo en la formación juvenil de disposiciones de toda índole, correspondiente a los fines para los que está destinado una vez que llegue a su madurez (Hubert, 1963: 122).

Educación: enseñar y aprender

En este sentido, se habla implícitamente de dos sujetos involucrados, uno que enseña y otro que aprende; en donde desde el discurso se hace una lectura de uno que posee el conocimiento: el maestro, y otro, el alumno, que lo recibe, que es instruido en o sobre algo; falta, de esta forma, lo explícito de la interacción que existe entre ellos y el conocimiento.

En donde se transmite una información con el fin de que los educandos adquieran los conocimientos adecuados para relacionarse mejor con sus semejantes (C1ZN64).

Es algo que recibes de alguien, una enseñanza (C1ZN67).

Es una experiencia de aprendizaje con los alumnos, que uno enseña (C1ZN53).

Otro grupo de profesores reconocen que la educación es un medio por el cual se pueden cambiar actitudes y conductas de quienes la reciben y por el cual se adquieren los bienes de la cultura.

Transformar los conocimientos (C1ZN10).

Transformar, actitudes sobre los valores y conocimientos científicos (C1ZN15).

Es donde nos transformamos con valores, actitudes y conocimientos (C1ZN16).

El sentido que tiene la educación con lo que mencionan los profesores en el párrafo anterior, es lograr cambios en los estudiantes, esto es, transformar tanto los conocimientos como los valores y las actitudes.

De esta manera, la educación tiene un significado semejante a la enseñanza, en el sentido de que esos dos términos están vinculados con la transmisión de conocimientos, en donde el papel del maestro es transmitir y el estudiante es receptor de conocimientos. Aquí el papel del docente consiste en que éste es el encargado de dirigir las actividades para lograr que el niño aprenda a través de la instrucción, en donde el profesor es el centro de toda actividad educativa. En este sentido, Pérez Gómez (1983) enfatiza que los profesores deben poseer determinadas cualidades personales y un conocimiento idóneo de los contenidos que son transferidos a los alumnos, porque éstos aprenderán siempre y cuando tengan la capacidad, voluntad e interés por aprender.

La educación contiene además el significado de que los conocimientos deben ser adquiridos.

Son buenos conocimientos que recibe el niño ya sea en su casa o en la escuela (C1ZN71).

Es una formación voluntaria, es una enseñanza; una disciplina que se da por medio de instrucción (C1ZN23).

Es la que forma a los ciudadanos para ser gentes o personas con alto conocimiento (C1ZN43).

La enseñanza refleja valores, creencias y formas de actuar que los profesores interiorizan de manera inconsciente, mientras que el aprendizaje por parte de los estudiantes responde a la apropiación del conocimiento.

En la acción de “enseñar” se visualiza una relación unidireccional, lo cual no limita que se pueda dar en la escuela o en la familia, es decir, en la formalidad institucional o en lo que se denominaría la informalidad del hogar:

La enseñanza es lo que uno enseña y el aprendizaje que enfrentamos día con día (C1ZN53).

Educación [...] es enseñar, promover (C1ZN45).

Enseñar a los alumnos de acuerdo con el grado correspondiente (C1ZN05).

Lo defino como todo proceso de enseñanza, formal e informal (C1ZN36).

Sin embargo, hubo quien sí mencionó la importancia que tiene el aprendizaje, tanto para quien desempeña el rol de maestro, como el que cumple el papel de alumno, en donde la presencia de los otros, los pares, así como los adultos que tienen mayor experiencia entran en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los elementos culturales y sociales, que también son parte de la educación de un individuo. En este sentido, se cita el siguiente fragmento:

Es donde aprenden los alumnos conjuntamente con sus compañeros, maestros y padres (C1ZN66).

Valorar de la enseñanza-aprendizaje de la sociedad (C1ZN06).

También la educación es considerada como un proceso como se aprecia en las siguientes respuestas de los maestros.

Entiendo que es el conjunto de valores y habilidades adquiridos en una sana disciplina (C1ZN20).

Es un conjunto de conocimientos y competencias básicas que adquiere habilidades (C1ZN27).

Es un proceso referido a la acción del sistema sobre los individuos para su pertinente e inevitable socialización (C1ZN30).

Con todo lo anterior se pueden observar los diferentes significados que tienen los profesores respecto al término educación; mientras que unos le atribuyen un papel importante a los padres y maestros, otros afirman que la educación se da en las instituciones y a éstas les atribuyen que moldean a los estudiantes. Tal como lo afirma el profesor C1ZN11: “Es una institución en donde se les da la forma y cómo sean a todas personas”.



Grupo multigrado 4º, 5º y 6º en la Escuela Miguel Hidalgo y Costilla en Guamuchillo de Mezquitic.

De igual manera se coincide nuevamente con lo expuesto por Delval (2001: 21) cuando menciona que:

[...] las instituciones educativas especializadas, *en este caso la escuela* [...] tienen como misión contribuir y completar la acción espontánea de los adultos, de tal manera que una parte importante de la socialización de los niños se realiza en las escuelas, donde pasan buena parte de su tiempo durante el periodo de crecimiento.¹⁶

Educación, formación integral y enseñanza de la lengua

Considerar la formación integral del ser humano también fue un significado que estuvo presente en los entrevistados, al reconocer que la educación no se limita a la transmisión de conocimiento, sino que abarca y entran en juego varios aspectos de la vida de una persona, como la parte personal, social, cultural, moral, actitudinal, de habilidades.

Es la formación integral del individuo en la cual manifiesta y adquiere la enseñanza-aprendizaje para la vida (C1ZN21).

16. Las cursivas que se encuentran dentro de la cita corresponden a los autores del presente trabajo.

Es muy amplio en su campo como en lo personal, social, cultural, salud, característica, lengua, escritura, lectura (C1ZN48).

Es formar a todos y cada uno de los educandos en la formación de hábitos, conocimientos en el desarrollo intelectual, social, moral, comportamientos, etcétera (C1ZN63).

La formación de los niños y niñas (C1ZN72).

Pero también hubo quienes consideran que la educación tiene el sentido de la enseñanza de la lengua, tanto la indígena como del español, de donde podemos rescatar la importancia y el valor de “uso” que tiene este aspecto educativo. Además, Vygotsky nos diría que sin lenguaje no hay pensamiento, también podemos ver que se trata del aspecto en el que se depositan mayores expectativas por parte de las comunidades indígenas, ya que el lenguaje es el medio a través del cual pueden entrar en contacto y relación con el “otro” y el mundo mestizo.

Es enseñar en ambas lenguas (C1ZN77).

Es la acción de aprender algún arte u oficio, en este caso leer y escribir (C1ZN44).

Todos debemos saber leer y escribir (C1ZN52).

Educación, fenómeno social y cultural

Para la mayoría de los profesores la educación tiene un significado como una condición o proceso fundamental de su vida, y por tanto se convierte en un elemento clave y fundamental en la cotidianidad de una comunidad y de una sociedad. En este sentido, para los maestros de la zona wixárrika la educación permite orientar a los niños y jóvenes, formarlos como el futuro de las sociedad; pero también es un componente social que permite que las personas se adapten al modelo de sociedad vigente, hegemónico, globalizador, o bien, que conozca, recupere y se afiance de sus valores culturales y tradicionales como cultura indígena. El contexto sociocultural se convierte en condición y marco de la educación.

La práctica docente desde la óptica de los profesores wixaritari

Hablar de la práctica docente implica un análisis desde la observación y lo cotidiano de ella, de los planes y programas que la enmarcan, de la visión que tienen los diferentes sujetos involucrados.

La práctica docente es definida por los profesores como “todo lo que realizan”, lo cual incluye acciones que efectúan antes, durante y después de la clase como actividades dentro del salón y fuera de él. En este caso, hay conciencia de que ésta no está determinada por los maestros, sino que se va estructurando de acuerdo con cada cosa y momento que se vive, la forma en que se debe tratar a los estudiantes, la metodología que se debe emplear y cómo el ser docente se va adquiriendo a través del tiempo (Vergara, 2006).

Por lo anterior, al indagar los significados que tienen los profesores respecto a la práctica educativa, se encontró una gran diversidad; algunos que se relacionan con el hacer de los docentes, otros con la figura del profesor como persona.

Práctica docente = el hacer en el aula

En lo que respecta a la práctica docente, los profesores refieren que ésta se relaciona con lo que realizan en el aula y en el proceso enseñanza-aprendizaje, tal como se muestra con los siguientes fragmentos.

Es todo lo que hace el docente en el proceso enseñanza-aprendizaje (C1ZN23).

Es el quehacer docente en el aula y comunidad en donde está ubicada la escuela (C1ZN25).

Todo lo que hace el docente diariamente para su práctica cotidiana (C1ZN27).

Lo que hacen diariamente los docentes (C1ZN53).

Es el quehacer o el trabajo diario que realiza cada docente en el ámbito que le corresponde (C1ZN61).

Son actividades rutinarias, lo que el maestro hace diariamente en el aula junto con sus alumnos (C1ZN01).

Los significados que se pueden inferir a partir del discurso de los profesores es que la práctica docente la realiza un sujeto, que en este caso es el docente; en este sentido coincide con Fierro (1999), quien afirma que la práctica docente se realiza en una institución escolar (la escuela), la cual representa para el sujeto-docente el espacio de socialización profesional.

También se encuentran otros significados que responden a las acciones que realizan los docentes, pero con una finalidad explícita.

La práctica docente consiste en desarrollar las actividades escolares mediante una planeación diaria, dentro del salón y fuera (C1ZN39).

Es la que realizo o llevo a cabo en mi trabajo cotidiano para el aprendizaje de mis alumnos (C1ZN46).

Es la que se lleva a cabo en las acciones de enseñanza-aprendizaje con los educandos mediante contenidos adecuados (C1ZN24).

En este mismo sentido, a través del discurso de los profesores encontramos otros significados relacionados con el profesor como persona.

El ideal del profesor

De acuerdo con los entrevistados, el profesor debe contar con algunas características personales, las cuales van desde el ejemplo que implica su persona y su función desde lo ideal.

[...] es aquel que enseña con el ejemplo [...] (C1ZN20).

[...] la paciencia es una de las virtudes que utiliza para la enseñanza.

[...] ayudar al que necesite de mis servicios (C1ZN61).

Ser sociable, tolerante (C1ZN46).

Tener una visión de lo que es la educación (C1ZN27).

Ser guía y transformador de pensamientos con valores éticos (C1ZN51).

La vocación es un elemento recurrente en el discurso de los maestros, como un elemento constitutivo de todo profesor/a, lo cual tiene mayor

peso que la formación que puede llegar a tener. “Una persona con vocación que desempeña innatamente su actividad, que orienta, instruye y educa” (C1ZN149); sin embargo, también aparece una contradicción con otros profesores, ya que está presente la importancia de la permanente búsqueda y una formación de calidad con el fin de lograr una mejor práctica docente. “Seguir preparándome profesionalmente y servir mejor en mi práctica docente, mostrar la suficiencia en la enseñanza, aumentar el nivel cultural, seguir descubriendo nuevos conocimientos” (C1ZN123).

A manera de definiciones, rescatamos las siguientes:

Es un orientador, guiador del alumno, del padre de familia, en ocasiones de la comunidad y también formador del alumno para que enfrente su vida real (C1ZN148).

En lo general me da la idea que maestro es una persona que desempeña un oficio funcional determinado, pero lo que respecta a maestro pedagogo, es con las cualidades y habilidades de enseñar al alumno moral e intelectualmente [...] (C1ZN124).

Alrededor de esta figura educativa: el maestro, se encontraron diferentes significados. Para algunos el significado es de lo que implica su responsabilidad, las actividades que desarrolla; por otro lado, de las intenciones educativas que se plantea, valores que promueve, hasta cuestiones más personales relacionadas con su conocimiento y actitudes.

Hablar del profesor es hacer referencia a la persona, ya que estos dos aspectos no se pueden separar; en este sentido al docente se le atribuye una serie de responsabilidades que tienen que ver con su labor en la educación intercultural bilingüe, pero también algunas características que se relacionan con la figura del profesor.

Entrevistador: ¿Cuál crees que es la responsabilidad de los profesores en la educación intercultural bilingüe?

Entrevistado: Cumplir con el horario [...] cumplir con las fechas del calendario, estar al servicio de la sociedad, apoyar a la sociedad para mejorar la educación como debe ser (ZNGUCT03).

Mientras que en el discurso de otros profesores aparece la importancia que le dan a las reglas y normas del centro de trabajo, tal como se expone en el siguiente fragmento:

Entrevistador: ¿Cuáles son las responsabilidades del profesor, qué tiene que hacer, cómo lo tiene que hacer?

Entrevistado: Lo que tenemos que hacer como maestros, es ser responsables en nuestros centros de trabajo, invitar a que participen los jóvenes y todos los padres de familia.

Entrevistador: ¿A qué se refiere cuando dice que es ser responsable en el centro de trabajo?

Entrevistado: Se refiere a que la escuela tiene muchas reglas que debemos cumplir, pero que también debemos estar comprometidos con la demás gente (ZNLL-CM05).

Sin embargo, un nuevo significado se puede inferir en el discurso de los profesores relacionado con un sentido de identidad, en donde se enfatiza que es necesario que el papel del profesor debe responder a lo que requiere la comunidad, ya que ellos se deben a los niños, pero también se justifican por no cumplir cabalmente con su función debido a que requieren de ciertos apoyos.

Entrevistador: ¿Cuál crees que es el papel del profesor?

Entrevistado: Primero es que debemos ser responsables, uno debe uno debe sentirse como propio de la comunidad de los niños, ayudar, trabajar bien, a cumplir bien. El problema siempre yo veo, que no aplicamos bien, o sea no sabemos estrategias de enseñanza, a ayudar a los niños. Sí tenemos material, bueno yo tengo mucho libros, los niños todos yo quiero como una capacitación, necesito la capacitación para saber cómo se usan los materiales, los libros, para así si me falta pues casi todo así veo a mis compañeros, una capacitación de todo con lo que se mandan (ZNTBCU27).

Con todo lo anterior, se puede decir que al hablar de la práctica docente es necesario considerar que se trata de un concepto complejo que se constituye en torno al ejercicio de los profesores y que cada práctica es influida por los diferentes significados que éstos han construido sobre ella, debido a que en la experiencia cotidiana del trabajo docente coexisten los elementos institucionales y personales del papel que desempeñan; así, cada maestro es diferente en su práctica profesional. Existe pues una gran diversidad de maneras de ejercer la docencia debido a los significados que sobre la práctica construye cada sujeto, los cuales se manifiestan en diferente grado o amplitud en las acciones que realizan (Vergara, 2006).

Lo anterior resulta determinante para que cada profesor en las escuelas indígenas bilingües construya los significados de la práctica docente en torno a su formación y a su historia personal, ya que la manera como es vista la práctica docente, se va construyendo a través del tiem-

po y de la interacción que el docente tiene con sus compañeros de la institución.

Enseñar a los alumnos/alumnas

En relación con los diferentes significados que tienen los profesores sobre “enseñanza”, podemos ver que en todas las acepciones citadas existe una visión en la que se da a entender la presencia de dos sujetos, el que transmite un conocimiento o facilita el aprendizaje, y el que lo adquiere o interactúa con el conocimiento hasta llegar al aprendizaje.

Entonces, el significado de aprendizaje se encuentra implícito en este concepto. Pues se alcanza a visualizar como el fin de la enseñanza, aun sabiendo que hay diversas posiciones frente a éste (lo cual se verá más adelante).

Además de los actores involucrados, es palpable la presencia de elementos que resultan fundamentales: contenidos, actitudes, valores, habilidades que se pretende aprender o desarrollar, las cuales se vuelven el qué, el centro de ese encuentro entre sujetos en el proceso de aprendizaje.

Interacción entre sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Es la interacción educativa que comparten las personas que aprenden a modo de procesos o del contenido lo que se está desentrañando (C1ZN30).

Es una actividad en el maestro que facilita la construcción que realiza el alumno a través de su conocimiento (C1ZN21).

Es una actividad interactiva y de carácter procesal en la que el maestro facilita el conocimiento sobre el alumno (C1ZN14).

Otro de los significados sobre la enseñanza que se puede inferir en el discurso de los profesores es el de transmisión de conocimientos.

En este significado es común identificar que la transmisión se lleva a cabo a través de la figura del que más sabe, que en este caso es el profesor. Así, al preguntarles qué entienden por enseñanza se logró inferir lo siguiente:

Es un proceso establecido que trata de transmitir un conocimiento de un maestro al alumno (C1ZN04).

Transmitir un conocimiento a los alumnos o a otras personas (C1ZN).

Es de transmitir a otros lo que uno sabe (C1ZN11).

Es un proceso en donde se transmiten los conocimientos a las nuevas generaciones (C1ZN61).

Transmitir conocimientos a otras personas (C1ZN04).

Transmitir los conocimientos en forma verbal y escrita de lo que conoce uno como maestro (C1ZN76).

Transmitir un conocimiento con estrategias adecuadas (C1ZN49).

Transmitir conocimientos a los alumnos a través de actividades pedagógicas (C1ZN22).

Transmitir nuevos conocimientos a los niños (C1ZN70).

De esta manera, se puede inferir que tanto la educación como la enseñanza están vinculadas a la transmisión de conocimientos, en donde el papel del maestro es transmitir y el estudiante es receptor de conocimientos. Aquí el rol del docente consiste en que éste es el encargado de dirigir las actividades para lograr que el niño aprenda a través de la instrucción, en donde el profesor es el centro de toda actividad educativa; por lo tanto la *enseñanza* resulta un sinónimo de adquisición de conocimientos por parte del alumno.

Al respecto, Postic y otros autores que coinciden con Cousiner, refieren que:

Ser alumno en nuestro sistema actual es recibir informaciones, consejos, incitaciones que conciernen al aprendizaje que hay que realizar, pero también (y quizá sobre todo) es depender de un adulto que posee la autoridad, de un adulto que os juzga, que os estima, u os persigue con sus amonestaciones u os ignora (2000: 67).

Uno de los aspectos por los que se reconoce a un maestro o maestra, es por la responsabilidad que se le ha depositado históricamente de *enseñar* al alumno/a, en donde la posición es de superioridad, pues se le reco-

noce con un bagaje teórico, de formación y experiencia que sobrepasa la de sus alumnos/as. En este sentido es el poseedor del conocimiento que los otros y otras tienen que conocer y aprender. Es el director de la orquesta.

La enseñanza basada en el conocimiento del maestro, pero también en lo que los planes y programas señalan, ya que para ellos es importante cumplir con lo establecido en los planes y programas de estudio. “Enseñar, respetando los planes y programas, apoyar a la niñez en su aprendizaje, enriqueciendo sus conocimientos previos” (C1ZN76).

De esta manera la enseñanza de los alumnos también es entendida como una responsabilidad que tienen los docentes wixárikas.

Entrevistador: ¿Cuál es tu responsabilidad como docente?

Entrevistado: Mi responsabilidad, es que primero hay que ser responsables en cuanto a la revisión de todos los contenidos que vas a abarcar durante todo el año (ZNPJNS08).

Como se puede observar en el fragmento anterior, el significado de la responsabilidad se restringe a cumplir con las normas establecidas en cuanto a las fechas y al horario, entre otros aspectos, como los contenidos del programa.

Lo anterior contradice lo que afirma Segovia (1998) en cuanto al currículum educativo, lo cual se encuentra establecido en los planes y programas de educación primaria:

[...] el currículum viene señalado por decisiones superiores que trascienden al propio profesor, y que éste debe seguir en su clase. Pero el profesor no puede seguir el currículum al pie de la letra como un guión que marca detallada e inexorablemente los pasos de la secuencia didáctica (1998: 29).

El profesor de cualquier nivel educativo debe hacer uso del currículum como un recurso o amplificador de su propia competencia profesional.

No se trata de que el profesor cuente con los conocimientos que va a impartir, sino que lo más importante es la capacidad para abordar y lograr que los estudiantes se apropien de los contenidos.

Otro de los significados inferidos es aquel en el que queda establecida cuál es la finalidad de la enseñanza, la cual de acuerdo con el discurso de los profesores entrevistados es *lograr aprendizaje en los alumnos/as*. En este sentido, el significado sobre la función del profesor cambia, pues el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje no es él como su-

jeto poseedor del saber, sino el alumno, quien es el aprendiz; en este sentido, su responsabilidad es mediar el proceso de aprendizaje de sus alumnos/as.

Contribuir al desarrollo y mejora, en el aprendizaje de los alumnos (C1ZN09).

El maestro es el intermediario del plan y programa de estudio entre el niño que recibe el conocimiento (C1ZN25).

De igual manera, aparece entre otras finalidades de la enseñanza en el medio indígena, la cual se restringe a que *enseñar en la escuela para leer y escribir*. Aquí el proceso de lectoescritura resulta uno de los aspectos más importantes a trabajar en términos de conocimientos y habilidades a ser desarrollados por los niños y las niñas de la región, pues es uno de los elementos que precisan los maestros/as con mayor énfasis, seguramente por el valor de uso que representa y porque lo ven como un medio para llegar a aportar a su comunidad cuando sean adultos.

Enseñar a los alumnos a leer y escribir y sepan resolver sus propios problemas en el futuro (C1ZN08).

Sacar los alumnos con nuevos conocimiento, leyendo y escribiendo, etcétera (C1ZN40).

La lectoescritura es uno de los medios que permiten el diálogo y la relación con la cultura dominante, por eso se convierte en una de las herramientas formativas y de desarrollo prioritarias en la región. Para quienes llegan a tener cargos comunitarios resulta indispensable dominar la escritura, principalmente en español, con el fin de poder comunicarse con las diferentes instancias, organizaciones, autoridades mestizas. “Enseñar bien a los alumnos a que sepan leer, escribir, apoyar a la comunidad que se requiere y con el tiempo llegar a ser líder rural” (C1ZN15).

La lectoescritura también tiene un significado que se relaciona con los cimientos para una profesión, ya que si una persona llega a leer y escribir en español/castellano, entonces esto será la base para que pueda llegar a ser profesionalista. “Formar alumnos con hábitos de leer, escribir y continúen sus estudios más adelante, hasta profesionalistas” (C1ZN14).

Respecto al aprendizaje, se tiene que:

- Los significados que tienen los profesores sobre el aprendizaje están estrechamente ligados a los inferidos en el concepto de enseñanza, ya que se ve como el resultado de dicho proceso y concretamente de la transmisión de conocimientos aprendidos en la escuela.
- Los significados que se infieren sobre el concepto de aprendizaje están relacionadas con la adquisición de conocimientos, habilidades y hábitos; que se pueden percibir en las acciones que se realizan para acercarse a ese conocimiento; en la figura de la escuela como el lugar donde se lleva a cabo el aprendizaje, aunque en algunos profesores aparece el significado del aprendizaje significativo.

Aprender para la adquisición de conocimientos

Adquirir algún conocimiento favorable para la vida (C1ZN155).

Adquirir un conocimiento de calidad para su futuro (C1ZN54).

Adquirir nuevos conocimientos para conocer otros nuevos modelos de aprendizaje (C1ZN56).

Es adquirir conocimiento nuevo (C1ZN13).

Es la adquisición de conocimientos, cualidades, actitudes y valores (C1ZN21).

La adquisición de nuevos conocimientos y ampliar lo que se conoce, no olvidando la lectoescritura (C1ZN08).

Por lo anterior se puede decir que el significado que se tiene del aprendizaje está estrechamente relacionado con el resultado de la transmisión de conocimientos, que son aprendidos en la escuela; por lo tanto es a la vez el resultado de la enseñanza. En este sentido se le atribuye a la escuela un papel importante en el aprendizaje, de tal manera que se coincide con Delval en el sentido de que

[...] la escuela lo que transmite más frecuentemente son los resultados del conocimiento científico, que sin embargo en esa forma de transmisión se convierten en algo fijo y definitivo. Los alumnos tienden a adquirirlo por medio de la repetición y la memorización de enunciados que frecuentemente no entienden (2001: 37).

Los profesores nahuas desde sus significados

Ante el reconocimiento de la diversidad cultural surge el concepto de interculturalidad, en el cual de acuerdo con Marta Sabariego implica:

[...] la realidad del diálogo, la reciprocidad, la interdependencia y expresa más bien un deseo, un método de intervención por medio del cual la interacción entre las diferentes culturas sea una fuente de enriquecimiento mutuo (Sabariego, 2002: 74).

Para los maestros entrevistados este término es complejo y proviene de una visión novedosa de la educación bilingüe, por lo que existe desconocimiento del enfoque actual de la educación indígena, o bien, falta de claridad en el concepto de interculturalidad, tal como se manifiesta a continuación:

Nuestro sistema dice qué es educación indígena y tenemos que echar mano de lo que nosotros sabemos y creo que no estamos ajenos, no estamos alejados del concepto, tenemos elementos aquí del centro de trabajo (ZSTUKA05).

La interculturalidad fue circunscrita por algunos docentes al ámbito local, esto es, al reconocimiento de lo propio, de lo que me es familiar (Hamel, 1999: 134). En este caso, el reconocimiento de una cultura y de las costumbres de una comunidad, un pueblo, un estado o una región. “La forma de desarrollar una costumbre de un pueblo” (C2ZS09). “Es la cultura interna de cada pueblo, comunidad o estado” (C2ZS11).

También se presenta como un campo disciplinario de estudio sobre la cultura, las raíces, las tradiciones, las costumbres, las festividades, la lengua, el vestuario, la música, las formas de vivir, de comportarse y las actividades desarrolladas por un pueblo. En el análisis de los elementos enunciados se rescatan dos orientaciones de la concepción de la interculturalidad: por un lado, se le ve como una forma de folclor y, por otro, se rescata como una manera de vivir y convivir en un contexto determinado.

Es el estudio de la cultura, tradiciones y costumbres propias, conocer nuestras raíces, forma de vivir, conductas, etcétera (C2ZS05).

Son conocimientos y actividades del propio pueblo, se refiere a la lengua que se habla, el vestuario, música, festividades, etcétera (C2ZS06).

Hay quienes introducen un referente de la interculturalidad: la diversidad, con diferentes matices que van desde el reconocimiento indiferente de su existencia, pasando por un enfoque cuya instrumentación está basada en el respeto, hasta acercarse a un nivel de comprensión de otras culturas partiendo de la propia, dentro de un contexto cada vez más globalizado, pero sin llegar al diálogo y la convivencia entre ellas. “Término acuñado recientemente, traducido en una propuesta de trabajo con el cual se busca el fomento del respeto a la diversidad que existe producto de la globalización” (ZSTUKA04).

Aparecen, además, términos como “vinculación entre la cultura moderna y la práctica de la cultura tradicional”, que presentan a la interculturalidad como un puente entre el pasado y el presente, o quizás el futuro, para generar una nueva identidad, o bien para permitir el rescate de una cultura que fenece, por lo que se hacen esfuerzos desde el proceso educativo acercando a los alumnos el conocimiento y la práctica de las costumbres que distinguen a su comunidad de otras.

Vinculación con la cultura moderna y la práctica de la cultura tradicional o costumbres propias de la comunidad que la hacen diferente de las demás, ejemplo: en nuestra escuela se planea y se vinculan los saberes y prácticas de la comunidad para que sea algo significativo el aprendizaje (C2ZS10).

Por lo anterior, el reconocimiento de la existencia de varias culturas en el país conlleva la aceptación de que cada una de ellas tiene su propia forma de vida, propiciando una identidad colectiva del grupo que pertenece a una determinada cultura y una identidad de los individuos en particular, al hacer que se sientan diferentes a miembros de otras culturas. Las costumbres y tradiciones son manifestaciones distintivas de formas de vida diversas. La posibilidad de interrelacionarse y de convivir conservando la propia identidad y reconociendo la de otros grupos o culturas distintas, emerge como sinónimo de interculturalidad.

Otro de los significados que se atribuyen a la interculturalidad está relacionado con la presencia de la lengua. Esto resulta interesante dada la importancia de la lengua como elemento representativo de una cultura. “Es donde se hablan dos lenguas o ambas lenguas” (C2ZS09).

En la declaración anterior, aunque no se nombran las dos lenguas a que hace referencia el profesor, podemos inferir que si se toma a la lengua como elemento representativo de la cultura de un pueblo, entonces subyace la idea de dos culturas y, con ello, la asociación de la palabra interculturalidad.

En otro sentido y acotando el término al ámbito educativo, para algún profesor la interculturalidad refleja una relación hegemónica en la que la cultura indígena representa a la cultura dominada.

Se reconoce la pujanza que ha tenido la educación intercultural en los últimos años; no obstante el esfuerzo, es sabido que “las propuestas curriculares que se han desarrollado en México se construyen bajo un enfoque homogenizador, en el que la integración de los alumnos a una cultura nacional ha sido un propósito incuestionable” (Ayala, 2005: 76).

Mientras que para algunos profesores el concepto de interculturalidad hace alusión al proceso de enseñanza de la cultura y sus formas de expresión.

Otros maestros describen el término haciendo hincapié en los procesos de aprendizaje. Se parte de las características del sujeto que aprende (tomando en cuenta la lengua materna y la cultura propia); se dispone como estrategia para un aprendizaje significativo, el aprendizaje situacional (costumbres y lengua de la localidad), todo ello con la finalidad de rescatar las tradiciones y la lengua indígena que deben practicarse en el aula y en la comunidad.

La educación vista por los profesores

Cuando se les pidió definir el concepto de “educación”, los docentes expresaron una multiplicidad de visiones de lo que es o lo que debe ser la educación. El concepto trae al discurso una serie de elementos ideales de la formación integral del ser humano, de dotarlo de conocimientos, de valores y de actitudes apropiadas para su comunidad.

Para algunos profesores la educación es una práctica del Estado que tiene como fin el manejo de un conjunto de conocimientos, saberes y valores para su consolidación; esto lo lleva a cabo mediante la definición de un modelo de hombre. De esta manera, el modelo de ciudadano y su forma de vida en sociedad están determinados por la concepción antropológica que se tenga para un tiempo y un espacio determinados. Este modelo se define en las élites de poder de una nación y se reproduce apoyado por la educación. En algunos momentos ciertos aspectos son considerados como rasgos relevantes en los que debe sustentarse la formación ciudadana, como es el caso de los valores. “Formar a la niñez con valores para que sea un buen ciudadano” (C1ZS09).

Educación, deja de ser un sustantivo y pasa a la acción de reproducir y transmitir conocimientos con el fin de educar a las nuevas generaciones.

Se considera también a la educación como una transmisión de conocimientos, haciendo referencia a un modelo tradicionalista de enseñanza en el cual se establece una relación de superioridad del sujeto que enseña, como el que sabe, el poseedor del conocimiento, y una posición pasiva, receptiva, de tabla rasa de quien aprende. Esta concepción de la educación incorpora otros aspectos, como una visión enciclopedista interesada en los contenidos disciplinares que descuida los contenidos procedimentales y los actitudinales. “Es una forma en que al alumno se le dan diferentes contenidos para su formación” (C1ZS08).

En contraposición, otros profesores reconocen que mediante la educación se pueden desarrollar habilidades y valores en los individuos. Esto es, se abona a otras dimensiones del ser humano que, de acuerdo con los postulados propuestos por Jaques Delors, se relacionan con el saber hacer y el saber convivir.

Una connotación adicional dada a la educación, es ser considerada como un medio para el logro de fines diversos, entre los que se mencionó la transformación de las comunidades y sus habitantes quienes, con ella, podrían aspirar a una mejor calidad de vida. De acuerdo con Delval (1999: 99), ésta puede ser otra función de la educación, la de “liberar al hombre y de suministrarle instrumentos para entender y transformar la realidad física y social”. “La adquisición de principios en la diversidad pedagógica hacia las comunidades para su transformación y tengan una forma de vida mejor” (C1ZS10).

Mientras que para algunos profesores la educación alude a los fines, a los medios, o a las acciones, para otros hace referencia a contenidos que pueden ser manejados. Sin embargo, elegir campos disciplinares para la formación, limita las posibilidades del ser humano de ser formado para la vida plena.

Una última aportación respecto al concepto de educación es la que establece una relación con el comportamiento de un individuo dentro de las reglas socialmente aceptadas. “Es la manera de comportarte y superarte” (C1ZS11).

Un acercamiento a la cultura de los profesores nahuas

A pesar de que los maestros reconocen el valor de la cultura indígena y el ideal de respetarla y mantenerla, en la práctica parece que a pocos les

interesa profundizar y dar sentido en la práctica al enfoque de la educación intercultural.

Para muchos maestros lo importante es cumplir con el programa de educación primaria en español, y la lengua materna queda en un segundo plano, marginada y erosionándose en la práctica diaria, en las actividades cotidianas de la comunidad y de la escuela.

Es posible que las dificultades en la interpretación y, consecuentemente, en la operación del enfoque intercultural, tengan multiplicidad de causas, una de las cuales puede ser la limitante para conceptuar el término.

[...] pues todo lo que yo sé de toda la cultura que existe en mi localidad, en mi municipio y en lo nacional verdad, y en el mundo, pero eso yo no generalizo, porque pues, porque todos estamos en este trabajo y yo pues, no le puedo dar el concepto. Bueno el bilingüe es el que la persona hable dos lenguas, sea inglés, sea italiano, náhuatl, sea español, sea otomí, purépecha, ¿verdad? (ZSTUKA09).

Un acercamiento al concepto por parte de los docentes, fue relacionarlo con el conocimiento de otras culturas.

Intercultural, yo pienso que es la unión de las culturas. Pues la cultura que tienen los pueblos y [...] y si es bilingüe, pues con mayor razón son las lenguas que se hablan (ZSTUKA11).

Donde se da el proceso enseñanza-aprendizaje de dos culturas diferentes ya sea relacionando ambas o por separado (C2ZS08).

Yo, en mi concepto muy propio, muy general, yo percibo de esta manera: al hablar de multiculturalidad, estamos hablando de la cultura nacional, que es la que manejamos la mayoría de las instituciones, pero sin dejar a un lado de la otra cultura y de las personas de la cual nosotros tenemos esas raíces [...] es trabajar sin olvidar el contexto indígena que tenemos en la actualidad (ZSTUKA10).

Algunos docentes establecen que el concepto de educación intercultural bilingüe conlleva la enseñanza de la lengua de dos culturas diferentes. Los profesores entrevistados manifiestan que estas lenguas son el español y el náhuatl. Uno de ellos alude a la primacía que tiene el español sobre el náhuatl, por ser el idioma en el que están escritos el plan y los programas de estudio de la educación primaria. En otro caso, la forma como plantea la respuesta permite inferir que la enseñanza de las dos lenguas se ubica en el deber ser, al mencionar “que tenemos que

trabajar con ambas lenguas, que tenemos que tocar simultáneamente esos elementos”, lo que hace sospechar que efectivamente la enseñanza de ambas no se da de manera equitativa.

Que se tiene conocimiento de otras culturas o lenguas (c2zs11).

Es cuando a los alumnos se les enseña en dos lenguas, en este caso el español y el náhuatl (c2zs04).

Es el trabajo en el que aun cuando se trabaja con el programa nacional, se vinculan los contenidos tradicionales indígenas en dos lenguas, español-náhuatl (c2zs10).

Lo entiendo pues, que tenemos que trabajar con ambas lenguas, que tenemos que tocar simultáneamente esos elementos porque son básicos (ZSTUKA05).

En los *Lineamientos generales par la educación intercultural bilingüe para la niñas y los niños indígenas*, se señala:

[...] la educación bilingüe ha de definirse como aquella que favorece la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español y elimina la imposición de una lengua sobre otra (SEP, 1999: 30).

Para otros docentes, la modalidad de educación intercultural bilingüe permite el desarrollo de sí mismo en un contexto definido, como puede ser una escuela o una localidad, aprehendiendo todas las expresiones de la cultura de un espacio en referencia.

Son los conocimientos que permiten desarrollarse a sí mismo (c2zs09).

Es el estudio de la cultura, tradiciones, costumbres, es el estudio de la toma de conciencia de sí mismo. Conjunto de conocimientos que permite desarrollarse a sí mismo en nuestra localidad, escuela, etcétera (c2zs05).

La práctica docente desde los profesores nahuas

Para Cecilia Fierro y colaboradores, la práctica docente se entiende como una:

[...] praxis social objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso —maestros,

alumnos, autoridades educativas y padres de familia—, así como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (Fierro y cols., 1999: 21).

Por lo anterior, es dinámica, única e irrepetible; genera situaciones concretas con experiencias exitosas o conflictivas y está constituida por las acciones, los saberes, las creencias, los supuestos, las intencionalidades e intereses del profesor.

La observación en las escuelas que constituyeron la muestra representativa de la investigación, arrojan material invaluable sobre la descripción de las prácticas docentes de los profesores tanto en la zona nahua como en la huichol.

Para algunos profesores la práctica docente se entiende como la acción desarrollada entre dos agentes: docente-alumno, cuyas bases se encuentran un tanto sujetas a una política educativa y sindical; en este sentido se hace referencia a los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos enunciados por Cecilia Fierro (1999) en cuanto a su definición de práctica docente.

Tomando como referente la escuela, es posible que las definiciones dadas por los siguientes profesores puedan ubicarse, en parte, dentro de la dimensión institucional que refiere Cecilia Fierro, en la cual:

[...] la institución escolar representa para el maestro el espacio privilegiado de socialización profesional [...] en la que cada maestro aporta sus intereses, sus habilidades, sus proyectos personales y sus saberes a una acción educativa común. [...] A su vez, la escuela ofrece las coordenadas materiales, normativas y profesionales del puesto de trabajo, frente a las cuales cada maestro toma decisiones como individuo (Fierro, 1999: 76).

Un concepto más cercano a la práctica tiene que ver con la acción, pero no de cualquier tipo sino una “acción dirigida por fines conscientes. Práctica se refiere sólo a la actividad intencional y no a acciones instintivas o inconscientes” (Bazdresh, 2000: 41), de tal manera que puede evidenciarse con lo siguiente:

Es el quehacer diario que cada docente realiza a través de una planeación utilizando los diversos recursos que le permitan ilustrar mejor los contenidos y las actividades planeadas de acuerdo con la gradualidad de cada grupo escolar (C2Zs10).

La práctica docente la conciben varios profesores como la serie de acciones cotidianas que realizan con el grupo al interior del aula. A diferen-

cia de los significados anteriormente citados, las frases que siguen no reflejan acciones intencionadas, cabe la posibilidad de que fueran ubicadas dentro de aquéllas de carácter instintivo o inconsciente.

El desarrollo de lo que hacemos a diario (C1zS11).

Es el trabajo diario realizado (C2zS11).

Es el trabajo que realiza un maestro frente a un grupo de personas donde desarrollan diferentes actividades (C2zS08).

Son las actividades que realiza el docente dentro y fuera del aula en la enseñanza aprendizaje de los alumnos (C2zS06).

Villoro (citado en Bazdresch, 2000: 41) llamó acciones objetivas “a las que se manifiestan en comportamientos observables por cualquiera; no abarca, por tanto, los actos mentales, internos, los estados disposicionales o las actitudes del sujeto”. No obstante lo anterior, los profesores encuestados relacionan la práctica docente con un quehacer educativo desarrollado con responsabilidad y compromiso (aspectos valorales) dentro y fuera del aula.

El desempeño, responsabilidad y adecuado comportamiento del maestro hacia alumnos y comunidad (C1zS10).

El que realiza un maestro dentro y fuera del aula con alumnos y comunidad en general (C1zS08).

Es lo que hacemos diariamente en nuestro quehacer educativo, es el deber ser, es la praxis, es la responsabilidad que debemos de ejercer en el trabajo educativo, esfuerzo, etcétera (C2zS05).

Respecto a la práctica docente, varios profesores establecen una relación entre ésta y lo que realizan al interior del aula dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, que incluye tanto a los alumnos como al docente, a los contenidos, a la metodología y a los recursos y materiales empleados, entre otros aspectos. “Trabajo en el aula con los niños” (C1zS09).

A continuación se presenta una lista de acciones realizadas como parte de la función docente de los profesores nahuas, varias de las cua-

les pueden ubicarse en diferentes dimensiones, principalmente la institucional y la pedagógica.

Planeación de actividades, desarrollo del proyecto de salud y todo lo que se organice para mejora de la institución (C1zs10).

Motivar a los alumnos para que realicen las actividades de manera armónica (C1zs08).

Planeación diaria, cumplir en los actos cívicos de la presidencia, realizar reuniones bimestrales para informar (C1zs09).

Coordinar la lengua náhuatl en todo el plantel (C1zs11).

Ser puntual, planear, asistir a reuniones cuando se convoca a las reuniones de padres de familia y maestros como sindicales, informar a los padres sobre el avance de sus hijos, mantener una actitud positiva y practicar los valores (C2zs09).

Planeo mis clases, trabajo con niños rezagados en las tardes, preparar material necesario para un mejor aprovechamiento hacia los niños (C2zs04).

Reuniones de consejo técnico, reuniones con padres de familia, visitas de observación, gestión escolar, documentación administrativa, etcétera (C2zs05).

Coordino actividades en mi grupo de la planeación didáctica, trabajo colectivamente en actividades cívicas, pedagógicas y culturales dentro y fuera de la escuela, acudo a las reuniones del programa PIES (Escuela Saludable) (C2zs10).

Confrontación de la práctica docente frente a la concepción del maestro como persona

Quisimos conocer qué opinión se hacían nuestros entrevistados de la figura de un maestro ideal. Los significados que expresaron aluden a características diversas que incluyen características personales, vocación, responsabilidad social. En el aspecto personal, sobresalen los siguientes rasgos: “Ser seguro de sí mismo, con actitud positiva”. Implica mucha responsabilidad, puntualidad, honestidad” (C2zs09).

En cuanto a la responsabilidad social, las citas reflejan claramente esta característica.

Una persona con un alto sentido de responsabilidad capaz de ayudar a modificar la forma de pensar de los miembros de la comunidad donde labora.

Un compromiso con la sociedad y los alumnos que están bajo mi responsabilidad y un reto de manera personal (C1ZS10).

Tomando en consideración los aspectos que denotarían el profesionalismo de un maestro, tenemos lo siguiente:

Lograr una educación en que los niños se desenvuelvan en diferentes ámbitos (C1ZS08).

Representa un papel importante en la formación del educando, ya que valora los conocimientos de cada individuo considerando los factores que lo rodean para trabajarlos favorablemente (C2ZS06).

Una persona que como maestro sea el ideal que desea para sus hijos; tener claro el concepto de lo que es educar, enseñar y aprender (C2ZS10).

Es ser conciente de lo que hago en el salón de clases, ya que es importante que los niños conozcan y experimenten nuevos conocimientos que les transmito como maestro (C2ZS04).

Como maestro me siento bien, responsable en mi trabajo, me gusta la actividad, me preparo para estar actualizado y mejorar mi trabajo (C2ZS05).

Seguir superándome hasta que termine dos maestrías, y ya no quiero seguir estudiando por un tiempo para descansar de libros, pero quiero estudiar otras cosas (C2ZS11).

Mantenerme informada con los nuevos cambios educativos, cursos que sean de interés personal (C1ZS09).

Es estar actualizado para un mejor desempeño del trabajo cotidiano (C1ZS08).

Es algo importante para el compartir a lo mejor experiencias, y apoyar a los niños a que vayan construyendo su propio conocimiento (C2ZS08).

Finalmente, y como un rasgo distintivo y deseable por las implicaciones que tiene la tarea docente, se ejemplifica la vocación con el enunciado que sigue: “El de apoyar a los alumnos en las diferentes formas que se necesiten para construir sus conocimientos” (C2ZS08).

El concepto de enseñanza según los profesores

En la definición de “enseñanza” de los docentes de la zona sur de Jalisco, se alcanza a apreciar una visión tradicionalista de la educación donde la reproducción y la transmisión de conocimientos son un factor central. Una relación pedagógica bancaria, como diría Paulo Freire, donde el docente tiene el conocimiento y el alumno es un receptor pasivo del conocimiento que va adquiriendo, asimilando y acumulando. “Para transmitir los diversos contenidos hacia los alumnos (C1ZS10).

Como contraparte a lo anterior, un docente maneja, más que la enseñanza, la implicación del aprendizaje en relación con un modelo educativo orientado a la construcción de conocimientos por parte de los alumnos. Una interpretación similar abona al término el aprendizaje de conocimientos básicos para un nivel educativo inmediato superior. “Es dar a conocer a los alumnos diferentes modalidades para la construcción de sus conocimientos” (C1ZS08). “Que el alumno aprenda los conocimientos básicos para poder seguir a la secundaria.”

Además de conocimientos, a la enseñanza se le asigna la tarea de desarrollar habilidades en los individuos, entre las que se mencionan habilidades cognitivas tales como comprender, reflexionar, razonar y resolver algunos problemas.

La enseñanza es concebida por algunos profesores como una actividad intencionada para la formación de los alumnos. “Lo que aprende uno, ponerlo en práctica” (C1ZS11). “Forma general de ayudar a la capacidad del niño” (C1ZS09).

De igual manera, se relaciona con obligaciones normativas como el cumplimiento del plan y los programas vigentes a nivel nacional.

El aprendizaje para los profesores

El concepto de “aprendizaje” es el complemento de la transmisión de conocimientos, es adquirir y asimilar nuevos conocimientos y habilidades, de acuerdo con las respuestas de los profesores de la zona sur de Jalisco. El aprendizaje es visto como una recepción de lo que transmiten el profesor y los libros; el estudiante se entiende como un ente pasivo que atiende y memoriza tales conocimientos.

La adquisición de contenidos y normas para la vida (C1ZS10).

Es lo que el niño adquiere de manera formal e informal.

Es la capacidad de retener en la mente lo que uno como maestro les enseña (C1zs08).

En este concepto, algunos profesores definen el término de aprendizaje de los alumnos desde una posición del docente, es decir, la enseñanza. “Es cuando el alumno asimila esos conocimientos que el maestro le desea transmitir.” “Todo lo que se vive, y apoyas a otros” (C1zs11).

Algunos docentes rescatan el papel activo de los alumnos, reconociendo la integración de conocimientos y la comprensión de contenidos que hacen en forma individual. “Cuando el niño empieza a desarrollar su propio criterio, conocimientos y habilidades” (C1zs09).

Finalmente, una de las definiciones alude a la utilidad del aprendizaje como una transformación del sujeto en el aspecto cognoscitivo y comportamental. De este último rescata la formación de habilidades, destrezas y hábitos.



Profesora y estudiantes del salón de clases multigrado 4º, 5º y 6º de la Escuela Kaltlanextilistli en Cuзалapa, municipio de Cuatitlán, Jalisco.



Grupo multigrado 4º, 5º y 6º de la Escuela Miguel Hidalgo y Costilla en Guamuchilillo de Mezquitic.

VIII

La práctica de los profesores en las escuelas primarias bilingües

Tal como se ha venido mencionando a lo largo del presente documento, la educación primaria en las zonas indígenas del estado se define en los programas de enseñanza pública como una educación intercultural bilingüe. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, la educación intercultural es definida como aquella que reconozca y atienda:

[...] a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos (SEP, 2001: 11).

La educación intercultural es un concepto que actualmente ha cobrado un sentido importante, ya que en el ámbito pedagógico aparece como una constante cuando se abordan temas para la reflexión y las prácticas educativas. De tal manera que lo intercultural puede ser entendido de varias formas: como ideal, el cual está asociado a movimientos de reforma; de renovación, de mejora de la enseñanza; o bien como una propuesta educativa vinculada al intercambio, enriquecimiento mutuo, cooperación entre personas y grupos, como es el caso de la educación en las zonas indígenas del estado de Jalisco.

El propósito del presente apartado es describir la práctica que realizan los docentes en las escuelas primarias en las zonas indígenas, por medio de las estrategias pedagógicas que utilizan para el logro de la educación intercultural bilingüe, además de dar a conocer el uso que dan a los libros de texto y los materiales de apoyo para el desarrollo de la práctica docente que realizan.

La práctica efectuada por los profesores se caracteriza por ser dinámica, contextualizada y compleja; la práctica se considera además como una forma de la praxis, porque un agente ejerce una acción social y realiza una actividad con otros sujetos (alumnos) en un contexto institucional determinado, tal como lo cita Vergara (2005). El estudio de la práctica docente se debe realizar desde la observación de lo cotidiano, desde el análisis de los planes y programas que la enmarcan, y desde la interpretación del discurso de los docentes. Para este documento se aborda la práctica docente desde la propia voz del maestro, para entender la problemática que enfrenta en la escuela y lo que requiere, en programas y apoyos institucionales, para mejorar su práctica.

Respecto a la práctica docente, ésta es definida por los profesores como el cúmulo de actividades centradas en la enseñanza que realizan en el contexto del salón de clases. La práctica incluye acciones realizadas antes, durante y después de la clase, así como actividades dentro del salón y fuera de él. La práctica no está determinada de manera autónoma por los maestros, sino que se va estructurando de acuerdo con las relaciones con otros sujetos educativos y con las condiciones que se viven en el ámbito escolar.

El caso de los profesores wixaritari

De acuerdo con las entrevistas y observaciones de clase efectuadas a los profesores en el aula, la práctica se refiere a lo que se realiza en el aula y el proceso enseñanza-aprendizaje.

Estrategias pedagógicas para la educación intercultural

Entre las estrategias que utilizan los profesores para trabajar la educación intercultural está la traducción que hacen algunas veces de los libros de texto, mientras que en otras se trabaja con la lengua materna y luego con el español.

Entre las estrategias para trabajar ambas lenguas [...] pues es nada más traducir, de sacar algo de la región pero como le decía hace rato, es que pues, necesitamos [...] que tengamos ahora sí, registrado como asignatura pues, para que nosotros podamos dar bien las clases a los niños. Bueno, en mi caso, en mi escuela, en cada ciclo escolar que se inicia platicamos con los maestros de primero. Ellos anterior-

mente, comenzaban con el huichol, así era: el huichol primero y ya de enero en adelante, comenzaban a dar lo que es el español; pero vimos pues, esa diferencia, caíamos en lo mismo, que venían los exámenes y caíamos en lo mismo. Entonces, ahora estamos al revés, eeh ... ahora iniciamos con el español, ahora sí, utilizando los libros de texto y ahora yo creo que este ... en enero, febrero, más o menos, tendrían que enseñar lo que es el huichol, nada más el alfabeto y ya con eso, pero sí hay ... y ya los demás grados, pues puro español (ZNTXLC38).

Entre las estrategias que utiliza una de las docentes de segundo grado está la realización de preguntas a los estudiantes. Estas preguntas, de acuerdo con la entrevista realizada, propician la participación del alumno, ya que es una manera de atraer su atención y saber qué tanto conocimiento posee sobre el tema a tratar; sin embargo, en este caso la estrategia no logró tomar en cuenta las aportaciones de los alumnos, lo que produjo que se perdiera el interés.

Maestra: A ver, díganme un número del cien pa'riba pero que no pase de mil.

Alumno: Doscientos.

Maestra: Otro.

Alumno: Trescientos.

Alumno: Cuatrocientos.

Maestra: Trescientos o cuatrocientos.

Alumnos: Mil.

Maestra: [escribe en el pizarrón]

$150 + 115 + 230 + 130 =$

$200 + 120 + 170 + 220 =$

Maestra: A ver, ¿quién pasa?

Alumna: Yo maestra [levantando la mano].

[Pasa una niña y la profesora se encuentra a su lado para apoyarle en caso de duda; se reanudan las preguntas].

Maestra: A ver, ¿cuánto salió, está bien o está mal?

Alumnos: Está bien.

Maestra: Ahora vamos a sumar éste con éste [señalando en el pizarrón los números. Los alumnos efectúan las sumas en el cuaderno y algunos se acercan a la maestra para preguntarle si están bien en su resultado. Al terminar la suma, la docente les pide que saquen su libro de matemáticas] (ZN2-230506).¹⁷

17. Uno de los instrumentos utilizados para el levantamiento de la información del estudio fue el registro de observación de la clase. El código de identificación del profesor observado se construyó con las letras ZN que representan la zona norte, un número del uno al seis que se asignó al grado escolar en el cual se observó, y una serie de seis números que forman la fecha en la que se levantó el registro, iniciando por el día, mes y año. De la misma manera se organiza el código utilizado para los registros de los profesores observados en la zona sur, marcando como diferencia el uso de ZS en lugar de ZN utilizadas para la zona norte.

Como se puede observar en el fragmento anterior, la maestra inicia la clase pidiendo a sus alumnos que le digan varios números; los niños contestan; luego escribe cuatro cantidades en el pizarrón que no correspondían a las que dijeron los alumnos; los chicos siguen diciendo cantidades y ella les dice que ya es suficiente, y anota otras cantidades que no fueron expuestas por los estudiantes.

El entusiasmo del alumno por colaborar y participar en clase se manifiesta al pasar al pizarrón y al responder acertadamente el cuestionamiento de la docente, situación que denota la existencia de un aprendizaje; sin embargo, estas acciones no son consideradas de esa manera por la profesora.

De acuerdo con lo expresado por la profesora, es importante hacer sentir al alumno el apoyo y la confianza que el maestro puede brindarle en clase, ya que puede llegar a favorecer no sólo el proceso de enseñanza-aprendizaje sino también la relación afectiva entre alumno y maestro.

De esta manera, al terminar la suma la docente les pide que saquen su libro de matemáticas:

Maestra: En la 101 de matemáticas... ya todos están en la 101, ahí vamos a contar, vienen unos dibujos. ¿Cuántos son aquí? [Señalando el libro de texto].

Alumnos: Veinticuatro.

Maestra: En la que sigue (ZN2-230506).

Como se observa en el párrafo anterior, los estudiantes responden las cuestiones que les solicita su maestra, ella escribe en el pizarrón el esquema que completarán los alumnos en el pizarrón y comienza a explicar cómo deben de trabajar. Los niños comienzan a trabajar y la titular observa a cada uno para prestar su apoyo. Algunos se acercan a su escritorio para que les revise el trabajo realizado. Durante la actividad dos niños se encuentran de pie junto a la puerta y la maestra les llama la atención en lengua wixárika para que reanuden la labor encomendada. La clase finaliza cuando la maestra revisa el producto de sus alumnos.

Con todo ello se puede afirmar que estas estrategias y actividades no contribuyen al logro del conocimiento matemático, ya que se prioriza el contenido por sí y no el uso y utilidad que se le puede dar.

En un grupo de tercer grado, en la clase de ciencias naturales, el propósito de la sesión fue que conocieran las partes que forman el cuer-

po, especialmente cómo está formado y cómo funciona el aparato digestivo.

La profesora menciona que como no cuenta con mucho material que aborde los diferentes aparatos, se apoya en una guía de estudio publicada por una casa editorial. Comenta que para introducir el tema de la clase hizo un repaso de otros sistemas y aparatos del cuerpo: “Inicié por ahí, por diferenciar pues ... ya tenían ellos la noción de esos aparatos [...]” (ZN3-150206).

Maestra [hablando en wixárrika, dibuja en el pizarrón el intestino grueso].

Alumnos [en silencio, copian y dibujan en sus cuadernos; tienen el libro de texto abierto en la lección de aparato digestivo].

Alumna [sentada en la primera fila, tiene un material con láminas del cuerpo humano; da vuelta a las hojas del cuadernillo].

Alumno [pregunta a la maestra qué es, señalando en el libro].

Maestra: Faringe [escribe en el pizarrón la palabra. Sigue dibujando otras partes del aparato digestivo: estómago, intestino...].

Alumnos [en silencio, voltean al pizarrón y siguen dibujando en su cuaderno].

Maestra [se vuelve al grupo y habla en wixárrika].

Alumna [en wixárrika; por el tono de su voz, parece que pide algo].

Maestra [va al frente, en donde hay material y trae un sacapuntas. Le saca punta al lápiz de la niña].

Varios alumnos [se levantan y comienzan a dar su lápiz a la maestra].

Maestra [saca punta a los lápices].

Maestra: Cada parte... [habla en wixárrika].

Maestra [se acerca a las filas, se detiene con algunos alumnos, señala los dibujos].

Alumnos [siguen trabajando en su cuaderno, mantienen el libro abierto y algunos voltean al pizarrón].

Maestra [hablando en wixárrika; por el tono de voz y señalamientos en el cuaderno de un alumno, parece que pregunta por el trabajo terminado].

Alumnos [en wixárrika, a coro dicen algo].

Algunos alumnos [hablando en wixárrika y diciendo algunas cosas en español, participan]... estómago... intestino grueso...

Maestra: Así (ZN3-150206).

Como se puede observar en el fragmento anterior, la profesora hace uso del pizarrón y de los libros de texto para llevar a cabo la sesión de clase; sin embargo, es importante mencionar que para comunicarse con los niños utiliza ambas lenguas: el español y el wixárrika. De tal manera que algunas preguntas y respuestas que se hacen durante la clase son en español. Es interesante resaltar que los niños entre ellos se comunican

en wixárrika y cuando se dirigen a la maestra lo hacen en español principalmente.

Maestra [regresa al frente y retoma la explicación]: Lo que anotaron de nombre en su cuaderno, ahora deberán ponerle para qué sirve cada parte: estómago, faringe, intestino... [borra el pizarrón y comienza a escribir]: “APARATO DIGESTIVO: Su función es absorber [con v] las sustancias nutritivas de los alimentos y eliminar los desechos”. [Mientras escribe, tres niños están levantados cerca del mapa de la división política de Jalisco pegado al lado izquierdo del pizarrón].

Maestra: ¿Alguien sabe qué significa absorber?

Algunos alumnos [levantando la mano, y otros, sin que se les dé el turno para hablar, mencionan algo en wixárrika. Por el tono de voz, parece que están adivinando].

Maestra: Mjm... [mueve la cabeza a un lado].

Alumna [hablando en wixárrika].

Maestra: ¡Ajá! [Asiente con la cabeza. Habla en wixárrika] Eliminar es sacar del cuerpo lo que no se necesita [continúa en wixárrika]... pero cada parte tiene... [Sigue en wixárrika. Por el tono de su voz, parece que pregunta si entendieron].

Alumnos [a coro]: ¡Ajá!

Alumno: ¿Qué es faringe?

Maestra [sin contestar, escribe en el pizarrón “BOCA: en ella se inicia la digestión”. Vuelve la cara al grupo y pregunta]: ¿Qué hace la boca? [Hablando en wixárrika parece explicar; retoma lo escrito] La boca... [sigue en wixárrika]. Francisco... [en wixárrika; por el tono de voz y la expresión de su cara, dirigiéndose al alumno, parece que le pide algo].

Francisco [no contesta] (ZN3-150206).



Estudiantes de 1º, 2º y 3º la Escuela Kaltlanextilistli en Cuzalapa, municipio de Cautitlán, Jalisco.

Otra de las estrategias empleadas por la profesora es la escritura que realiza en el pizarrón, mientras que los estudiantes copian lo escrito en sus cuadernos. Esta actividad parece muy común, ya que los niños no hacen preguntas sino que se limitan a la realización de la copia.

Los estudiantes regularmente se encuentran callados y sentados en sus lugares, mantienen el libro y el cuaderno abiertos, voltean al pizarrón y escriben; algunos (la minoría) hacen cosas diferentes a la clase y la docente no se percata de ello.

Para el caso del cuarto grado, se puede decir que de acuerdo con lo expuesto por el profesor, el propósito de la sesión fue que los estudiantes logaran “conocer los recursos naturales que tenemos en México y los beneficios o las actividades económicas que nos producen los recursos naturales” (ZN4-220506).

Entre las acciones que realiza el maestro están las siguientes:

Maestro [anota en el pizarrón el tema, la asignatura y la fecha; posteriormente se dirige a su escritorio, toma una hoja y la fracciona para anotar un número y organizar equipos de trabajo; coloca los papelitos en una butaca e indica a los alumnos que pasen y tomen uno; mientras tanto, anota en el pizarrón los números de los equipos].

Alumnos [toman su papel y, según el número que les tocó, anotan su nombre en el pizarrón, estando éste debajo del número que el maestro estableció, por ejemplo:

1	2	3
Antonio	Esperanza	Ronaldo

El maestro ayuda a los alumnos a integrarse en equipo y les reparte hojas tamaño carta en las que deben efectuar las indicaciones escritas en el pizarrón. Dichas indicaciones fueron: leer, comentar en equipo, escribir las preguntas, contestar las preguntas, exponer en grupo].

Alumnos [empiezan a leer en voz alta. El maestro permanece en el escritorio].

Maestro: Resuelvan las preguntas que están en el libro de texto. [Una vez que los alumnos terminaron la actividad, el profesor pasa a los equipos y recoge los trabajos. A partir de los productos obtenidos, explica brevemente lo que es un recurso natural y menciona la clasificación de las actividades económicas].

Maestro: Una cosa es los recursos naturales; los recursos naturales en nuestra naturaleza, van con las actividades económicas...

Alumnos [algunos se muestran inquietos y distraídos, por tal razón existe ruido, sin embargo el maestro continúa con su explicación].

Maestro: Antes de iniciar con otra asignatura...

[Para finalizar la clase se despide de los alumnos e indica quiénes harán el aseo. El diálogo llevado a cabo entre maestro y alumnos es en lengua wixárika] (ZN4-240506).

En la clase, la asignatura que se abordó fue geografía. Se integró a los niños en equipos; después de leer y contestar las preguntas planteadas, los alumnos debían exponer los trabajos realizados frente al grupo. Esta actividad no se realizó. Mientras los alumnos trabajaban la lectura y localizaban la información para dar respuesta a las preguntas, el maestro, sentado en su escritorio, leía la lección y hacía anotaciones en su cuaderno. Al realizar la entrevista después de clase, se suscitaron algunas confusiones respecto al contenido del tema, por lo que se hicieron las aclaraciones correspondientes, además de algunas sugerencias que permitieran identificar las actividades económicas que se realizan en la comunidad.

El caso de los profesores de la zona nahua

En la zona sur del estado de Jalisco, a diferencia de la zona norte donde se encuentran los huicholes, la lengua náhuatl esta en peligro de desaparecer, aunque aún conservan las tradiciones y las costumbres, en particular las relacionadas con los rituales; los habitantes de las comunidades de la zona sur en estudio son hablantes del español; por ello, desde 1988 las autoridades municipales y educativas establecieron compromisos para atender al grupo étnico náhua. Como respuesta a ello, en la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Jalisco se elaboró el proyecto “Rescate de la lengua y la cultura náhuatl región sur del estado *tiyoltia totlajtol*”, el cual como su nombre lo dice, está dirigido al rescate, revaloración de la lengua y la cultura náhuatl.

Con lo anterior se pretende conservar los aspectos más importantes de la cultura indígena náhua, sus raíces y las vivencias actuales, además de “promover el rescate de la riqueza cultural conservada en la tradición oral de las comunidades para hacer de ella uso educativo en el aula y una difusión en el ámbito de la comunidad” (Hernández, 2000: 3).

Estrategias pedagógicas para la educación intercultural

Entre las estrategias que utilizan los profesores que se desempeñan como tales en la zona sur del estado de Jalisco para trabajar la educación intercultural está la traducción que hacen de los contenidos correspondientes en cada uno de los grados escolares, de tal manera que esta estrategia coincide con la utilizada por los profesores huicholes.

Yo les pongo en el pizarrón, mira esto, éste [...] se dice así, se escribe y así se pronuncia [...] Les pongo una lista de palabras en español y náhuatl. Ahora tú me vas hacer un ejemplo [...] yo reservo nada más para náhuatl, a veces una hora por semana, si es que vamos a salir temprano [...] El programa lo marca así: introduce en la clase algo de las costumbres, de las tradiciones o palabras que sepa cómo se escriben en náhuatl; con estas actividades es más fácil porque ellos, saben el dibujo que van a hacer, porque allí lo están haciendo y le ponen el nombre en español y náhuatl (ZSTUKA11).

Como se puede observar en el fragmento anterior, la profesora utiliza como estrategia para la educación intercultural la traducción de palabras del español al náhuatl, para lo cual se apoya en el dibujo y/o ilustración; sin embargo, esta actividad no resulta prioritaria ya que la profesora la deja para un segundo término.

De acuerdo con las entrevistas realizadas, otra de las estrategias es la elaboración de un proyecto escolar basado en contenidos escolares, el cual lo llevan a cabo todos los integrantes de la escuela y en donde tanto el director como los profesores de todos los grados escolares participan en su elaboración, desarrollo y evaluación. El propósito del proyecto es la recuperación de las tradiciones indígenas, de esta manera eligen las fechas conmemorativas más importantes, luego se analiza el programa escolar de cada uno de los grados atendidos para establecer la vinculación correspondiente.

Ya sacamos los contenidos que vamos a ver, ya conjuntamos todo, y empezamos a planear, vamos a tomar la lengua indígena porque se presta [un ejemplo es] el día de muertos, ya que es una costumbre de los grupos étnicos; para atender, cada grado, esa situación, vamos a traer el manual para ver en qué bloque nos vamos a ubicar y nosotros vamos a trabajar la interculturalidad (ZSTUKA05).

Para algunos de los profesores hablantes de la lengua resulta importante hablar el náhuatl no sólo en el horario destinado para ello (una hora de clase a la semana), sino comunicarse con los niños en náhuatl de manera continua, o bien en el manejo de algunos de los contenidos de clase llevar a cabo la traducción, ello porque consideran que siempre debe dar algo más de lo establecido. “Aquí con los niños no hablo porque no me entienden, trato de darles a veces palabras sueltas, por ejemplo ‘agua’, cuando estoy viendo la vocal ‘a’, y les digo ‘atl’, y como a veces ellos” (ZSTUKA09).

Una profesora de primer grado nos explica cómo es que lleva a cabo el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura; además destaca las acciones que realiza para el rescate de la lengua y la cultura náhuatl.

Yo llevo una secuencia de grafías [...] por ejemplo, todo lo que tenga así [...] yo voy a utilizar las grafías que yo estoy viendo y de las grafías que ya los niños saben leer, que ya les enseñé, de ahí voy poniendo oraciones y textos porque no me gusta meterles una grafía, cuando todavía no la saben pronunciar. A mí me gusta irles poniendo grafías que yo ya les enseñé, y así les estoy enseñando la “p” y la “s”, pues con esas dos trato de formar oraciones, para que el niño vaya leyendo. Pero no se mezcla el náhuatl [...] al menos, sí les enseñé la letra “a”, les enseñé “atl” en náhuatl, así [...] pero muy, muy generalizando, muy poquito, no les doy así de lleno porque con trabajos a veces ellos aprenden a leer y escribir, ¿verdad? (ZSTUKA09).

Como se puede observar en el fragmento anterior, la profesora prioriza para la lectura el sonido de las letras, la identificación de grafías y la lectura de oraciones y textos. En el caso del rescate de la lengua y de la cultura náhuatl, se puede decir que son pocas las acciones que realiza para lograr este propósito, ya que éstas se reducen a la traducción de las grafías identificadas.

Para describir en general la práctica de los profesores en estudio, se presentarán algunas de las observaciones de clase realizadas. Cabe mencionar que de las cuatro escuelas en estudio en la zona náhuatl, una de ellas es de organización completa y las otras tres de organización incompleta: una bidocente, otra tridocente y la última tetradocente.

Para este análisis se presentarán algunos ejemplos de las prácticas que se realizan en los diferentes grupos y modalidades, donde lo característico es que se trabaje un mismo tema pero con actividades diferenciadas de acuerdo con los grados atendidos; sin embargo, éstas no siempre responden a las exigencias del programa de estudio sino que se dirigen más al desarrollo de habilidades para la escritura, más que cognitivas.

Es recurrente que los profesores aborden los temas únicos para todos los grados escolares, por lo que no es posible apreciar el desarrollo de actividades diferenciadas en cuanto a la amplitud y el nivel de profundización que requiere darse a los contenidos según el grado, como sucede con los grados inferiores de primero y segundo, en los que es necesaria una atención particular.

En una clase de español la maestra presenta a los niños un cuento (el cual está escrito en el pizarrón), y realiza algunas preguntas como: ¿Qué sucedió en el cuento? ¿Quiénes intervinieron en el cuento? ¿Qué lugares aparecen? ¿Cómo inicia el cuento? ¿Cómo termina? Posteriormente enfatiza que el cuento tiene tres partes: introducción (donde se dan a conocer los personajes, lugares y circunstancias en las que se basa el cuento), la transición (donde los personajes y los lugares se interrelacionan, donde la historia tiene sentido), y las conclusiones (a lo que se llega). Posteriormente solicita a los niños que redacten un cuento, el cual debe tener las partes mencionadas.

Maestra [pide a los niños que lean en voz alta el cuento que escribieron].

Alumnos [los niños participan leyendo en voz alta el cuento, pero no se entiende con claridad lo que están leyendo].

Maestra: ¿Alguien más quiere leer su cuento?

Alumno [levanta la mano para leer su cuento].

Maestra: Bueno, empieza a leerlo.

Alumno: Había una vez un señor que andaba desmontando y de pronto había una señora y lo mató.

Maestra: Muy bien; bueno, ya escuchamos dos cuentos. ¿Sí los escucharon?

Alumnos: ¡Sí! [Contestan en coro] (ZS1-210506).

De acuerdo con el fragmento anterior, se puede observar que el cuento que narraron los niños no reúne los requisitos de un cuento, ya que lo que escriben son sólo ideas breves. En este sentido, para que los niños identifiquen las tres partes mencionadas anteriormente la profesora realiza preguntas para que los estudiantes reflexionen; sin embargo los niños se limitan a contestar con una frase sin pormenorizar sobre lo que se está tratando.

Maestra [pregunta a los niños]: ¿De qué se trata el cuento de Toño?

Alumnos [contestan en coro]: del perro y del león.

Maestra: Bien. ¿Qué más?

Alumno: Le dice que al perro le dieron de comer.

Maestra: ¿Que al perro le dieron de comer?

Alumno: Luego, que el perro se salvó.

Maestra: Muy bien, se salvó. ¿Quién más? A ver los demás, ¿no escucharon el cuento de Toño?

Alumno: Que no le dieron de comer al perro y le dieron de comer al señor (ZSLA-TE12).

Como se puede inferir de lo anterior, las actividades que presenta la profesora son las mismas para los dos grados escolares atendidos, aquí no se pueden diferenciar las correspondientes para el primero y segundo grados.

A continuación se presenta otro caso que corresponde a una de las escuelas en estudio y que se caracteriza por ser de organización incompleta: bidocente, donde los grados de primero, segundo y tercero son atendidos por un profesor, y los de cuarto, quinto y sexto por una profesora; para este último caso, el grupo está formado por un total de 16 niños, y de manera general, de acuerdo con las observaciones hechas, se puede decir que la práctica que realiza la profesora es similar a las anteriores descripciones, ya que las actividades realizadas no son diferenciadas según los distintos grados escolares atendidos.

Los niños se sientan en mesas de trabajo, de dos en dos. Están trabajando sobre “El Oriente durante la Edad Media”, en donde se trataba de recuperar el origen y los beneficios de la población agrícola.

La maestra repartió cartulinas a cada mesa para que trabajen los alumnos y alumnas.

La tarea está escrita en una cartulina blanca pegada en el centro del pizarrón; son tres las preguntas a responder: ¿Por qué fue importante que la humanidad aprendiera a sembrar y cultivar plantas? ¿Cómo habría sido la vida sin ese descubrimiento? ¿Cómo viviríamos actualmente? (ZSCUPF01).

Como se puede observar en el fragmento anterior, las preguntas a las que deben dar respuesta los estudiantes de los tres grados escolares son las mismas; de esta manera, los niños del sexto grado terminaron antes de salir al receso; otros niños de cuarto se tardaron más y apenas completaron las respuestas en toda la hora. Además se detectó a un par de niños que no estaban al nivel de los demás, ya que escribían lentamente en sus cuadernos.

La diferencia entre los niños de diversos grados no era tan notoria en cuanto al desempeño de las tareas asignadas. En general todos tardaron un par de horas en responder las tres preguntas y sus respuestas fueron simples, de tres o cuatro renglones.

De acuerdo con las respuestas dadas por los estudiantes de los tres grados escolares, se puede apreciar el contacto con la producción agrícola en algunas de sus expresiones, al hablar de riego, semillas, plantar, reproducir, o bien al hablar del transporte de productos del campo a la ciudad de México y los productos que se transportan al pueblo.

Los materiales de apoyo en la práctica docente

Durante las visitas que se realizaron a las escuelas tanto en la zona nahua como en la huichol, se observaron las colecciones de libros de los programas de Rincón de Lecturas y de la Biblioteca de Aula. Estos libros eran utilizados por los estudiantes dentro del salón de clases. También se observaron libros de apoyo para el maestro como los referidos en la sección anterior. Por una variedad de razones, las colecciones de libros pueden estar incompletas y los maestros no siempre tienen en sus manos los libros de apoyo para el docente.

El docente que trabaja en zonas de educación indígena tiene la tarea de que las actividades planeadas lleven al cumplimiento de los planes y programas de educación primaria. Estas actividades del profesor son de cardinal importancia en la zona wixárrika, donde los alumnos de primer ingreso sólo se comunican en su lengua materna. El profesor debe adaptar y adecuar los contenidos, ejercicios, tareas y actividades a las necesidades de los alumnos. A continuación se presentan comentarios y respuestas a preguntas que se realizaron durante el trabajo de campo en la zona huichol. Dos maestros de la zona norte refieren cómo abordan la enseñanza de la lengua y la interculturalidad con sus grupos de primaria:

[...] yo lo que hago es adaptar los contenidos y darlo en la lengua, lengua materna; en primero y segundo lo estoy dando en la lengua materna y en tercero ya se le intenta meter el español, pero en segundo se tiene que dar en lengua indígena y así nosotros lo estamos utilizando (ZNTXLC35).

[...] pues, sacar adelante los contenidos, lo más importante, adaptarlos, pues, aquí en el medio. Yo digo, pues, que los niños hagan su narraciones, cuentos, o lo que hacen aquí los huicholes, pues, como por ejemplo, arcos, figuras de barro, así pues, para que rescaten su cultura (ZNTXLC37).

Los profesores wixarritari han desarrollado sus estrategias de enseñanza en un contexto bilingüe donde los alumnos de los primeros dos grados trabajan con su lengua y poco a poco se les va exponiendo al español. Para los últimos grados de educación primaria, el español desplaza en importancia al wixárrika como lengua de comunicación oral y escrita en el aula.

La Secretaría de Educación Pública por conducto de la DGEI imprimió y distribuyó, durante el ciclo escolar 2005-2006, un total de 172

títulos diferentes que se editaron en 55 variantes de las 33 principales lenguas indígenas en México. Este esfuerzo institucional va encaminado a reforzar y mejorar las prácticas de enseñanza bilingüe en las comunidades indígenas. Durante el ciclo escolar referido la SEP distribuyó 20% más libros de texto gratuitos que en el ciclo escolar anterior.

Además, se entregó a los profesores el documento *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe de las niñas y los niños indígenas*; también se realizaron sesiones de asesorías para los maestros, las cuales se llevaron a cabo con los asesores de los equipos técnico-pedagógicos en cada uno de los estados con el fin de propiciar estrategias para favorecer la apropiación de los principios y el modelo que orienta la educación bilingüe en México. Los seis libros y documentos de apoyo que se presentaron en la sección anterior también fueron puestos a disposición de los maestros en zonas indígenas, entre otros. Para apoyar la labor educativa que realizan los profesores, se les proporcionaron otros materiales, tales como *Orientaciones y sugerencias para la práctica docente*, *Usos y enseñanza de la lengua materna y segunda lengua* y *Actividades para el fomento del uso de las lenguas indígenas y el español*.

Cuando se les preguntó a los profesores sobre los materiales antes referidos, su respuesta fue que reconocen que cuentan con algunos materiales de apoyo que son elaborados por la SEP, aunque no siempre tienen todos los textos y cuadernos de apoyo a la mano. Por otra parte, en el discurso de los profesores se refieren de manera predominante al *Plan y programas de educación primaria* de 1993 y hacen poca mención de otros tipos de textos y documentos que les apoyen a desarrollar un modelo propio y una estrategia de enseñanza intercultural bilingüe. Respecto al modelo de educación y a los contenidos del *Plan y programas de educación primaria*, dos profesores wixarritari nos comentan:

Tengo el plan y programa de educación primaria; este libro sí se usa, sí lo conozco, sí entiendo; allí lo malo es que faltan cosas, hay muchos contenidos que no se adaptan, el programa casi no es realidad a las comunidades en que se vive; a las ciudades sí se da, pero allá es muy diferente, como los niños no saben hablar castellano, no entienden lo que viene en los libros (ZNTBCU27).

Siempre se nos ha exigido que debemos seleccionar los contenidos que vamos a trabajar de ese documento. Entonces me ha servido para seleccionar lo que vamos a trabajar. Lo único que hacemos nosotros es que los adaptamos de acuerdo a la región, aunque muchas veces eso no lo podemos hacer porque hay unos contenidos que vienen de acuerdo a como el niño se está desarrollando allá en la región

mestiza y entonces es muy diferente en la región de acá, entonces nada más seleccionamos contenidos sencillos y los adecuamos de acuerdo al contexto del niño (ZNPJNS07).

Estos dos comentarios de los maestros señalan claramente que a pesar de las propuestas institucionales para la enseñanza intercultural bilingüe, los programas nacionales, los libros de texto y los materiales de apoyo para el maestro van llevando el proceso de enseñanza al ámbito del dominio de la cultura nacional y de la supremacía del español. A pesar de que los maestros adaptan el contenido de los programas y tienen textos para realizar ejercicios y actividades en lengua nativa, el marco general de referencia en los contenidos del programa de educación primaria es la cultura mexicana nacional.

Al preguntarles a los profesores sobre los elementos que consideraban importantes para llevar a cabo la planeación de las sesiones de clase, algunos de los profesores entrevistados le dan mayor peso a las actividades relacionadas con el español (lectoescritura) y las operaciones aritméticas básicas. Así lo considera el maestro que se cita a continuación:

Por mi parte la planeación la realizo diariamente, muchas veces son temas del plan de estudios y se tienen que consultar libros del maestro, ficheros; otras veces adoptamos el medio contextual, se incluyen cuentos y dinámicas para motivar el aprendizaje; pero trato de darle más fuerte a las matemáticas y al español, porque creo que son las materias más difíciles y les cuesta más trabajo a los alumnos aprenderlas (ZNTBCU42).



Estudiantes de 4º, 5º y 6º trabajando en equipo, Escuela Kaltlanextilistli en Cuzalapa, municipio de Cuautitlán, Jalisco.

De igual manera, otro de los profesores en estudio que atiende los grados de primero y segundo en una de las escuelas, afirma que los libros de texto son importantes porque le ayudan a llevar a cabo su práctica. También considera que los libros abren un horizonte más amplio de conocimientos que va más allá de lo local y regional. En sus propias palabras:

Yo pienso que sirven como apoyo y herramienta para que nuestros alumnos puedan aprender, porque en ellos se pueden conocer cosas diferentes que no hay en nuestra comunidad. En esta comunidad no contamos con servicios como drenaje, luz y otras cosas como en la ciudad, entonces los niños saben que existen estas cosas porque ahí vienen dibujos y mucha información (ZNGUCT03).

La información sobre las condiciones de vida en otros lugares y los servicios públicos disponibles puede tener un impacto positivo sobre los alumnos; sin embargo, el problema principal es que se encuentra mucha información y lecturas sobre la sociedad mexicana más amplia y poca información relevante sobre la cultura propia de la comunidad de origen de los alumnos de primaria.

Los docentes identifican y compran otros libros para complementar sus conocimientos y para adaptar contenidos y usar ejercicios en el aula. Como en el caso de un profesor que atiende un grupo multigrado y que ha adoptado como libro de cabecera un texto enfocado en la didáctica en grupos multigrado.

Estamos manejando un libro que se llama *Fundamento didáctico para la planeación de los grupos multigrado*, ése sí lo conozco bien y lo utilizo para hacer mis planes, para seleccionar los contenidos del programa, sí lo conozco y lo estoy aplicando en el aula. Ese documento trae la forma, la técnica de cómo trabajar, trae todo y los contenidos están correlacionados para que uno pueda atender de primero a sexto grado en la misma aula y al mismo tiempo. Pero ya viene todo el contenido ya bien relacionado, únicamente aplicarlos, adaptarlos al medio (ZNSNFV21).

Es común, entre los profesores de la zona wixárrika, el uso de libros de editoriales conocidas para apoyarse en su planeación y en las actividades cotidianas de aprendizaje en el aula. Esto se observó en varios casos y otros lo reportaron en las entrevistas. Los profesores utilizan estos libros para el maestro de múltiples formas; en muchos casos hacen uso de los ejercicios que vienen en estos libros y se los asignan a sus alumnos para que les den respuesta. El profesor encuentra que estos libros de

editoriales reconocidas les ayudan a elegir ejercicios más elaborados que los que podrían realizar ellos; tal es el caso de la profesora que dice: “el libro en el que me apoyo, me ayuda para tener más y diferentes ejercicios para que los alumnos no se aburran” (ZNTBCU40). Para otros profesores los libros tienen un significado diferente, como en el siguiente comentario: “Yo los utilizo porque me ayudan a hacer más simple la planeación que tengo que hacer, porque aquí ya viene todo en el orden que debe ser” (ZNTBCU43).

Los profesores wixaritari nos permiten apreciar el uso que se les da a los libros de texto, materiales de apoyo para el docente, manuales y otros documentos que son distribuidos de manera gratuita por la Secretaría de Educación Pública; además de otros textos y publicaciones de editoriales reconocidas que adquiere por iniciativa propia el docente y que los usa de manera complementaria en sus actividades de aprendizaje y en el desarrollo de contenidos educativos con sus grupos de alumnos.



Vista de uno de los módulos de la Escuela Diana Laura Rioja, ubicada en la comunidad de la Ciénega.

IX

Problemas y retos de las escuelas bilingües

Las dificultades que experimentan las escuelas bilingües ubicadas en zonas indígenas son, en términos generales, los mismos que aquejan a otros tipos de escuelas públicas, urbanas y rurales que atienden a una población en condiciones de pobreza. Esas mismas dificultades se presentan con indicadores más altos en cuanto a mayor reprobación y deserción escolar; a la vez, los puntajes promedio en pruebas de lectoescritura y matemáticas resultan los más bajos entre la población nacional de estudiantes de educación primaria. Sin embargo, a lo anterior se añaden otros problemas particulares de las escuelas bilingües; como son, entre otras cosas, la falta de un programa propio con sentido intercultural; la falta de estrategias adecuadas para la enseñanza bilingüe y la preservación de la lengua, así como la complejidad en la aplicación y carencia de estrategias para la atención de los grupos multigrado.

Cabe mencionar que, los problemas que presentan las escuelas indígenas se desarrollan en un contexto social adverso, caracterizado por la pobreza de las familias de los alumnos, su marginación social y la migración en busca de mejores oportunidades. Por otra parte las generaciones de padres de familia de los alumnos actuales no tuvieron la oportunidad de estudiar o sólo cursaron los primeros grados de la educación primaria, esto además de que lo prioritario para ellos es el sustento familiar, por lo cual no siempre están en condiciones de ayudar a sus hijos con sus tareas, porque no todos tienen los conocimientos ni las habilidades académicas básicas para orientarlos en los trabajos o actividades escolares.

Desde esta perspectiva, los alumnos indígenas y sus padres tienen que realizar un gran esfuerzo para no caer en un patrón de reproducción social de la deserción escolar a una edad temprana.

El discurso de los profesores en zonas indígenas, ya sean provenientes de otros lugares, como el caso de las escuelas nahuas, o aunque sean nativos de las comunidades donde enseñan, como el caso de las escuelas wixaritari, son muy críticos, ya que aseveran que los padres de los niños que asisten a la escuela, no muestran mucho interés en apoyar a sus hijos, ni a los profesores. Lo cierto es que los profesores y los padres de familia tienen una visión diferente de la educación, e igualmente pertenecen a una clase social distinta. Los docentes tienen un nivel de educación profesional, cuentan con ingresos estables, lo que significa que han experimentado una movilidad social y se han establecido como una clase media, que a la vez se ve afectada por la aculturación, la erosión de la identidad étnica y, en algunos casos, la pérdida de la lengua materna y el distanciamiento personal de las tradiciones y costumbres comunitarias.

De acuerdo con las estadísticas de la Secretaría de Educación Jalisco, en el estado se atendió para el ciclo 2000-2001 a 944,209 alumnos en 5,842 escuelas primarias en las que laboraron 32,086 profesores. Los indicadores de calidad a nivel estatal para la educación primaria durante el ciclo 1999-2000, son 5.0% de reprobación, 1.9% de deserción, con 85.5% de eficiencia terminal y 91.4% de cobertura (SEJ, 2001: 22 y 23). Mientras que los indicadores de la educación indígena en Jalisco durante el ciclo 1998-1999 eran los siguientes: reprobación 7.6%, deserción 8.8% y eficiencia terminal 59.1% (SEJ, 2000: 90). Tales indicadores reflejan una educación pobre y con muchos problemas en el contexto propiamente escolar, así como en el ámbito comunitario (ingresos y calidad de vida de las familias).

Cuadro 24
Ingresos y calidad de vida de las familias

<i>Ciclo</i>	<i>1995-1996</i>	<i>2000-2001</i>	<i>Crecimiento</i>
Alumnos	5,471	6,500	18.8%
Escuelas	112	149	33.0%
Profesores	243	306	25.9%

Fuente: SEJ, 2001: 44.

De acuerdo a los resultados de las evaluaciones, que se presentan el documento del Diagnóstico Educativo Estatal y Regional, elaborado

por la Coordinación de Planeación Educativa de la SEJ, en el año 2001, falta mucho por hacer en la educación indígena, ya que se afirma que:

Pese a estos avances, aún existen muchas comunidades indígenas sin atención; en las comunidades que ya se atienden hay rezago en la cobertura, sobre todo en los niveles de educación inicial y preescolar; la producción de libros de texto en lengua materna no es satisfactoria, y la profesionalización y actualización del personal docente no es suficiente y adecuada (SEJ, 2001: 44).

La SEP y el gobierno federal han desarrollado programas compensatorios como el PAREB,¹⁸ que han invertido en capacitación de los maestros, recursos didácticos para los alumnos, incentivos a docentes y directivos, apoyo a la gestión escolar y en construcción y mantenimiento de infraestructura de los planteles. De 1994 a 2000 el PAREIB invirtió 223 millones de pesos en los rubros anteriores. Aunque el PAREB no es exclusivo para zonas indígenas —de hecho tiene una cobertura de 30% de los alumnos de primaria—, la mayoría de las escuelas primarias bilingües participan en éste y en otros programas compensatorios.

Otro programa compensatorio es el Progresía,¹⁹ que en 1999 tenía inscritos a 1,395 alumnos de primaria indígena y a 73 escuelas primarias bilingües, de un total de 31,437 alumnos y 2,068 escuelas en Jalisco. Entre los resultados, están que la aprobación de segundo de primaria a segundo de secundaria sube de 68.8 a 71.1% en las escuelas inscritas en Progresía, mientras que en las que no están en el programa los indicadores van de 66.9 a 59.8%. Por ello, en la evaluación del programa se señala que “no es que la educación de las localidades donde está el Progresía esté mejor, mejoría que se observa como lenta, sino que se está deteriorando en aquéllas donde no actúa” (SEJ, 2000: 103).

En el reporte de la investigación, Evaluación de las Políticas Educativas y de Capacitación en el Estado de Jalisco, realizado por JRM & Associates en el año 2000, plantea una serie de situaciones que afectan la calidad de la educación en zonas indígenas, entre las que se encuen-

18. El Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica conocido por su acrónimo PAREB, así como el Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica conocido como PAREIB. Otro programa compensatorio es el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE).

19. Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progresía), otorga apoyos especiales a las familias para mejorar la educación, salud y alimentación. Como parte del programa se otorgan becas para los alumnos inscritos en tercero a sexto de primaria.

tran están el “serio desequilibrio en la distribución de maestros en las áreas rurales y urbanas” (JRM, 2000: 24). En este sentido, la calidad de la educación es baja, ya que los estudiantes de primaria, en general, alcanzaron sólo el 50% de los objetivos mínimos de sus programas, de igual manera reportan que la calidad y la relevancia de la educación son puntos débiles en los programas educativos vigentes.

En cuanto a la enseñanza en la escuela primaria, se plantea en el reporte de JRM, que se requiere de ir más allá de los métodos tradicionales de transmisión del conocimiento, donde el maestro está al frente del grupo con un rol protagónico y los alumnos con un rol pasivo. Predominan los métodos pedagógicos conocidos como verticales donde el maestro es el que sabe y transmite los conocimientos, los métodos activos y de enseñanza innovadora, participativa, cooperativa. Otros problemas de la educación primaria en nuestro estado son la falta de flexibilidad de las estructuras administrativas del sistema educativo y mejores procesos de evaluación, resultados y seguimiento de los programas. Un punto crítico es que “el tiempo empleado en la enseñanza efectiva es insuficiente” (JRM, 2000: 28).

Respecto a la educación indígena, de acuerdo con el reporte referido hay logros y retos.



Niños de 1º y 2º grado en una sesión de clases. Se sientan en el suelo a falta de butacas en un salón de clases en la Escuela Diana Laura Rioja, ubicada en la comunidad de la Ciénega.

Un logro muy significativo ha sido la producción de libros de textos bilingües para las poblaciones indígenas²⁰ y la capacitación de miembros bilingües nativos de la comunidad en su uso. Sin embargo, se deben hacer mayores esfuerzos para incrementar tanto la cobertura como la calidad en educación primaria y secundaria para las poblaciones indígenas. Como la mayoría de las escuelas indígenas multigrado, se debe poner especial atención para ir más allá del modelo pedagógico estándar, así como los textos estándar, con el fin de responder a los requerimientos de la diversidad cultural (JRM, 2000: 28).

En este reporte se concluye que la prioridad son “la comprensión lectora, la educación bilingüe intercultural, las metodologías activas y la enseñanza multigrado” (JRM, 2000: 116), así como aumentar el tiempo real dedicado a las actividades de enseñanza efectiva en el aula. Por último, los autores recomiendan que se articule mejor la formación y capacitación de los docentes, con los contenidos de los libros de texto y con las metodologías novedosas en la enseñanza efectiva. Esto es particularmente relevante en las escuelas bilingües en el norte de Jalisco.

En un documento de la Jefatura de Sector Educativo de la Región Wixárrika, se señalan algunos de los puntos más importantes para trabajar durante el ciclo escolar 2006-2007, entre los que se encuentran: mejorar la oferta de asesorías a directivos y docentes; organizar actividades de capacitación y actualización de los docentes; propiciar que se conozca mejor el *Plan y programas de estudios*; adecuar los contenidos programáticos de educación básica al entorno intercultural del educando; elaborar material didáctico bilingüe (wixárrika y español). Uno de los objetivos pedagógicos principales es:

Propiciar entre los directivos y docentes el manejo de metodologías adecuadas para la enseñanza de la lengua indígena y del español, para que al concluir su educación básica el alumno posea el dominio coordinado de ambas lenguas (De la Cruz, 2006b).

La gestión escolar es otro factor muy importante con la participación de los padres de familia, de la comunidad y, en particular, de las autoridades tradicionales. Entendiendo la participación como una “corresponsabilidad social” en las tareas educativas (De la Cruz, 2006b). Esta

20. Aunque este reporte señala que hay una buena producción de materiales bilingües, la realidad es que la elaboración a nivel estatal ha sido muy limitada y es un rubro que otros autores han identificado como deficitario (SEJ, 2001; De la Cruz, 2006b).

participación comunitaria puede darse en diferentes ámbitos, que van desde los consejos técnicos consultivos, los consejos de escuela, en las reuniones de padres de familia para enterarse del avance de sus hijos, en las comisiones que se forman en las escuelas con fines específicos de organizar alguna actividad, en la construcción de aulas y el mantenimiento de los planteles, así como en el apoyo directo a las actividades escolares de los niños (asistencia regular y cumplimiento con tareas).

En un estudio reciente sobre la educación básica en 10 municipios de la región Norte de Jalisco, Ramírez y Cuéllar (2007) han presentado una variedad de indicadores donde se ponen en evidencia, una vez más, los problemas que enfrentan municipios como Bolaños y Mezquitic (donde reside el grueso de la población wixaritari) en el sector educativo. En Jalisco el rezago educativo alcanza 53% con una clasificación de “rezago alto”, mientras que el municipio de Bolaños se ubica en 79% con clasificación de “rezago alto” y el municipio de Mezquitic con 87% de “rezago extremo” (Ramírez y Cuéllar, 2007: 324). La misma fuente refiere que los esfuerzos educativos en la región han resultado en una disminución considerable del analfabetismo entre los años de 1990 a 2000, ya que en Mezquitic el analfabetismo decreció en 16% y en Bolaños 33%. Es importante recalcar que las mujeres y en particular la mujer indígena tienen una mayor representación en este sector de población analfabeta; seis de cada 10 personas que no saben leer y escribir son mujeres.

Ramírez y Cuéllar analizaron la preparación de los docentes y las evaluaciones de sus respectivos grupos de estudiantes, lo que les lleva a afirmar:

El asunto de la preparación de los docentes no parece ser el factor más débil en la situación educativa [...] en este caso, los resultados de los estudiantes en todas las asignaturas demuestran la existencia de problemáticas que aparentan ser estructurales (Ramírez y Cuéllar, 2007: 328).

Los resultados de las evaluaciones de educación primaria en la región Norte durante el ciclo 2005-2006 indican el pobre desempeño de los municipios de Bolaños y Mezquitic, donde menos de 7% de los alumnos se ubican en las clasificaciones de “bueno” o “excelente”, y la gran mayoría (93%) tienen un desempeño académico catalogado como “insuficiente” o “elemental”.

Cuadro 25
Resultados de evaluaciones en español y matemáticas:
estudiantes de primaria en los municipios de la región
wixárrika

<i>Nivel de desempeño académico</i>	<i>Insuficiente %</i>	<i>Elemental %</i>	<i>Bueno %</i>	<i>Excelente %</i>
Bolaños				
Español	66.79	26.37	6.59	0.24
Matemáticas	63.80	29.78	6.05	0.36
Mezquitic				
Español	71.07	25.25	3.28	0.40
Matemáticas	65.81	30.96	3.13	.010

Fuente: Coordinación de Evaluación Educativa, SEJ. Citado por Ramírez y Cuéllar, 2007: 331 y 332.

Este cuadro ilustra la situación de enseñanza y desempeño académico de los alumnos de primaria en la región Norte del estado. El desempeño es “insuficiente” para seis de cada 10 alumnos; tres alumnos de cada 10 califican con un desempeño de “elemental”; sólo uno de cada 10 tiene un desempeño “bueno”, “aceptable”, y son muy raros los alumnos que obtienen un resultado clasificado como “excelente”.

A continuación se presenta el estado de la educación bilingüe en una muestra de las escuelas indígenas, de acuerdo con la evaluación anual que realizan los propios docentes que laboran en dichas escuelas.

La problemática escolar desde la perspectiva de los profesores

En este capítulo se tratan los problemas más recurrentes en las escuelas de las dos zonas de educación indígena en el estado.

El trabajo de campo en las dos regiones de la entidad arrojó información relevante acerca de la forma en que funcionan las escuelas, la labor del docente y de la estructura institucional en zonas indígenas. Sin embargo, el equipo de investigadores no pudo obtener el mismo tipo de información de las dos regiones. En la zona wixárrika se obtuvieron copias de los proyectos escolares anuales que fueron entregados a los supervisores de zona por parte de los directores de las escuelas, que

previamente habían trabajado de manera colegiada con sus maestros para la elaboración del proyecto escolar anual.

Para el caso de la zona wixárrika, se realizó un análisis de los proyectos escolares de las diez escuelas seleccionadas para el estudio, correspondiente al ciclo escolar 2005-2006. Éste se complementó con datos del reporte anual del sector norte de educación indígena (De la Cruz, 2006) y con información de las entrevistas a docentes.

En cambio, en la zona sur no se obtuvieron las copias de los proyectos escolares, por lo que se realizó un análisis a partir de las respuestas al cuestionario²¹ y de las entrevistas que se realizaron con docentes en la zona nahuas.

Por lo anterior, la información obtenida es de carácter diverso; el formato de presentación de las problemáticas escolares está organizado en las 10 escuelas estudiadas en la zona wixárrika. En la segunda parte, las problemáticas escolares de la zona nahua se presentan a partir de categorías que agrupan lo referente a las autoridades y supervisores; a la capacitación y dedicación del docente; del desempeño de los alumnos, y de las condiciones de las familias de los alumnos.

A manera de preámbulo a la presentación de los problemas que identifican los docentes que trabajan en las 10 escuelas estudiadas en la región wixárrika, se abordan dos puntos importantes que sobresalen en un reporte interno de la SEJ (De la Cruz, 2006a). El primer punto está relacionado con la formación de profesores que trabajan en la región, y el segundo se refiere a la reprobación y deserción escolar en las primarias wixarritari.

Formación inicial de los docentes

Los profesores de la zona norte en su gran mayoría no han completado su proceso de formación profesional, por lo que no siempre disponen de las herramientas y técnicas pedagógicas que les requiere su práctica diaria frente a grupo. En un informe del sector educativo de la región wixárrika, mismo que está integrado por seis zonas escolares, para el ciclo escolar 2005-2006 se reportan los datos de escolaridad del personal. Los docentes cubren en su gran mayoría un trabajo frente a grupo como profesores, aunque también se consideran aquellos docentes que

21. Instrumentos utilizados al inicio de la investigación, aplicados en las comunidades de estudio.

tienen funciones como directores de escuela, supervisores de zona y asesores técnicos pedagógicos.

Cuadro 26
Estudios profesionales realizados por los docentes
de la región wixárrika.²² Ciclo escolar 2005-2006

<i>Formación</i>	<i>Zona 1</i>	<i>Zona 2</i>	<i>Zona 3</i>	<i>Zona 4</i>	<i>Zona 5</i>	<i>Zona 6</i>	<i>Subtotales</i>
Normal titulados	9	2	0	3	1	0	15
UPN titulados	1	7	1	1	0	6	16
UPN pasantes	30	13	14	12	26	18	113
UPN estudiantes	20	9	13	9	18	9	78
Bachillerato	6	10	7	3	0	8	34
Secundaria	5	0	0	0	0	2	7
<i>Subtotales</i>	<i>71</i>	<i>41</i>	<i>35</i>	<i>28</i>	<i>45</i>	<i>43</i>	<i>263</i>

Fuente: Hilario de la Cruz, 2006a.

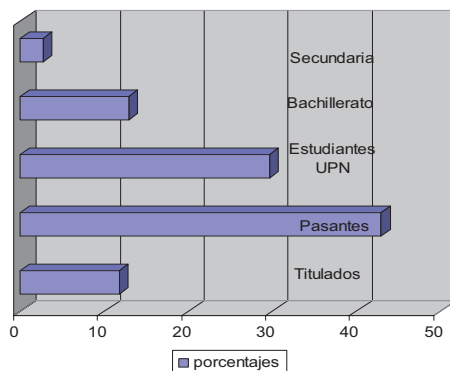
La gran mayoría de los profesores han cursado sus estudios en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En el caso de los docentes wixarritari, sus estudios de licenciatura en Educación han sido realizados específicamente en la Unidad Zapopan de la UPN, misma que tiene un módulo en Tuxpan de Bolaños. La siguiente gráfica ilustra el perfil de escolarización de los 263 docentes que laboran en la región.

En la gráfica sólo 31 docentes, que representan el 12%, están titulados de la Escuela Normal y cumplieron con todos los requisitos como profesores normalistas, o bien han obtenido el grado de licenciado en Educación en la UPN (Zapopan-Tuxpan de Bolaños). La categoría más representativa para el ciclo escolar 2005-2006 es la de pasantes, la cual integran 113 docentes que eran pasantes de licenciatura en la UPN (43%); le seguía la categoría de estudiantes, con 78 docentes que estaban estudiando el programa de licenciatura en Educación de la UPN (30%). Los docentes que contaban con un certificado de bachillerato terminado o en proceso eran 34, lo que representa 13% y, por último, siete docentes que sólo tenían una escolaridad de secundaria, grupo que representa 3% del total de la planta docente en la región wixarritari. Es

22. Incluye a todos los docentes que trabajan en las seis zonas en los niveles de educación inicial, preescolar y primaria.

importante hacer notar que una parte de los docentes que se reportan como pasantes y como estudiantes en proceso de cursar su licenciatura en educación, en realidad ya abandonaron sus estudios y su formación profesional ha quedado inconclusa o trunca.

Gráfica 1
Región huichol: formación profesional de los profesores, 2006



Fuente: Hilario de la Cruz, 2006a.

Por otra parte, las disposiciones oficiales en la Secretaría de Educación Jalisco establecen que todo el personal docente en la región debe participar regularmente en cursos especializados y talleres de actualización que se ofrecen en cada ciclo escolar. Entonces, los docentes en las escuelas wixarritari están constantemente expuestos, en estos talleres, a nuevas ideas y conocimientos, así como a novedosas estrategias de enseñanza. Sin embargo, el que no se tenga una sólida formación inicial sin duda limita el potencial de su aprovechamiento, así como de la puesta en práctica de métodos pedagógicos eficaces.

El perfil de formación inicial de los docentes en su conjunto²³ está por debajo de lo esperado, esto es, que la mayoría de los docentes hayan concluido satisfactoriamente todo su programa de formación profesional y haber obtenido su título normalista o de licenciado en Educación.

23. De manera individual se reconoce a muchos profesores que tienen una gran experiencia y un compromiso sólido con su quehacer docente, además de que tienen los conocimientos necesarios, las herramientas pedagógicas y el manejo bilingüe de las actividades en el aula.

Parece pertinente reflexionar hasta qué punto hay un número importante de maestros que no tienen la preparación profesional para realizar una práctica docente apropiada de acuerdo con los requerimientos del programa oficial de educación básica.

El *Plan de actividades de la región norte wixarika 2006-2007* señala algunos de estos problemas con los docentes, tal y como se presenta a continuación:

Ámbito administrativo

- Hace falta una supervisión sistemática y constante que concrete y garantice el cumplimiento de las normas establecidas.
- Hace falta cumplir y hacer cumplir el tiempo efectivo de enseñanza.
- No se cumple con la elaboración de planeaciones de clase.
- No se les da seguimiento ni ajuste a los proyectos escolares.

Ámbito de formación docente

- Se ha reflejado en los informes sobre el perfil profesional de los directivos y docentes, que algunos carecen de vocación en la docencia y se caracterizan por rechazar los estudios de su formación inicial, cursos de capacitación, cursos de actualización, a los cuales debemos acudir sin pretexto alguno (Hilario de la Cruz, 2006b).

Estos señalamientos son fuertes, en particular cuando vienen de un jefe de sector que conoce muy bien la formación de los docentes, su desempeño frente a grupo y su motivación. En tal contexto, es entendible que una proporción alta de escuelas de esta región se encuentren inscritas en el programa PAREIB, cuyo objetivo es abatir el rezago escolar en educación básica.

Reprobación y deserción

Los problemas que se resaltan son estos dos indicadores de desempeño académico, que corresponden respectivamente al número de estudiantes que reprueban un ciclo escolar y aquellos estudiantes que abandonan sus estudios o se dan de baja en una escuela. Estos problemas son complejos, originados entre otros aspectos por una variedad de causas que van desde la pobreza y sus impactos en la salud, hasta desnutrición y enfermedades recurrentes. Otros elementos causales de un bajo desempeño y el riesgo de abandono escolar son los métodos de enseñanza y evaluación centrados en el aprendizaje y dominio del español por parte de los alumnos, lo cual no siempre se logra y produce múltiples frustraciones entre los alumnos; así como el impacto de la forma-

ción profesional inconclusa o en proceso que caracteriza el perfil del docente wixárrika.

El trabajo bilingüe en el salón de clases puede ser difícil y complicado, porque en el fondo se les pide a los alumnos aprender español y responder en español a la gran mayoría de objetivos de aprendizaje y evaluaciones. Esto es equivalente a pedirles a los niños de las primarias urbanas en México que respondan sus tareas, ejercicios, trabajos y exámenes en una segunda lengua como el inglés, alemán o francés.

Por otra parte, como ya vimos en párrafos anteriores, la formación de la planta docente que labora en la región wixárrika ha quedado incompleta en la mayoría de los casos, o bien los profesores son jóvenes y están en proceso formativo como estudiantes en la universidad (UPN Tuxpan de Bolaños). Este perfil de formación profesional que tienen los docentes, sin duda es también uno de los factores importantes que inciden en aumentar los indicadores de reprobación y deserción. El problema es que muchos profesores fueron sujetos que recibieron, en su momento cuando cursaban la educación básica, una enseñanza limitada en un contexto de rezago académico. Entonces, algunos profesores sufren los mismos efectos de una educación precaria en sus pilares de primaria y secundaria, lo cual no les ha permitido desarrollar una serie de conocimientos amplios y herramientas pedagógicas indispensables para mejorar su práctica docente.

Además, el ser profesor y trabajar para la SEJ es una forma de vida que ha generado cambios importantes en la estructura de distribución de ingreso en la población wixárrika: ha creado una nueva clase social con ingresos sustanciales permanentes, con el poder del conocimiento del español y del mundo social e institucional mestizo. Los profesores constituyen esta nueva clase socioeconómica entre los wixarritari, tienen ingresos superiores a los demás y poseen un importante capital cultural.

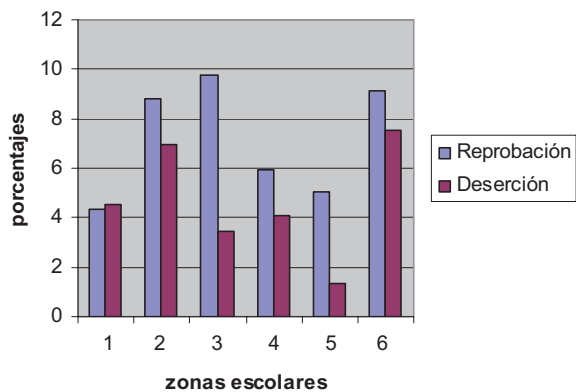
Lo anterior ha ocasionado que algunos docentes opten por estudiar y trabajar como profesor de educación básica en la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ), no tanto por una vocación, interés personal o compromiso con su comunidad, sino más bien motivados por las oportunidades de ingresos mensuales que se ofrecen en el magisterio. Este tipo de docentes, quizá dos de cada 10 profesores wixarritari, también contribuye a producir los patrones de deserción y reprobación que se reportan, ya que en el fondo tienen poco interés en prepararse y mejorar su práctica docente, por lo que sus grupos de alumnos reciben una educación pobre.

De igual manera, es importante subrayar que no todos los docentes y no todas las escuelas pueden caracterizarse de la misma manera, ya que durante el trabajo de campo, específicamente en las visitas a las escuelas seleccionadas que realizamos los integrantes del equipo de investigación, nos tocó conocer maestros (as) muy dedicados y comprometidos en impartir una educación de calidad, aquí el problema es que no son la mayoría en la región.

Por último, el tema de la colaboración de los padres de familia salió a relucir de manera repetida en las entrevistas que se realizaron con los docentes, así como en las respuestas a cuestionarios y en sus comentarios escritos en los proyectos escolares anuales.

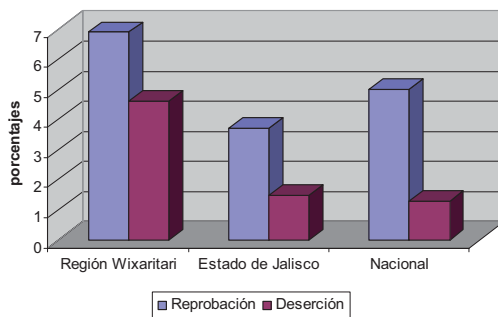
Los docentes señalan que en muchas ocasiones no hay colaboración con los padres de familia y que no están interesados en las labores escolares de sus hijos. Para los docentes el punto es que el niño no viene a la escuela, o no trae su tarea, o no tiene sus útiles escolares, o los padres no vienen a las reuniones que convocan. Sin embargo, desde la perspectiva de los padres de familia hay muchos elementos que entran en juego para tomar una decisión sobre la permanencia de los hijos en la escuela. Por una parte, la gran mayoría de los padres de familia de los alumnos actuales tienen poca o ninguna educación formal, por lo que no pueden brindar apoyo directo en las tareas de los hijos, aun cuando lo quieran hacer. Por otra parte, las enfermedades que puede sufrir un niño desnutrido son más frecuentes, o bien la ausencia a la jornada escolar por la falta de alimentos. Además, son los padres quienes tienen decisiones sobre actividades en que se involucra el niño cuando el calendario de producción agrícola lo demanda; es decir, cuando el niño tiene que ayudar a sus padres a realizar actividades productivas en el campo. También el calendario ritual es un factor, ya que demanda la participación de la familia (hombres, mujeres y niños) en actividades relacionadas con la crianza tradicional y el cumplimiento con los rituales. En ciertos momentos del año los padres tienen que decidir sobre si el niño participa en las festividades y rituales, o bien si los ignora y asiste regularmente a la escuela. Si el ideal es un sujeto wixárrika que cumple con sus tradiciones y está en paz con su universo, entonces la prioridad es la participación en el ciclo ritual.

Gráfica 2
 Región huichol: reprobación y deserción en primarias
 Ciclo 2005-2006



Fuente: Hilario de la Cruz, 2006a, 2006b.

Gráfica 3
 Comparación de reprobación y deserción



Fuente: Hilario de la Cruz, 2006a, 2006b; INEE, 2004a: 192.

Por último, en muchas ocasiones se pueden generar tensiones entre los profesores y los padres de familia, que surgen de la contraposición entre la lógica de la institución educativa que representa el docente (una lógica capitalista neoliberal basada en la circulación de mercancías y el dinero) y la lógica de la tradición wixárrika. Los padres de familia más tradicionales expresan su reticencia a entregar totalmente a sus hijos a un sistema de educación que se percibe como ajeno y que lleva a la aculturación de sus hijos.

Las ausencias constantes en los centros educativos llevan a la deserción. Pero en el caso de la región wixarritari las ausencias son frecuentes tanto por parte de los profesores como de los alumnos. La lejanía de algunas comunidades, el sistema de transporte público incipiente y la dificultad de acceso causan un número de retrasos y ausencias de los profesores. El sistema de organización de la SEJ requiere desplazamientos continuos de los profesores a las cabeceras municipales o a los centros regionales para participar en cursos de actualización, en talleres y en otro tipo de actividades importantes. Además, los profesores que genuinamente quieren estudiar y continuar su preparación profesional tienen que viajar muchas horas para llegar a Tuxpan de Bolaños, a Colotlán o, incluso, hasta Guadalajara o Tepic para recibir la educación que ellos buscan. Estos viajes demandan muchas horas de transporte (al menos unas 10 horas de viaje redondo), así como recursos propios del profesor. Pero aparte de las actividades antes mencionadas que realiza el profesor, se identifican otras, que bien podrían ser secundarias, se refieren a las establecidas por el Sistema Educativo y que requieren de la presencia de los profesores fuera de su escuela, tal es el caso de las actividades sindicales, juegos magisteriales, foros y otros. De igual manera, es importante considerar las actividades comunales y los rituales tradicionales en los que participan algunos de los profesores que participan en ellos.

Sin embargo, se ha observado que los profesores que tienen un compromiso profesional encuentran formas de compensar sus ausencias y cuando regresan a sus escuelas tienen dobles jornadas de trabajo escolar (matutina y vespertina) con sus alumnos, pero esto no ocurre siempre.

El hecho es que en la región wixárrika no todos los planteles cumplen con los 200 días de trabajo por año como lo estipula la normatividad; por lo general tienden a ser más cortos, quizá se ven reducidos en un mes de clases (20 jornadas escolares) o incluso más en otras escuelas. Las inasistencias de los alumnos y las ausencias de los profesores se

conjuntan para generar ciclos escolares que tienen menos días efectivos de clases en las escuelas wixarritari. En casos extremos, un alumno puede terminar el año escolar con 20% menos días de clase por año; esto representa una gran desventaja si se compara con alumnos de escuelas urbanas que tienen supervisión más cercana y es difícil ausentarse sin justificación plena. Sin duda, los supervisores escolares que están como responsables del funcionamiento de las escuelas de una zona escolar son un factor determinante en el cumplimiento o no de los días mínimos requeridos en un ciclo escolar, pero el hecho es que los supervisores tienen poco control sobre esta situación. Los supervisores muchas veces no se dan cuenta de las ausencias de los docentes en ciertas escuelas, ni conocen todos los problemas que las aquejan, sobre todo de las que se encuentran más retiradas de su centro de zona.

En la gráfica 2 se muestran los porcentajes de reprobación y deserción en la región wixárrika. Los grados segundo y tercero son los que tienen mayor índice de reprobación en las seis zonas, mientras que la deserción ocurre con mayor frecuencia en primero y segundo grados de educación primaria.

En la siguiente gráfica se comparan los indicadores de reprobación y deserción en la región wixarritari, en Jalisco y en la República Mexicana.

Para el año 2004, en las escuelas primarias wixarritari, la deserción era de 4.6% y la reprobación era 6.9%. El promedio para el estado de Jalisco era de 1.5%, de deserción y 3.7% de reprobación en el ciclo 2003-2004, mientras que el promedio nacional se ubicaba en 1.3 y 5.0%, respectivamente (INEE, 2004a: 192).

Si se realiza una comparación entre los indicadores de la región y del estado, como se aprecia en la gráfica previa, la reprobación en la zona wixarritari es 86% mayor que el promedio estatal, mientras que la deserción es 207% mayor.

Problemas educativos en escuelas wixarritari

Se obtuvieron copias de los “Proyectos escolares”, redactados por los propios docentes de dichas escuelas, donde se identifican los problemas educativos, las necesidades y carencias, los obstáculos y los retos que enfrentan en su quehacer como profesores.



Niñas formadas en espera de la revisión de la tarea en un salón de clases en la Escuela Diana Laura Rioja, ubicada en la comunidad de la Ciénega.

Los docentes señalan como factores importantes que afectan el desempeño de los estudiantes, a la pobreza extrema que ocasiona desnutrición y problemas de salud entre sus alumnos. En las comunidades más pobres de la zona es común que los niños asistan a clases sin desayunar. Cuando la situación de pobreza llega a cierto extremo, las familias emigran de manera temporal o permanente para buscar fuentes de trabajo y obtener los ingresos mínimos para el sustento doméstico.

A continuación se presentan, de manera sucinta, los principales problemas identificados por los profesores wixarritari que trabajan en estas 10 escuelas.

Escuela 1.

El maestro identifica que requiere conocer y manejar métodos técnicos para la enseñanza de lectura y escritura bilingüe, así como la resolución de problemas matemáticos. El reto para el maestro es prepararse mejor en métodos de enseñanza y fomentar la lectura. Asimismo se refiere a la necesidad de conocer en detalle el programa oficial de estudios y desarrollar su planeación de las actividades diarias en el aula.

Los problemas generales en la escuela se relacionan con la deserción y la reprobación de los alumnos. El profesor reporta también una falta de motivación por las actividades de aprendizaje en la escuela.

Sin embargo, el maestro se siente solo en esta tarea, ya que los padres no demuestran un compromiso para apoyarlo a él y a la escuela.

Escuela 2.

Respecto a los niños que asisten a la escuela, se reporta que algunos sufren desnutrición y otros tienen diversos problemas de salud. Las familias de los estudiantes que asisten a esta escuela no tienen recursos económicos suficientes para comer, están en la pobreza y eso afecta los procesos educativos de los niños. Además, algunos grupos de alumnos viven lejos, por lo que la escuela queda distante y eso dificulta la asistencia regular para ellos.

En un nivel general los docentes refieren, como colectivo, que deben desarrollar estrategias didácticas para cumplir con las metas de enseñanza que se establecen en el programa de educación primaria. Se anota que la escuela no cuenta con los materiales didácticos adecuados. Para los docentes queda el reto de regularizar a los alumnos rezagados y disminuir los índices de deserción escolar.

En términos de aprendizaje de los alumnos, se anotan como puntos a mejorar los siguientes: la expresión oral y escrita, las habilidades de lectura, la búsqueda de información, y la solución de problemas.

Un logro importante en esta escuela fue el mejor funcionamiento de la planta docente, ya que hubo trabajo colegiado para coordinarse y llevar un mismo enfoque en la enseñanza de sus alumnos. En los grupos multigrado se brindó una atención equilibrada a los alumnos. Además, se logró una buena respuesta de los padres de familia, quienes participaron activamente en reuniones con los profesores y en actividades relacionadas con la escuela.

Por otra parte, los docentes efectuaron un esfuerzo especial con los alumnos rezagados, a quienes se les dieron clases extras durante todo el ciclo escolar y de las cuales se tuvo una buena asistencia.

Escuela 3.

Respecto a la infraestructura escolar, los docentes han presentado solicitudes para mobiliario, ya que algunos alumnos se tienen que sentar en el piso por falta de mesas y sillas en el salón de clases. Además, en esta escuela no se recibieron libros de texto para los siete alumnos de sexto grado y sólo se recibieron algunos libros de quinto grado, pero no suficientes para todos los alumnos. Las instancias responsables no responden de manera oportuna a las solicitudes que se les presentan.

Se señala que los padres de familia no se interesan y no apoyan las actividades escolares de sus hijos. Se puntualiza que para mejorar en

la escuela se requiere un trabajo coordinado de los profesores con los padres de familia y con las autoridades de la comunidad, con la participación y la respuesta de las diversas instancias de la SEJ.

Un rubro particular que es recurrente como problema en las escuelas de la zona wixárrika es la atención equilibrada a los alumnos en los grupos multigrado. En este caso, el profesor responsable reporta las dificultades que enfrenta para atender a los alumnos en estas condiciones:

1. Faltó atender más a los alumnos de primero y segundo grados.
2. Faltó atención personalizada a dos alumnos que sufren de lento aprendizaje.
3. La mayoría de los alumnos de quinto y sexto grado no tuvieron sus libros de texto gratuitos, por lo que no se pudieron realizar muchas actividades de práctica que vienen en esos libros.
4. No se logró nivelar a los estudiantes que van retrasados en su aprendizaje de acuerdo con el programa.

Se señala también que hubo poco avance en la integración de alumnos al trabajo en equipo.

Escuela 4.

El profesor responsable señala que la participación de los padres logró mejorar un poco el trabajo en la escuela durante el ciclo escolar; un 60% de los padres participan en actividades escolares, apoyando en las tareas a sus hijos. Aunque otros padres cuyos hijos tienen mayor rezago no participan en las reuniones o clases abiertas a las que convocan los docentes de esta escuela. Por lo tanto, no les inculcan a sus hijos la motivación para realizar las actividades escolares y no los orientan en sus tareas. El director de la escuela comenta que las dos razones por las que los padres no apoyan la escolaridad de sus hijos, son porque ellos mismos no tuvieron escuela y no cuentan con una preparación para orientarlos; mientras que otros padres le dan prioridad a las fiestas rituales y a la participación en las actividades tradicionales que se derivan de “el costumbre”.

Además, dos problemas principales son la reprobación de los alumnos y el rezago de un número de estudiantes. Otros problemas más puntuales se refieren a educación bilingüe; es decir, a la falta de comprensión lectora de los alumnos y dificultades para entender los conceptos, el español y para la traducción de actividades a la lengua materna. También se aprecian dificultades en la redacción de textos en las dos lenguas (wixárrika y español).

Escuela 5.

En este plantel el proyecto escolar identifica dos tipos de problemáticas académicas entre los estudiantes. Uno es la expresión oral, la comprensión del español y la lectoescritura en español. El manejo del español es una dificultad entre los estudiantes. El segundo es el dominio de las operaciones básicas aritméticas, así como la solución de problemas matemáticos que implican el uso de fracciones y de fórmulas simples.

Durante el ciclo escolar se le dio especial atención a la expresión oral y escrita en la lengua materna; los profesores recurrieron al método silábico de San Miguel para promover el mejor aprendizaje de la lectoescritura en lengua wixárrika. También se trabajó formando equipos de estudiantes expertos y estudiantes novatos para impulsar la colaboración entre alumnos. Otras actividades enfocadas hacia la mejora de la expresión fueron los concursos de adivinanzas, los debates, exposiciones frente a grupo, lectura de cuentos y la utilización de cantos.

Escuela 6.

Entre las problemáticas de la escuela se encuentran aquellas relacionadas con el aprendizaje de los alumnos ya que se identifican los siguientes aspectos: la comunicación oral y escrita; las habilidades para resolver operaciones aritméticas básicas; no tienen el hábito de la lectura en wixárrika y español. En los primeros grados los alumnos no logran un buen desempeño en lo que respecta a la lectura y la escritura, de acuerdo con lo que marca el programa oficial.

En cuanto a los docentes mismos, se identifica la dificultad de la conducción apropiada de grupos multigrado; es decir, el manejo diferenciado de los contenidos temáticos de acuerdo con el nivel de cada grupo en el aula. Además, se señala que requieren mejor capacitación para la utilización óptima de los materiales didácticos.

Los alumnos faltan regularmente y falta apoyo de los padres de familia. Los retos identificados por los docentes son dos: brindar una educación de calidad para formar alumnos competentes en el aula que respondan a los intereses de la comunidad, y orientar a los padres de familia y motivarlos para que logren una mayor participación en la educación de sus hijos.

Escuela 7.

Esta escuela se encuentra en una de las comunidades más pobres y aisladas de la zona wixárrika. En el proyecto escolar anual se identifican problemas sociales que rebasan el ámbito de la escuela, pero que sin embargo la afectan de manera directa. Los problemas más apremiantes

son la pobreza extrema y la migración de familias a la costa de Nayarit en busca de mejores oportunidades para sobrevivir. Las cuestiones de salud pública también son importantes, ya que hay muchas enfermedades y se requiere una clínica para tratar los problemas de salud de la población de la comunidad. Además, el maestro señala que no hay organización de la localidad y no hay entendimiento entre ellos mismos. Los docentes reportan que hace falta el apoyo de los padres de familia para las actividades que realiza la escuela, que, bajo tales condiciones, no es extraño el poco rendimiento académico y el riesgo de fracaso escolar.

A nivel institucional, sus demandas para servicios de salud y programas de apoyo para mejorar los ingresos de la población no son atendidas. La SEJ tampoco atiende todas sus solicitudes para mejorar la calidad de la educación en la localidad. Entre otras demandas, los docentes han solicitado que se les asigne otro maestro de primaria para cubrir primero y segundo grados —en estos dos grados hay 20 alumnos—. Pero no han tenido respuesta aún a estas peticiones, ni a otras como son los talleres de orientación para padres de familia y asesoría técnico-pedagógica. Los maestros refieren que tienen una sobrecarga de trabajo escolar con sus grupos multigrado; se sienten solos en las tareas educativas que desarrollan ya que la SEJ no les da un apoyo oportuno, además de la escasa participación de la comunidad.

La prioridad en la escuela es atender a los alumnos más rezagados. A estos alumnos se les atiende en horas especiales con clases extra que se imparten por la tarde.

Otro punto crucial que aborda el maestro responsable de esta escuela, es la queja por el exceso de reuniones a las que debe asistir el docente fuera de su escuela y de su comunidad, para lo cual tiene que ausentarse y suspender las clases. Entre otras razones para salir de su centro de trabajo, el maestro cita las siguientes: actividades de carrera magisterial, juegos magisteriales, los cursos de consejo técnico consultivo, actividades sindicales, reuniones de trabajo en la supervisión de zona o en la Delegación Regional; además de la suspensión de clases por motivos de asambleas comunales, las fiestas nacionales y las celebraciones rituales tradicionales de los wixarritari. Las suspensiones de clases son una razón importante por la que no se alcanzaron las metas académicas que se tenían para este ciclo escolar.

Escuela 8.

Los problemas generales que enfrentan los docentes en esta escuela son, entre otros, el manejo de estrategias didácticas para una mejor conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto va de la mano con una mejor planeación, por parte del maestro, de las actividades diarias en el aula, el uso apropiado de materiales educativos y un buen sistema de evaluación de los avances de los alumnos. Los docentes reconocen que tienen dificultades al enseñar en grupos multigrado, donde no siempre atienden bien a todos los alumnos. Se expresa que la asesoría técnica pedagógica que han requerido a la SEJ no la han recibido, ya que no tuvieron visita del equipo de asesores durante este año escolar.

A nivel de comunidad, la pobreza y las enfermedades son un problema serio; los docentes identifican alumnos que sufren de desnutrición, de dificultades visuales, otros niños que están enfermos de otras cosas y requieren atención médica. Por parte de los padres de familia, no hay un gran interés en los trabajos escolares de sus hijos. Por consiguiente, no los mandan a la escuela de manera regular, ocasionando ausentismo y deserción escolar.

Entre los logros de los profesores en esta escuela: han investigado por su cuenta sobre la elaboración de materiales para el salón de clase multigrado, y han diseñado materiales didácticos para los alumnos novatos y para los más avanzados. Los maestros elaboraron materiales adecuados para cada uno de los grados, mismos que utilizaron durante todo el año.



Escuela Primaria Bilingüe Tepekali, ubicada en la comunidad de Lagunillas, municipio de Cuautitlán, Jalisco.

Escuela 9.

En este caso se identifican dos áreas de dificultad en la enseñanza de los alumnos en esta escuela: el español como segunda lengua y el manejo de las cuatro operaciones aritméticas básicas.

La enseñanza bilingüe es un reto por la falta de métodos adecuados y porque a los alumnos se les dificulta la comprensión de conceptos en español; en general, se reconoce que falta capacitación especializada para que los docentes puedan enseñar el español como segunda lengua.

Durante el ciclo escolar se impartieron clases extra por las tardes para los alumnos que presentaban cierto nivel de rezago.

Los docentes reportan un gran apoyo institucional para esta escuela durante todo el año escolar. Para empezar, se indica que contaron con asesorías técnicas pedagógicas por parte del personal especialista de la SEJ, así como las orientaciones y soporte del supervisor de la zona escolar a la que pertenecen. Además, recibieron paquetes de materiales muy necesarios, como son los libros de texto completos para los alumnos, los paquetes de libros del programa Rincón de Lecturas, los ficheros didácticos y avances programáticos, así como el libro del INEA. Tuvieron también recursos para realizar compras de materiales didácticos para el maestro y recursos para reparar aulas y dar mantenimiento al edificio escolar.

Escuela 10.

La problemática académica se relaciona con la enseñanza en grupo multigrado y la planeación diaria de actividades en el aula.

Aunque no se resolvieron todos los problemas que tiene el plantel escolar, se reporta que durante el año se rehabilitaron los salones y que los padres de familia colaboraron en la construcción de un aula más amplia. También se reparó parte del mobiliario de los salones de clase, aunque falta más mobiliario en la escuela. De la misma manera, la escuela obtuvo materiales didácticos y libros de texto para los alumnos, pero les faltaron libros y materiales de apoyo para los maestros.

Con los padres de familia se reporta una mejora en la participación de los padres, su gran apoyo en la construcción de un aula, así como su participación en clases abiertas. No se tuvo una participación al 100% de los padres de familia, pues falta trabajo de motivación para que todos participen. Sin embargo, es importante subrayar que se logró avanzar de manera significativa en este rubro y se desarrolló una mejor coordinación de los padres de familia con los docentes.

Los docentes se proponen realizar una mejor gestión escolar para el siguiente ciclo escolar con el fin de resolver la carencia de mobiliario en las aulas y la falta de materiales didácticos para el docente.

Problemas educativos en las escuelas nahuas

Un elemento recurrente en el discurso de los profesores, es que consideran que los padres de sus alumnos tienen poco interés en la educación de sus hijos, ya que no los apoyan en las tareas escolares y son, en cierta forma, responsables de retardos, ausencias y de la deserción de sus hijos. Esta falta de apoyo constante tiene, en parte, su origen en el propio analfabetismo y la poca escolaridad de la mayoría de los padres de familia, así como por sus condiciones de pobreza y marginación. Éstos son factores que inciden en los altos indicadores de reprobación que tienen la mayoría de escuelas nahuas en la zona sur.

Los docentes reportan, en las entrevistas, algunas tensiones y conflictos entre docentes en un número de escuelas de la zona sur; además están inconformes con la débil estructura institucional, que no siempre brinda el apoyo necesario a las escuelas. Ellos caracterizan al sistema educativo como una organización rígida y autoritaria. El funcionamiento inadecuado de la estructura institucional de las instancias de la SEJ en la zona sur tiene, sin duda, un impacto negativo en la organización escolar y en el desempeño académico de los alumnos que asisten a escuelas indígenas nahuas.

Algunos maestros reconocen que tienen que consolidar y mejorar sus métodos de enseñanza y que no manejan una estrategia adecuada para enseñar en grupos multigrado. Las escuelas de la zona nahua tienen altos indicadores de reprobación de sus alumnos, además de un desempeño pobre en lectoescritura y aritmética básica.

La Secretaría de Educación Jalisco y la educación indígena en la zona sur

En cuanto a la relación entre docentes, en la que se registra entre los docentes y sus directores y supervisores de zona se aprecia cierta tensión en algunas escuelas nahuas. Se refieren a cierto patrón de autoritarismo en las relaciones con superiores, problemas de comunicación dentro del sistema educativo y tensión en relaciones interpersonales. Otros profesores hacen notar que algunos docentes en su escuela y en

su zona escolar no tienen el compromiso profesional necesario y faltan en el cumplimiento de sus responsabilidades en la escuela.

En las entrevistas a los docentes se percibe cierto reclamo a los supervisores y a las autoridades responsables de la educación indígena en la SEJ, porque hasta hace poco nadie los visitaba. A nivel de escuela se puede decir que es débil la relación de trabajo y el apoyo por parte de supervisores e instancias superiores. Contacto institucional, claro que lo hay: oficios, directivas, actas, programas, reportes, listados y muchos más elementos de comunicación institucional, van y vienen. La distancia y la ausencia se reflejan en la falta de asesoría y capacitación, la poca colaboración en la gestión de recursos y el escaso apoyo institucional para mejorar su desempeño docente, para contar con los recursos y materiales didácticos a tiempo.

Distancia y aislamiento son las características que describen la relación de los docentes con los supervisores, con el personal de educación indígena y con los directivos responsables, de acuerdo con cuatro de los docentes entrevistados (C2ZS05, ZSUKA06, ZSTUKA10, ZSTUKA11). Ellos se refieren al hecho de que están “retirados” de la capital del estado y de las delegaciones educativas para explicar las pocas visitas de trabajo que reciben por parte de los supervisores y de las autoridades responsables de educación indígena en la SEJ. Tal distanciamiento ocasiona que surjan problemas de comunicación, de apoyo institucional en decisiones de directivos, y de laxitud en la supervisión del cumplimiento de funciones por parte de los profesores.

Pero la cuestión de la distancia también significa cierto abandono de funciones sustantivas de estas instancias medias y de autoridades de educación indígena. Es decir, la falta de una gestión institucional eficiente y del apoyo pedagógico necesario para que los maestros mejoren su práctica docente.

Por otra parte, los profesores entrevistados señalan problemas de actitudes de ciertos maestros que se distinguen por su indiferencia ante los retos de la educación indígena. Señalan que sus compañeros docentes no están bien preparados y que no tienen interés en la actualización (C2ZS11, C2ZS04, C2ZS04). Uno de los entrevistados dice que algunos de los problemas son:

La resistencia al cambio, la falta de actualización de los maestros, el sistema educativo, la falta de responsabilidad y compromiso de los que trabajamos dentro del subsistema indígena, espacios muy cerrados (C2ZS05).

Aunque la gran mayoría de docentes de esta zona son egresados de instituciones, tienen estudios profesionales, el hecho es que no todos están preparados al 100% en el manejo de métodos de enseñanza, lo que implica un desempeño más limitado y restringido frente a sus alumnos. Los docentes entrevistados apuntan a la necesidad de recibir capacitación para manejo de materiales didácticos y de los programas escolares, así como para entender mejor su práctica. Los cursos y talleres de actualización sí se imparten, pero por lo general tienen lugar en las principales ciudades de la región y eso le requiere al profesor dejar la escuela y trasladarse, con la consecuente inversión en tiempo y recursos económicos propios. De ahí que los docentes no pueden asistir de manera regular a tales actividades, que ellos perciben como importantes para su labor profesional frente a grupo. Ellos indican que se deberían acercar este tipo de cursos y talleres a las propias escuelas en las que trabajan, o bien facilitar institucionalmente la participación de los profesores que laboran en escuelas alejadas de las ciudades donde se imparten tales cursos y talleres.

Uno de los profesores apunta específicamente a la continuidad de la capacitación y actualización, cuando les imparten cursos que son parte de un programa más amplio. En ocasiones sólo les imparten uno o dos cursos, después ya no le dan seguimiento al programa y los maestros pierden la secuencia de su capacitación (C2ZC04).

El desempeño académico

Los problemas más recurrentes con los estudiantes, de acuerdo con los docentes de la zona nahua, están relacionados con las habilidades de lectura, de redacción y de comprensión de textos; así también se experimentan dificultades con las operaciones matemáticas. En las escuelas tienen identificados a un buen número de alumnos con rezago académico y a otros que sufren de lento aprendizaje; lo anterior resulta en un bajo rendimiento escolar, que parece generalizado en las escuelas de la zona. Además, en algunos casos los maestros señalan que hay alumnos que requieren atención de educación especial y que están inscritos en grupos regulares sin ningún tipo de atención especializada o bajo algún programa de integración.

Los profesores comentan sobre la falta de interés de los alumnos en su educación, que tienen problemas de disciplina dentro de la escuela y

que las tareas que se les deja para realizar en sus casas no las cumplen (C2ZS06, C2ZS08 y C2ZS11).

Las escuelas de la zona nahua en los municipios de Tuxpan y Cuautitlán son bilingües (nahua y español), de ahí la lógica de contratar docentes nahuas provenientes de los estados de Veracruz e Hidalgo. Estos maestros son bilingües o lo fueron de alguna manera cuando eran niños y en sus comunidades se hablaba el náhuatl de manera cotidiana. Pero la lengua nativa ha caído en el desuso en las comunidades, ya no se habla el náhuatl en las actividades diarias, sólo unas pocas personas ancianas se reportan como hablantes de la lengua. Los cálculos más optimistas hablan de medio centenar de hablantes, aunque ellos no participan de manera articulada en las actividades escolares, ni son parte de algún programa de rescate de la lengua nativa.

El uso cotidiano de la lengua nativa se ha perdido para las nuevas generaciones de estudiantes de primaria; en algunos casos la gente habla mal de la lengua desde una postura supuestamente moderna. Un porcentaje significativo de los maestros no hablan la lengua que se supone debe saber la comunidad, son monolingües en español, por lo que están limitados para impartir educación bilingüe en la zona nahua (C2ZS10). Otros maestros que sí hablaban náhuatl en su infancia, ahora han sido alcanzados por la aculturación y el uso casi exclusivo del español, por lo que no conciben el desuso del náhuatl como un problema escolar.

En la escuela se enseña el náhuatl como segunda lengua, se habla del rescate de la lengua, pero su enseñanza en los salones de clase sólo llega a un nivel muy básico de vocabulario, memorización del Himno Nacional y algunas frases más. Para un sector de los maestros más preocupados por sus raíces culturales, esta pérdida de la lengua es un problema grave que involucra a toda la comunidad nahua y que lo que pasa en la escuela es sólo un escenario más de la erosión de la lengua náhuatl.

Las escuelas carecen regularmente de los materiales didácticos necesarios para la enseñanza ya que en ocasiones aun los libros de texto se tienen que buscar y conseguir con gestiones especiales. Muchos de los maestros se quejan de que no tienen suficiente material para todos los alumnos y tienen que restringir su uso.

En particular hace falta material didáctico especializado y libros en náhuatl. Un maestro refiere la necesidad de materiales bilingües y sobre la cultura nahua “para apropiarse de los elementos indígenas” en el contexto de la enseñanza en el aula (C2ZS10).

En algunas escuelas de la zona nahua se tienen recursos tecnológicos valiosos como un aula de cómputo, pero no se utilizan de manera eficiente para la enseñanza de los alumnos y para el uso cotidiano de los mismos. Esto se debe a problemas con suministro de electricidad, con conexiones a Internet, problemas técnicos y desperfectos, falta de consumibles para la impresora, falta de personal capacitado para manejo y mantenimiento de los equipos, falta de capacitación en el uso de programas, y otros. De ahí que las escuelas nahuas no han tenido acceso a la tecnología que ofrece el paquete de Enciclomedia, mismo que ha sido instalado en las escuelas de zonas urbanas de la misma región del estado.

Tres de las escuelas de la zona nahua, de las cuatro que fueron seleccionadas para esta investigación, tienen problemas relacionados con altas tasas de reprobación de alumnos. Aunque los docentes no lo reportan como una relación directa, parecería que los profesores que están al frente de grupos multigrado podrían tener un mayor número de estudiantes en riesgo de reprobación.

Al hablar de reprobación y rezago escolar, un maestro de segundo grado identifica a alumnos que tienen problemas con la lectoescritura y que aún no saben bien las letras del alfabeto. Este maestro encuentra una relación de estos niños rezagados con padres desinteresados, a quienes se les llama pero no vienen a la escuela y no apoyan las actividades escolares de sus hijos (C2ZS08).

La comunidad y las familias

Una maestra de la escuela de Tuxpan enfatiza la pobreza y la falta de una nutrición adecuada de algunos de sus alumnos, que llegan sin desayunar y que están distraídos durante la clase por la falta de alimento. En particular, se refiere a dos de sus alumnos que no comen bien; le preguntan sobre la hora para el receso con la esperanza de que les traigan lonche sus mamás o que algún compañero les invite algo. Aunque las familias de estos niños participan en el programa Progresá y tienen sus becas, la maestra se pregunta qué pasa con ese apoyo, porque parece que a los niños no les queda mucho; ella cree que los recursos de estos programas no llegan siempre a los niños, sino que los adultos se los quitan y lo utilizan para otros fines (ZSTUKA11).

La participación de los padres de familia en la educación de sus hijos empieza por el interés, el compromiso que tienen para llevarlos a la

escuela y apoyarlos en casa cuando realizan actividades escolares, lecturas, tareas, proyectos y demás. Sin embargo, no todos los padres tienen ese interés real por la educación y “no se sienten obligados a mandar a sus hijos a la escuela” (ZSTUKA04). Otros maestros son más rígidos en su evaluación de los padres y hablan de su escaso interés, incluso de casos que llegan a “la negligencia y la irresponsabilidad de los padres de familia” (ZSTUKA05). En casos extremos los mandan a vender cosas y no hacen sus tareas, pero en otras ocasiones los niños pasan horas frente a la televisión y no hacen las tareas (C2ZS11).

Las actitudes de los papás contribuyen a la deserción; algunos padres piensan que bajo su condición de pobreza, la escolaridad no hace mucha diferencia y creen que a la larga la educación primaria “no les va servir para el futuro” (ZSTUKA04). Uno de los profesores entrevistados, con una gran experiencia, nos comenta sobre un acercamiento a una madre de familia y su reacción. Dice el maestro:

Cuando nosotros le decimos a la mamá: “oiga señora, su niño está mal en matemáticas, yo quiero que usted me ayude o qué podemos hacer para solucionar este problema, ¿usted cómo me puede ayudar?” Y lo primero que dice: “¡Ah!, maestro, ¡si mi hijo no sabe, mejor que ya no venga!” Entonces, qué esperanza tenemos con esa gente, no podemos ¿verdad? (STUKA05).

Dos problemas relacionados son el ausentismo y la deserción escolar; de acuerdo con los maestros, en buena parte se deben a la situación familiar de pobreza, de falta de oportunidades laborales y de formas de obtener ingresos. Los contextos se van cambiando y en ocasiones el padre de familia va a buscar trabajo a otro lado y se lleva a su familia o a sus hijos para que le ayuden, o bien porque no tiene con quién dejarlos encargados.

Los padres de familia de la zona nahua enfrentan condiciones laborales cambiantes que pueden llegar a presionarlos para emigrar temporal o permanentemente a otro lugar. De manera temporal se desplazan a las ciudades medias en Ciudad Guzmán, Cuautitlán, Autlán, El Grullo, o bien se desplazan a las ciudades grandes como Guadalajara o hacia la costa, donde hay infraestructura turística de servicios. En última instancia la emigración lleva el rumbo del norte, hacia Estados Unidos. Un profesor de Tuxpan relata lo que percibe en este sentido al hablar de quienes van a Guadalajara a trabajar porque son de bajos recursos:

Se van pues los lunes en la mañana, regresan el sábado por la tarde; entonces yo creo que hay una extrema pobreza también por parte de los papás de los niños, y eso también a veces se ve en los niños que vienen sin nada, vienen sin [...] yo creo que eso también los niños se ve que no tienen ganas de trabajar, echarle ganas, yo creo que a veces que [...] que los niños no vienen desayunados, almorzados (ZSTUKA04).

La deserción en Tuxpan se relaciona con la migración de la familia. Tres de los seis maestros de la escuela de Tuxpan comentan casos de alumnos que migraron con sus padres a Estados Unidos para buscar mejores oportunidades de vida, como lo ilustra el comentario de uno de los maestros:

El año pasado, un niño lo estaba atendiendo en primero, pero se fue a Estados Unidos porque el papá trabaja allá y la mamá pues [...] aquí le sufría mucho con sus niños, inclusive [el niño] no tenía para gastar a la hora del recreo, no tenía ropa, no tenía con qué comprar sus cosas y la señora decidió irse con él y se llevó al niño (ZSTUKA09).

Otras familias deciden no emigrar ante las condiciones adversas, pero recurren a otra estrategia que también afecta negativamente a los hijos, al ponerlos a trabajar. La situación económica familiar lleva al trabajo infantil, como lo refiere otro de los profesores de Tuxpan:

Acá hay mucha gente desempleada que no tienen un sustento económico; entonces, como no tienen sustento económico, los niños se van a trabajar y esos niños que se van a trabajar y empiezan a ganar dinero y dejan la escuela (ZSTUKA05).

De acuerdo con las observaciones de los maestros, el ausentismo y la deserción escolar tienen una relación directa con las condiciones de pobreza y con las oportunidades laborales para los padres de familia. Se podría pensar que a mayor pobreza local, mayor será la tasa de ausentismo y deserción. De hecho, uno de los profesores de Tuxpan también ha trabajado en la región norte del estado y comentaba que allá cuando vienen tiempos de sequías “los padres se sienten obligados a sacar a sus hijos para ir a trabajar a la costa” (ZSTUKA04). Para él la deserción escolar es más frecuente en la zona wixárrika que en la zona nahua.

Por otra parte, hay otro tipo de ausentismo que está arraigado en las fiestas y celebraciones rituales que son el eje de la identidad cultural de las comunidades nahuas de la región sur de Jalisco, aunque este fenómeno es más característico en Tuxpan. Un estudio reciente de la cultura

regional lleva un título que es muy descriptivo de este hecho: *Tuxpan, pueblo de la fiesta eterna. Celebraciones, mayordomías e identidad cultural* (Villarruel, 2007).

En las entrevistas con profesores de Tuxpan sale a relucir este gusto por las fiestas, que les afecta durante todo el ciclo escolar. Tal es el caso de la colonia Talpita de Tuxpan, donde se ubica una de las escuelas estudiadas. Uno de los docentes comenta sobre las celebraciones en que participan las familias de sus alumnos:

Aquí en la Talpita en febrero, en el centro; en mayo, aquel lado, San Sebastián; acá, en noviembre [...] allá de aquel lado, en diciembre, tremenda la movilidad. Entonces eso nos afecta y luego los días festivos que te marca el calendario escolar, y luego, las salidas: que vamos a ir al concurso, que vamos a ir a honores y todo esto se junta y se dice que son 200 días, pero realmente no se trabajan (ZSTUKA05).

Otra semana a finales de enero también se le da prioridad a las festividades de Los Chayacates. Las calles de Tuxpan se llenan de altares y los niños participan en las cuadrillas de baile, los sonajeros o los chayacates. En esa semana la escuela sólo trabaja hasta las 11:00 horas porque después tienen que salir los niños a participar en las festividades.

A diferencia del ausentismo por la pobreza y la migración laboral, las ausencias de los alumnos que participan en las fiestas y celebraciones tradicionales de su comunidad no conducen necesariamente a una baja en el desempeño académico, ni terminan en la deserción escolar. En la escuela referida de la colonia Talpita en Tuxpan, los indicadores de desempeño son altos y es una escuela que ha estado inscrita en el programa de escuelas de calidad.

Más bien, la participación en las fiestas tradicionales consolida los lazos con la comunidad y se refuerza la identidad nahua, que ahora se reproduce en la celebración de las fiestas y en la participación de las familias en actividades rituales específicas ligadas a mayordomía, sonajeros, danzantes, adornadores y otras funciones.

Finalmente se puede decir que los docentes de las dos zonas escolares coinciden en señalar los problemas escolares que más les afectan, los cuales van desde problemas sociales graves como la pobreza y la salud que esto ocasiona entre la población escolar. Las condiciones económicas son, sin lugar a dudas, un factor estructural que incide en el aprendizaje y el desempeño escolar de los niños nahuas y wixarritari.

Un elemento crucial para resolver los problemas escolares y mejorar los niveles de educación es la participación de los padres de familia en las actividades escolares, en un sentido de corresponsabilidad por la educación de los niños. Esto es algo que se está construyendo; en muchos lugares hay poca participación y en otros hay una participación activa, pero el punto es que se requiere alentar una mayor participación de los padres y de la comunidad en apoyo a la escuela primaria. Sin embargo, es importante subrayar que en todas las escuelas que se visitaron se pudieron observar acciones positivas de grupos de padres de familia. En Cuzalapa su organización de los desayunos escolares con la participación de las madres de familia. En casi todas las escuelas de la zona wixarritari había al menos un aula o módulo escolar construido por los propios padres de familia. En los lugares que citaron a los padres para reuniones o que se tuvieron reuniones improvisadas, los padres de familia asistieron y participaron con interés. Es cierto que no todos participan y que la participación es variable en las escuelas de la zona, pero en cada escuela hay padres interesados que hacen lo que pueden para contribuir a la educación de sus hijos.

Un buen número de profesores reportan necesidades de mantenimiento del edificio escolar y requerimientos de mobiliario; otros docentes informan sobre las malas condiciones físicas de los edificios de las escuelas y las obras inconclusas o mal hechas. En las visitas realizadas a la zona se pudo constatar de primera mano, escuelas en deplorables condiciones de su infraestructura, inconclusa, deteriorada y con problemas estructurales serios que, en algunos casos como en la localidad de Tierra Blanca, representan un riesgo para el profesor y los alumnos.

La falta de material didáctico adecuado es crucial en la zona norte, donde el profesor o los estudiantes difícilmente pueden compensarlos. En otras zonas escolares, y aun en la zona sur del estado, los profesores y los estudiantes tienen acceso a materiales escolares en papelerías y establecimientos comerciales, donde pueden comprarlos con sus propios recursos. En la zona norte no hay este tipo de servicios, con excepción de unas tres o cuatro localidades; en todo caso, la pobreza de las familias también les impide pensar en realizar un gasto en materiales escolares. Por lo tanto, el que la Secretaría de Educación no provea los materiales suficientes y adecuados con oportunidad produce un efecto negativo mayor en la zona wixárrika que en otras zonas escolares. Los problemas de acceso y de transporte hacia las localidades donde se ubican la ma-

yoría de las escuelas, más los errores burocráticos dentro de la SEJ y la dificultad en las comunicaciones para verificar los envíos de materiales didácticos, hacen que la escasez de materiales sea un problema común.

En lo que respecta a la organización institucional de la SEJ, se requiere una vigilancia eficiente y adecuada por parte de los supervisores de zona. La supervisión y apoyo de los supervisores actualmente deja mucho que desear, en parte debido a las distancias y las dificultades de acceso; pero también a que los supervisores no tienen un papel proactivo que les permita estar en control del cumplimiento laboral y académico de los docentes bajo su jurisdicción. Lo anterior permite que se den condiciones laxas y permisivas para que muchas de las problemáticas escolares encontradas no se aborden de manera seria y oportuna. La solución de los problemas académicos de los alumnos no se logra alcanzar en un ciclo escolar, y muy probablemente ni en varios ciclos escolares. Además, el seguimiento de las situaciones problemáticas identificadas en los proyectos escolares es débil y muchas veces las intenciones de cambio y mejora quedan dispersas y se desvanecen en el quehacer institucional de las escuelas.

La formación inicial de los docentes es un problema, sobre todo en la región wixarritari, donde sólo un porcentaje menor de profesores han concluido sus estudios profesionales y cuentan con un título académico. Éste es un factor de peso que no permite consolidar una educación de calidad que afronte de manera profesional el rezago escolar en la región. Los docentes reconocen que necesitan consolidar sus métodos y técnicas para la enseñanza de la lectura y escritura, la elaboración de textos en ambas lenguas, la resolución de problemas matemáticos, y el manejo de grupos multigrado. Los cursos y talleres de capacitación y actualización deben enfocarse, entonces en fortalecer sus conocimientos y habilidades en cuatro puntos de la labor docente en educación primaria bilingüe:

- La enseñanza de la lectoescritura.
- La enseñanza de operaciones aritméticas básicas.
- El manejo pedagógico de los grupos multigrado.
- Las estrategias didácticas para la educación bilingüe.

Lo anterior debe acompañarse de un programa de educación primaria especializado para las escuelas indígenas. La elaboración de este programa es una tarea pendiente, misma que debería ir acompañada de la elaboración de libros de texto para las escuelas nahuas y wixarri-

tari de Jalisco, y de materiales didácticos complementarios para poder brindar una auténtica educación intercultural bilingüe y una formación de calidad para los alumnos de primaria en escuelas localizadas en las regiones indígenas del estado.

La calidad en la enseñanza es una herramienta para solucionar los graves problemas de rezago escolar y de reprobación que caracterizan a las zonas educativas de las regiones wixárrika y nahua. Además de un esfuerzo especial de los docentes para establecer una relación de colaboración con los padres de familia para disminuir el ausentismo y evitar la deserción escolar.



Aula provisional en la Escuela Primaria Bilingüe Tepekali, ubicada en la comunidad de Lagunillas, municipio de Cuautitlán, Jalisco.

Conclusiones

La educación intercultural bilingüe se plasma en un modelo ideal en los documentos normativos y en los lineamientos que rigen la educación básica en las escuelas indígenas. Las principales líneas que orientan la educación provienen de la Dirección General de Educación Indígena, dependencia federal de la Secretaría de Educación Pública en la capital del país. Es aquí donde se reflexiona y se propone el modelo a seguir a nivel nacional en todas las regiones indígenas. Este modelo propone un marco general y un enfoque operativo que, como consecuencia, debe aterrizar en cada región indígena con elementos de la lengua, la cultura, tradiciones y costumbres propias de cada comunidad. La responsabilidad de llevar el modelo al terreno operativo y a la enseñanza cotidiana en la escuela recae en las dependencias estatales de educación y en el colectivo de profesores que ejercen la docencia en la región. Es en este nivel operativo en los estados que la educación intercultural bilingüe no ha logrado consolidarse.

En la práctica cotidiana la enseñanza en las escuelas primarias es básicamente una enseñanza que sigue reproduciendo la lógica y los resultados de la educación indígena que prevaleció durante la segunda mitad del siglo XX. Tal modelo educativo buscaba la enseñanza del español y la integración de los alumnos indígenas a la cultura mexicana y a la sociedad nacional, dejando atrás su cultura, sus raíces y su identidad. Si bien ahora el discurso de los profesores y de las instituciones educativas es incluyente y reconoce el valor de la diversidad étnica, tal reconocimiento no ha sido integrado de manera comprehensiva y sistemática en los programas de enseñanza de primaria y en la práctica docente. Se utiliza de manera permisiva y flexible la lengua nativa, pero falta integrar una estrategia articulada con los programas que resulte en el fortalecimiento de la lengua nativa en la lectoescritura y el impulso, desde la escuela, de la identidad étnica de los alumnos y su comunidad

más amplia. La educación intercultural bilingüe en las escuelas de estudio no se percibe como tal, sino que se realiza como una educación tradicional a la que se le añaden actividades de traducción y manejo de vocabulario en las dos lenguas.

El *Plan y programas de estudios de educación primaria* se mantiene vigente desde 1993. Este *Plan* está orientado al contexto urbano, que marginaliza tanto a las comunidades que viven en un contexto rural como a las comunidades indígenas. A más de siete años de la publicación del *Programa Nacional de Educación (2001-2006)*, los objetivos educativos de la educación intercultural bilingüe no han pasado de constituir meros postulados, ya que los logros en la práctica han sido pocos.

La puesta en marcha del modelo de educación intercultural bilingüe tropieza con diversas dificultades culturales, económicas y sociales. La extrema pobreza de las comunidades, la desnutrición y los problemas de salud limitan el desarrollo educativo. El INEE ya ha señalado la relación que existe entre los indicadores municipales de marginación alta y muy alta —que son característicos de las comunidades indígenas nahua y wixarritari en Jalisco— y los pobres resultados en indicadores de desempeño académico en español y matemáticas (INEE, 2004a, 2004b). No sólo es el factor de ingreso económico de las familias, sino también la escolaridad de los padres, el capital cultural de la familia y la ausencia de recursos materiales para las actividades académicas tanto en el seno familiar como en la comunidad más amplia. Por otra parte, también contribuyen los docentes, que vienen de haber sufrido condiciones similares de pobre escolaridad en su propia formación básica y con limitaciones en su formación profesional como docentes. A lo anterior se suman las acciones de la institución educativa, que tienden a la reproducción los patrones de interacción dominante de la sociedad nacional sobre las comunidades indígenas y de alguna manera los prepara para aceptar esa relación de subordinación a la sociedad nacional.

Por lo anterior, el nuevo enfoque de la educación intercultural bilingüe y sus objetivos no ha pasado de constituir un modelo ideal. A pesar de la nueva legislación en materia de educación, de derechos lingüísticos, de los acuerdos, los lineamientos, en la práctica la educación indígena sigue estando en una posición marginal y subordinada, organizada a partir de una docencia tradicional y que trae como resultado los bajos indicadores de desempeño académico de los alumnos inscritos en estas escuelas.

Los maestros entrevistados, por su parte, señalan que los padres de familia por lo general no tienen mucho interés en la educación de sus hijos y que no apoyan los programas escolares. También señalan problemas estructurales en los mecanismos de gestión institucional dentro de la Secretaría de Educación, debido a los cuales ellos no reciben los recursos necesarios para una buena práctica, ni tienen un respaldo institucional firme. Por otra parte, los padres de familia entrevistados hablan de que muchos maestros no tienen un compromiso, no están bien preparados y a ello se agrega su ausentismo.

Las funciones de supervisión escolar en las zonas de educación indígena, no muy diferente de lo que ocurre en educación general, tiene una orientación más práctica hacia lo administrativo que al seguimiento propiamente académico. Bajo la lógica institucional lo importante es que fluyan los números, oficios, requerimientos, reportes y demás; la evaluación continua del desempeño escolar y el apoyo pedagógico al docente quedan en un segundo plano. La supervisión adecuada de los jefes de zona se complica en las regiones indígenas debido a las distancias y a las dificultades de acceso a las comunidades donde se ubican las escuelas. La supervisión escolar no adopta un papel proactivo que permita estar en control del cumplimiento laboral y académico de los docentes bajo su jurisdicción. Tales condiciones permiten que se dé un ambiente laxo y permisivo para que muchas de las problemáticas escolares no se identifiquen de manera oportuna, ni se resuelvan de manera sistemática.

Los docentes de cada escuela formulan anualmente un proyecto escolar en el que se identifican los problemas y las debilidades del colectivo escolar; asimismo se proponen algunas acciones para solucionarlos. Esta práctica es interesante ya que permite identificar situaciones particulares que inciden en el funcionamiento de las escuelas en una zona. Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones para resolver problemas y cambiar situaciones, muchos problemas prevalecen año con año y no reciben solución adecuada. Los puntos débiles en cuanto a desempeño académico están relacionados con el quehacer docente, es decir con la atención a grupos multigrado, la enseñanza de las matemáticas, la enseñanza de lectoescritura y la educación intercultural bilingüe adaptada a la cultura y lengua de su comunidad escolar. Estas situaciones no son nuevas, ni son un problema aislado, pero no se les ha dado una atención suficiente para superarlas.

En algunas zonas escolares se reportan tensiones entre los mismos docentes de una escuela, o bien tensiones en la relación de los docentes con sus directores y con supervisores de zona. Aunque no es una situación que abarca a todas las zonas, en algunas los profesores refieren actitudes de autoritarismo en las relaciones con superiores, problemas de comunicación y de relaciones interpersonales. Otros profesores hacen notar que cierto tipo de compañeros en su misma escuela y en su zona escolar no tienen el compromiso, ni la vocación por el magisterio, por lo que regularmente faltan en el cumplimiento de sus responsabilidades en sus escuelas. Lo anterior se hace evidente tanto en el ausentismo de estos docentes sin compromiso como en la pobre calidad de su enseñanza.

Las condiciones educativas en las dos regiones escolares son diversas, tanto dentro de las mismas regiones como entre ambas. Se cuenta con escuelas de muchos tipos, tanto en su tamaño, número de maestros, como en las condiciones propias de cada comunidad. La diferencia principal, sin embargo, se observa entre las características propias de las comunidades en las dos regiones indígenas.

Las dos comunidades tienen su identidad propia, que se manifiesta en su lengua, su historia, sus creencias, su cosmovisión y su cultura, que se integran en las condiciones sociales y económicas particulares de cada región. Por su parte, la comunidad nahua está enclavada en una región que se caracteriza por su producción agropecuaria y forestal, por lo que tiene vías de comunicación importantes para dar salida a sus productos del campo. Esto significa que hay empleo y formas de generar ingresos económicos, si bien las familias nahuas de la región se encuentran entre la clase más pobre y marginada de la sociedad del sur de Jalisco. Para la mayoría de los nahuas la lengua materna es ahora el español, con excepción de un pequeño sector de gente mayor de la comunidad que todavía conserva ciertas nociones y puede hablar en mayor o menor medida el náhuatl. Las clases son en español y se aprende náhuatl en la escuela como segunda lengua (frases y vocabulario). Muchas de las comunidades están en asentamientos mayores donde conviven con mestizos, donde su comunidad es un barrio o colonia, y donde la escuela indígena tiene como vecinas a otras escuelas no indígenas de educación general (urbana o rural).

La comunidad wixárrika se ubica en una región montañosa de difícil acceso por las pocas vías de comunicación, lo escabroso de la topo-

grafía y el escaso servicio de transporte público. Se puede afirmar que todos o casi todos los wixarritari hablan su lengua materna como primer lengua, luego aprenden en mayor o menor medida el español. Los asentamientos son en su gran mayoría pequeños pueblos y rancherías donde residen exclusivamente miembros de la comunidad wixárrika, que muchas veces son varias familias de un grupo doméstico extendido. La producción agropecuaria está orientada principalmente al autoconsumo y hay poca explotación forestal; los pocos empleos para quienes han estudiado la educación media y superior están en las instituciones públicas, principalmente en la Secretaría de Educación Jalisco y en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Se usa la lengua materna en la escuela de manera más amplia durante los primeros tres años de educación primaria, y luego se introduce más el español como lengua formal en la escuela.

Las condiciones de vida son de pobreza en la región nahua, mientras que en la región wixárrika son de pobreza y pobreza extrema para la mayoría de las familias. A los municipios y localidades donde se ubican las comunidades nahua y wixárrika se les identifica con categorías de marginación y alta marginación. El caso es de particular importancia en la región norte, donde los municipios de Mezquitic y Bolaños en que residen los wixarritari ocupan los dos primeros lugares en el listado de marginación municipal del estado de Jalisco. Mientras que Cuautitlán, en la zona nahua, ocupa el lugar cinco de marginación en el estado y Tuxpan tiene el sitio 95 entre los 124 municipios de Jalisco. Este último caso refleja el ingreso y el bienestar de las clases altas y medias de Tuxpan, ya que las colonias y localidades donde residen las familias nahuas se caracterizan por ser pobres o, a lo sumo, de un estrato de ingresos medios bajos.

Las condiciones de ingreso y de producción económica, junto con el aislamiento geográfico y la marginación social de las dos comunidades indígenas son un elemento estructural de la sociedad que limita el proceso educativo y el avance en los años de escolaridad de su población infantil y juvenil. Estas condiciones extraescolares son un factor que incide de manera negativa en el contexto escolar en que se desarrolla el trabajo académico de los alumnos y docentes. Bajo condiciones de pobreza y marginación no se puede lograr un servicio educativo de calidad, más bien es un servicio educativo con carencias docentes y pobreza en el aprendizaje y desempeño de los alumnos.

Las condiciones de las escuelas primarias

Los edificios escolares no siempre están en buenas condiciones físicas ni aun estructurales, esto sucede porque no fueron construidas de manera adecuada o bien por la falta de mantenimiento. Los planteles están compuestos por módulos de diversos materiales; hay módulos y escuelas completas de material que se asemejan a las escuelas urbanas con formas de rectángulos alargados. También hay estructuras de módulos ligeros que se ensamblan con paneles y una estructura de metal en una loza de concreto. Por último, hay otro tipo de módulos, como las casas típicas de muros de adobe y techo de paja o lámina que construyen los padres de familia de la comunidad; éstas pueden servir como aulas o bien como habitación donde se queda el maestro durante los días laborales de la semana.

En uno de los casos se constató la existencia de módulos ligeros inconclusos que fueron dejados a la mitad del proceso y ahora se encuentran en franco deterioro en la comunidad de Tierra Blanca. En otros casos los módulos ligeros sufren las consecuencias de la intemperie o salen a relucir las fallas en su construcción y se mueven un poco. De cualquier forma, las acciones y los materiales para el mantenimiento de los edificios escolares no llegan; pueden pasar muchos años antes de que se repare y se dé mantenimiento a las escuelas. En las escuelas más alejadas, si un vidrio de una ventana se rompe o se cae una puerta, así se quedará por años a menos que el profesor tenga la diligencia para hacerlo o que la comunidad lo pueda reparar.

La falta de libros y material didáctico adecuado es crucial en estas regiones, donde el profesor o los estudiantes difícilmente pueden compensarlos o comprarlos por su cuenta. En las direcciones responsables de educación indígena tanto a nivel federal como a nivel estatal causa sorpresa el que se les señale la falta de materiales didácticos, de libros y otros recursos de apoyo al maestro en las escuelas de las regiones indígenas. Se afirma que a todas las escuelas se les envían los paquetes completos de materiales; sin embargo, en las escuelas esos materiales no siempre se encuentran disponibles. Existen problemas de diversa índole que van desde la propia entrega de los materiales que a veces tienen fallas, a la seguridad de la propia escuela que a veces no tiene forma de cerrar sus aulas y se pierden los materiales, o bien porque el maestro(a) los tomó prestados y no los regresó a la escuela. Además de que no en

todas las escuelas existe el espacio y mobiliario adecuado para almacenar materiales y para guardarlos de una manera ordenada.

Los problemas de acceso y de transporte hacia las localidades donde se ubican la mayoría de las escuelas, y la ausencia de una supervisión y seguimiento sistemático de los inventarios de materiales en las escuelas, no le permiten detectar a los mandos responsables la realidad: la falta de materiales didácticos y de libros, tanto de texto como de programas complementarios como la colección Rincones de Lectura.

A través de las entrevistas realizadas a los diferentes agentes se logró detectar que los docentes no siempre cuentan con los materiales de apoyo para el desarrollo adecuado de su práctica de enseñanza, especialmente los materiales editados para los profesores.

Problemas de las escuelas bilingües: nahuas y wixarritari

El estado físico de las escuelas y la disponibilidad de los materiales didácticos y libros son un reflejo del funcionamiento del sistema de educación pública en estas regiones, un reflejo del aislamiento geográfico, de la marginación institucional y de los servicios educativos que provee el sistema.

Algunas escuelas sobresalen por el cuidado y la organización que le imprimen los docentes asignados, quienes con vocación, compromiso y dedicación hacen lo mejor para que su escuela y sus materiales se conserven en buen estado y contribuyan a crear condiciones propicias para su labor de enseñanza.

Respecto al estado de las escuelas, el espacio adecuado de los planteles y disponibilidad de materiales, se puede decir que de cada cinco escuelas una está muy bien o bien, dos están en un estado regular y, por último, otras dos están en malas condiciones. De la misma manera, menos de 5% de las escuelas en las dos regiones indígenas tienen acceso a aulas de cómputo y conexión a Internet.

Estas condiciones de planteles escolares con espacios insuficientes o no adecuados, de edificios que requieren mantenimiento, de la escasez de materiales y el escaso inventario de libros de texto y de la biblioteca escolar, el mobiliario viejo e insuficiente, la falta de aulas de cómputo y de acceso a Internet y a Enciclomedia, ponen a estas escuelas primarias en condiciones muy precarias, bajo las cuales es difícil poder efectuar una educación de calidad.

Los profesores

Los profesores son la columna vertebral del modelo de educación intercultural bilingüe en la escuela primaria. Al igual que en el sistema educativo general, en educación indígena existen buenos y excelentes profesores que se dedican a una profesión que les llena de satisfacciones y retos, mientras que otro grupo de profesores están en el sistema más como un *modus vivendi* que les proporciona un buen nivel de ingreso, aunque a ellos no les interesa mucho la enseñanza ni se preocupan por completar una buena formación para tener las mejores herramientas para cumplir con su función de docente.

Respecto al profesorado de las escuelas indígenas, en las dos regiones de Jalisco se han tomado decisiones que en principio son apropiadas pero que no han llevado a los resultados esperados. En la zona nahua se contrataron profesores normalistas de los estados de Hidalgo y Veracruz cuya lengua materna era el náhuatl, esto con el fin de reforzar el uso de la lengua nahua, que cayó en desuso en la región. La idea era desarrollar estrategias, desde los programas de educación básica, para recuperar el uso de la lengua dentro de la comunidad nahua. En este caso el requisito para traer a los docentes era su perfil como egresados de una escuela normal que hubieran nacido en una comunidad nahua donde aún se hablaba la lengua. Una buena parte de los profesores que enseñan en las escuelas de la zona nahua tienen estas características, pero el rescate de la lengua no se materializó en programas escolares y extraescolares que apuntalaran el uso del nahua en la vida cotidiana. A lo que se llegó es que ahora los alumnos recitan el Himno Nacional, saben el alfabeto en nahuátl, se aprenden frases y un vocabulario básico, pero esto no ha resultado en un mayor uso del náhuatl en la comunidad.

En la región norte la decisión central fue la contratación exclusiva de personal wixárrika. En este caso el componente fuerte sería un personal proveniente de las mismas comunidades que habla la lengua y conoce a fondo la cultura propia. Sin embargo, el hecho es que ése fue el factor cardinal en la contratación: ingresaron algunos docentes con formación de educación media y media superior, otro contingente importante como estudiantes en curso de la licenciatura y unos pocos con el grado de profesor normalista o licenciado en educación. Sólo 12% de los docentes han completado satisfactoriamente todos los requisitos

de la licenciatura o normal que los acredite como profesionistas, 43% se declaran como pasantes o egresados sin título, 30% son estudiantes de la Normal o la UPN, otro 16% cuentan con una educación de bachillerato y secundaria. Tal situación de formación profesional nos indica que hay un sector importante de los profesores que no cuentan con la formación profesional, ni la preparación básica para cumplir con las actividades de enseñanza de forma apropiada.

Estas condiciones han generado resultados diferentes a los esperados en la región wixárrika. Por una parte, hay un sector de los profesores que se ha constituido en una clase socioeconómica nueva y un eje de poder paralelo al tradicional de los ancianos y los líderes tradicionales. La lengua se habla en las comunidades como se ha hecho en el pasado y se enseña con cierto bilingüismo *sui generis*, que termina por enseñar un español básico y el manejo elemental de operaciones aritméticas. En el fondo hay tensiones entre el mundo tradicional “del costumbre” y el mundo asimilado de la escuela y, hasta cierto punto, del docente. La educación es el eje de la tensión ya que es donde se dirime, en parte, el valor del conocimiento tradicional wixárrika *versus* el valor de los saberes occidentales que impulsa la sociedad nacional mediante la educación pública.

Respecto a la práctica docente, en ambas regiones se pudo observar que en su mayoría los profesores orientan su labor en el aula en un modelo tradicional de transmisión de conocimientos, donde el profesor es el protagonista de la clase y al alumno se le asigna un rol pasivo-receptivo para captar y memorizar los conocimientos que se le ofrecen. En este sentido se puede afirmar que en la práctica docente se trata de que el profesor tenga la formación profesional pertinente para que tenga un buen manejo de los conocimientos necesarios, además de las habilidades para la enseñanza, con el fin de lograr que los estudiantes se apropien de los contenidos educativos.

Respecto al significado y la práctica de la enseñanza intercultural bilingüe, los profesores nahuas y wixaritari reconocen la importancia de la diversidad cultural, de la cosmovisión y el conocimiento nativo, de la lengua materna y la conservación de la identidad étnica. Sin embargo, en la práctica cotidiana en la escuela, la inercia de la imposición social de la cultura nacional se manifiesta en los planes y programas de educación primaria que orientan hacia una enseñanza predominante de los valores nacionales, del conocimiento occidental y la historia de México,

que desplaza en los hechos las raíces de las comunidades, sus valores y su lengua. No es que deba negarse el papel de la sociedad nacional, sino que en los hechos se trata de manera superficial y con cierto desdén a la cultura y la lengua de las comunidades étnicas que mandan a sus hijos a la escuela pública. Esto de una manera u otra, lleva a la aculturación de las comunidades indígenas y su integración subordinada a la sociedad y la cultura nacional que conlleva el uso predominante del español.

Además de lo anterior, recordemos la falta de materiales pedagógicos y de libros en las escuelas indígenas. Tampoco se cuenta con materiales bilingües específicamente diseñados para cada una de las regiones indígenas, ya que los materiales de la zona nahua fueron diseñados para otras regiones del país en Veracruz e Hidalgo. Mientras que los materiales de la región wixárrika son materiales diseñados para su uso en las tres comunidades de la región denominada Huicot: huicholes, coras y tepehuanes. Los pocos materiales escritos en wixárrika representan propiamente la cultura y la cosmovisión de la comunidad. En este caso, algunos maestros refieren que los libros de apoyo escritos en su lengua no construyen un proceso de enseñanza que retome y fortalezca su historia y su identidad étnica.

En lo referente a las debilidades docentes en sus actividades de enseñanza frente a grupo, los docentes de las dos regiones indígenas de Jalisco reportan que la atención a grupos multigrado es su mayor reto, ya que implica la conducción de los diversos grados en un mismo grupo y la correlación de contenidos a diferente nivel a un mismo tiempo. Éste es un proceso difícil porque implica planeación detallada de las actividades de enseñanza y una organización especial dentro del aula, que requiere del docente habilidades de manejo de grupos diferenciados en un mismo salón y el apoyo a las actividades que los estudiantes realizan durante la sesión escolar. Si no hay un buen manejo del grupo multigrado, los estudiantes terminan haciendo la misma actividad, con los alumnos más avanzados ayudando a los de menor grado y con una actividad de aprendizaje que no les implica un esfuerzo y un nuevo conocimiento.

Otros puntos débiles en la docencia son la enseñanza intercultural bilingüe, que el profesor debe realizar de acuerdo con sus criterios y posibilidades de improvisar y adaptar contenidos para las dos lenguas, pero con detrimento en lo intercultural. Los pocos materiales que tienen a su disposición les sirven de ayuda para enseñar vocabulario y fra-

ses, pero no se logra un pleno desarrollo de competencias académicas equilibrado en la lengua materna y en español.

Por último, la enseñanza de las habilidades de lectoescritura y del manejo apropiado de las operaciones matemáticas básicas son también puntos débiles en la docencia, de la misma manera que en las primarias generales en el medio urbano. Los alumnos sufren un rezago considerable en el desempeño académico en estas dos asignaturas.

Se puede apreciar, entonces, que los docentes requieren de un fortalecimiento en sus competencias profesionales para realizar una mejor labor frente a grupo. Más allá de los cursos y talleres que sí reciben y en los que participan de manera regular durante el ciclo escolar, se requiere de un apoyo pedagógico cercano y de asesorías especiales de manera individual. El seguimiento cercano de la práctica de los maestros en sus escuelas es un punto medular, algo que actualmente no está presente de manera sistemática por parte de los equipos de apoyo técnico pedagógico y, principalmente, de los supervisores de zona. Es importante establecer una relación entre los cursos y talleres que se imparten en las delegaciones regionales o centros de zona, con el desempeño del docente y con el producto de su labor en el aula, que es el aprendizaje significativo de los alumnos y el cumplimiento de las metas de aprendizaje que establece el programa escolar respectivo.

La comunidad y los padres de familia

La mayoría de los docentes, de las dos regiones, reportan que existe un gran desinterés, poca participación o falta de apoyo de los padres de familia respecto a las actividades y la educación escolar que reciben sus hijos. Esto es cierto en parte, pero es una situación compleja y que se debe a varias razones.

En las escuelas visitadas siempre hubo detalles de participación de los padres de familia, de una u otra forma. En las escuelas de la región wixárrika la comunidad ha colaborado con la construcción de uno o más módulos del plantel escolar, ya sea uno de los salones de clase o la casa habitación donde vive el maestro durante la semana. En otras ocasiones los padres fueron a ver qué pasaba cuando vieron que llegaba un grupo de personas a la escuela; muchos estuvieron dispuestos a responder las preguntas que les hicimos, participaron en entrevistas más formales, y

también vinieron a reuniones que fueron convocadas en el momento. En las escuelas más pequeñas de la zona nahua los padres se organizan para preparar un almuerzo para todos los niños de la escuela; se forman equipos pequeños de madres de familia que se van turnando para preparar y traer los alimentos a media mañana. En varios casos los padres de familia prepararon alimentos, por su propia iniciativa, para el grupo de visitantes. Lo anterior demuestra que los padres no son ajenos a las actividades de la escuela, que tienen interés por lo que pasa y que están dispuestos a participar.

Sin embargo, en ocasiones pueden surgir tensiones con los profesores porque tienen actitudes autoritarias, por conductas que la comunidad considera inapropiadas en cuanto al trato de los alumnos y el ausentismo docente. En algunos casos extremos pueden darse situaciones irregulares, como el problema de alcoholismo de algún profesor o la manipulación que puede hacer el profesor de la listas de asistencia de alumnos que se requieren para participar en ciertos programas de ayuda del gobierno.

Los padres de las dos regiones tienen condiciones que limitan su participación en actividades académicas; la mayoría de ellos tienen poca o nula escolaridad y no tienen la preparación para ayudar e involucrarse en las tareas que los niños llevan a casa, por lo que se mantienen al margen de la preparación de tareas.

Por otra parte, los padres de familia toman decisiones que se traducen en faltas y ausencias prolongadas de la escuela. La celebración de fiestas rituales en la comunidad y el traslado a otras comunidades para participar en ceremonias y festividades, es algo común en las dos regiones indígenas y esto ocasiona faltas de los alumnos. Otras decisiones obedecen a motivos de sustento y trabajo en el campo, es decir que los padres llevan a sus niños a que les ayuden a la labor agrícola en ciertas temporadas de siembra y cosecha, por lo que se acumulan más ausencias de los alumnos a sus clases. En casos extremos, los padres migran a otras regiones por temporadas de semanas o meses durante el ciclo escolar; estas migraciones son para trabajar, muchas veces como peones jornaleros, y obtener un ingreso valioso para el sustento familiar durante el ciclo anual, ya que su siembra de temporal en pequeñas parcelas no es suficiente para mantener al grupo familiar durante todo el año.

Por último, ciertos padres de familia que se encuentran en condiciones de marginación y pobreza extrema tienen serias dificultades para

mantener a sus hijos en la escuela. Los hijos son manos extra para buscar un pequeño aumento en el magro ingreso que tienen para sostener a sus familias, ya sea que los requieran como ayuda en sus propias labores en su parcela, o bien que cuando alcanzan cierta edad los lleven consigo a trabajar como jornaleros en lugares donde se paga por tarea o por monto de producto cosechado y donde pueden participar los niños sin mayor problema, como es el caso del trabajo en los plantíos de tabaco en Nayarit.

La relación de los padres de familia con las actividades escolares no es la mejor, se señala que participan pocos en reuniones con los profesores y en el consejo escolar. Hay escasa organización para participar en una asociación de padres de familia. Esta situación se da por motivos diversos, como la propia falta de preparación académica de los padres, a quienes les resulta incómodo participar en actividades que no comprenden bien y que de alguna manera son ajenas en su organización comunitaria donde el liderazgo es ejercido por los ancianos y otras personas que destacan en actividades ceremoniales. De alguna manera la participación de los padres en actividades escolares es una forma de organización orientada en la lógica de la sociedad urbana con padres que tienen una educación básica de secundaria, o incluso han cursado el bachillerato y estudios profesionales. Éste no es el caso de las zonas nahua y wixárrika en Jalisco, donde la participación de padres se encuentra, de alguna manera, marginada de la escuela, por lo que se entiende que un simple llamado a participar del profesor no tiene una respuesta concurrida.

Es una realidad que múltiples factores limitan la participación de los padres en las actividades escolares, como son las reuniones y actividades colectivas, así como el apoyo directo a las tareas y proyectos escolares de sus hijos. Las razones de su poca participación pueden ser entendidas, pero el hecho de que los padres no participen en actividades de la escuela sí tiene un impacto negativo en el desempeño académico de sus hijos y en el nivel de escolaridad que alcanzarán.

Las condiciones de la educación y el desempeño académico

Los alumnos de las escuelas indígenas de Jalisco se encuentran en una situación de pobre desempeño académico. En las estadísticas que

ofrece el INEE (2004a y 2004b) se demuestra que, en general, las escuelas indígenas del país se encuentran muy por debajo de los indicadores de desempeño cuando se comparan con el promedio nacional, escuelas privadas y escuelas públicas urbanas. Aunado a esto, en cuanto a desempeño, las escuelas de Jalisco en un listado de 18 estados que tienen una población indígena significativa se ubican en el lugar 16 en lectura y 18 en matemáticas. Es decir, aun dentro de la lista de escuelas indígenas que han sido caracterizadas como de bajo rendimiento académico a nivel nacional, las de Jalisco están en el antepenúltimo y en el último lugar nacional. En el caso de las escuelas wixaritari en Bolaños y Mezquitic, un aproximado de siete de cada 10 alumnos tienen un desempeño académico clasificado como insuficiente en español y matemáticas (Ramírez y Cuéllar, 2007).

El mismo INEE (2004b: 10) hace referencia a las condiciones que ofrece el contexto sociocultural donde se ubican las escuelas, en el que las escuelas privadas cuentan con contextos muy favorables en su mayoría (82%), mientras que las escuelas públicas urbanas y rurales se ubican en contextos favorables y medios (61%), y las escuelas indígenas se ubican en contextos desfavorables y muy desfavorables (85%).

A nivel regional de las escuelas primarias wixaritari la deserción es de 4.6% y la reprobación de 6.9%. El promedio para el estado de Jalisco era de 1.5% de deserción y 3.7% de reprobación en el ciclo 2003-2004, mientras que el promedio nacional se ubicaba en 1.3 y 5.0%, respectivamente (INEE, 2004a: 192). Si se realiza una comparación entre los indicadores de la región wixárika y del estado de Jalisco, la reprobación en la zona wixaritari es 86% mayor que el promedio estatal, mientras que la deserción es 207% mayor.

El desempeño de los alumnos es un producto de la suma de situaciones y problemas que inciden en la educación indígena, por lo que no es de extrañar el bajo rendimiento académico en condiciones adversas dentro y fuera de la escuela.

Las condiciones de pobreza, de marginación social, aunadas a problemas de nutrición y salud son un primer conjunto de adversidades que enmarcan la educación escolarizada de los niños indígenas. También contribuyen de manera importante las condiciones institucionales del sistema educativo estatal, que reproducen la marginación de estas comunidades, donde el servicio público que se brinda es de pobre calidad. A lo anterior se suma el hecho de que un sector mayoritario de

los profesores que atienden estas escuelas no cuentan con una formación profesional sólida y que requieren de asesoría pedagógica especial para reforzar sus habilidades para la enseñanza en grupos multigrado, la enseñanza intercultural bilingüe y la enseñanza de lectoescritura y matemáticas.

El desempeño escolar pobre y el rezago académico que afecta a los alumnos nahuas y wixaritari no es una casualidad, es un resultado directo de la suma de condiciones desfavorables que viven las comunidades y las familias, además de las propias condiciones que se generan en los diversos ámbitos del sistema educativo estatal, en el funcionamiento cotidiano de las escuelas indígenas y en las actividades de enseñanza que tienen lugar dentro del aula.

Integrantes del equipo de investigación

Referencias bibliográficas

- Aguilar, Íñigo (1991) *El problema de la educación indígena. El caso del estado de Oaxaca*, tomo I. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1992) *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: Universidad Veracruzana/Instituto Nacional Indigenista/FCE.
- Banks, James A. (1974) "Imperatives in ethnic minority education", en J. Menacker y E. Pollack (eds.), *Emerging educational issues. Conflicts and contrast*. Boston: Little, Brown and Company, pp. 183-189.
- (1986) "Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals", en J. A. Banks y J. Lynch (eds.), *Multicultural Education in Western Societies*. Londres: Holt, Rinehart and Winston.
- (1990) *Citizenship education for a pluralist democratic society. The social studies*.
- (1993) "Multicultural education: characteristics and goals", en J. A. Banks y C. A. M. Banks (eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, James, y Cherry McGee Banks (1989) *Multicultural education. Issues and perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Barragán Trejo, Daniel, y Rosa Yáñez Rosales (2001) "Investigaciones sobre las lenguas indígenas en Jalisco, siglo XX", *Estudios del Hombre*, núm. 13 y 14, Col. Jalisco al cierre del siglo XX. Lecturas antropológicas. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 61-94.
- Bartolomé, M. (coord.) (2002) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Bastida Aguirre, Joaquín, et al. (1999) *Uso y enseñanza de la lengua materna y segunda lengua en la educación inicial, preescolar y primaria intercultural bilingüe*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Bennett, C. L. (1990) *Comprehensive multicultural education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Besalú, X., y otros (1998) *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Promares-Corredor.

- Bonal, Xavier (1998) *Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, Jerome (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- (2000) “Actos de significado”, *Más allá de la revolución cognitiva* (trad. J. C. Gómez), Col. Psicología y Educación. Madrid: Alianza Editorial.
- Calvo, Beatriz, y Laura Donnadiou Aguado (1992) *Una educación indígena, bilingüe y bicultural?* México: Ediciones Casa Chata/CIESAS.
- Cámara Barbachano, Fernando (1990) “Identidad y etnicidad indígena histórica”, en José Alcina Franch (comp.), *Indianismo e indigenismo en América*, Alianza (500 años).
- Carbonell, Jaume (1996) *La escuela entre la utopía y la realidad. Diez temas de sociología de la educación*. Barcelona: EUMO/Octaedro.
- Carrillo Rivera, Cristóbal, Waxiternal Ubaldo Díaz Rivera, y Utakame Gumersindo de la Cruz Aguilar (1998) *Wixarika niukieya*, libro de cuarto grado. México: Secretaría de Educación Pública.
- Centro de Estudios Educativos (1995) “Comentarios a la Ley General de la Educación”, México.
- Cervantes Barba, Cecilia (2006) “Diversidad cultural y nociones relacionadas: un análisis conceptual”, en B. Rogoff y cols., *Investigar la diversidad cultural. Teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo*. Guadalajara: ITESO/Universidad Iberoamericana/Universidad de Colima, pp. 15-45.
- Chavoya, María Luisa (1997) “La educación primaria en tiempos de austeridad”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 6, julio-diciembre, México.
- Dahlgren, Barbro (1961) “Los nahuas de Tuxpan, Jalisco”, *Separata*, manuscrito de la Planeación e Instalación del Museo Nacional de Antropología. México: INAH.
- Dávila, Amílcar (1992) *¿Por qué y para qué educación bilingüe en Guatemala?* Guatemala: Universidad Rafael Landívar-Instituto de Lingüística/Prodipma.
- De Gortari, Ludka, y Juan Briceño (2003) *Experiencias y retos de la educación bilingüe en zonas indígenas*. México: SEP.
- De la Cruz, Hilario (2006a) *Informe de actividades educativas correspondientes al año escolar 2005-2006, realizadas en los Servicios Educativos de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, Educación Preescolar Intercultural Wixárika y Educación Inicial Wixárika, ubicadas en la Región Norte Wixárika*. Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco (inédito).
- (2006b) *Plan de actividades de la Región Norte Wixárika correspondiente al ciclo escolar 2006-2007*. Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco (inédito).

- (2006c) *Plan de actividades de la región norte wixárika correspondiente al ciclo escolar 2006- 2007*. Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco (SEJ)-Dirección de Educación Indígena (inédito).
- De la Peña, Guillermo (1977) *Ensayos sobre el sur de Jalisco*. México: Cuadernos de la Casa Chata núm. 4/CISINAH.
- (1991) “Rituales étnicos y metáforas de clase: la fiesta de San José en Zapotlán el Grande”, *Estudios Jaliscienses*, núm. 5, agosto, México.
- (1999) “Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada”, *Desacatos*, primavera.
- (2001) “Apuntes sobre los indigenismos en Jalisco”, *Estudios del Hombre*, núm. 13 y 14, Col. Jalisco al cierre del siglo XX. Lecturas antropológicas. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- (2006) *Culturas indígenas de Jalisco*. Guadalajara: Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Jalisco.
- De la Peña, Rosa María (1999) “Tolerancias e intolerancias. Una perspectiva posmoderna”, en J. Alonso y cols., *El derecho a la identidad cultural*. México: Instituto de Investigaciones Legislativas/Cámara de Diputados.
- Del Arco Bravo, Isabel (s/f) *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. España: Universidad de Leida.
- Delval, Juan (1990) “La transformación de la escuela”, *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXL Editores.
- (2000) *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- (2001) “La educación, fenómeno humano”, *Aprender en la vida y en la escuela*. España: Ediciones Morata.
- Díaz Polanco, Héctor (2006) *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI Editores.
- Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (1999) *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. México: SEP.
- Escalante Betancourt, Yuri (2000) “Notas sobre el caso Cajones”, en R. Rojas y A. Hernández (coords.), *Rostros y palabras. El indigenismo en Jalisco*. Guadalajara: Instituto Nacional Indigenista-Delegación Jalisco.
- Essomba, Miguel Ángel (coord.) (1999) *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- (2003) *Educación e inclusión social de inmigrados. Tejer redes de sentido compartido*, Col. Compromiso con la Educación. Barcelona: Debates/Praxis.
- (2006) *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Ezpeleta, Justa, y Alfredo Burlan (2000) *La gestión pedagógica de la escuela. Compilación*. México: UNESCO.

- Fabila, Alfonso (1959) *Huicholes de Jalisco*, Col. Culturas Indígenas núm. 2. México: Instituto Nacional Indigenista/Gobierno del Estado de México.
- Fábregas, Andrés (1999) “Primeros datos para un examen antropológico de la región Norte de Jalisco”, *Estudios del Hombre*, núm. 10. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Fornet Betancourt, R. (1994) *Filosofía intercultural*. México: Universidad Pontificia de México.
- (2002) “Lo intercultural: el problema de su definición”, en Y. Onghena (coord), *Intercultural. Balance y perspectivas*, Fundación CIDOB.
- Frazier, L. (1997) “Multicultural facet of education”, *Journal of research and development in education*.
- García Canclini, Néstor (2006) *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- García Cortés, Fernando, et al. (1995) *Nueva guía escolar 6, primaria*. México: Santillana.
- García Herrera, Adriana Piedad (2001) *Los usos del libro de texto en la práctica cotidiana de tercero y cuarto de primaria: Un estudio cualitativo*. México: Cinvestav/DIE, tesis 34.
- Gay, G. (1983) *Why Multicultural Education in Teacher Preparation Programs. Contemporary Education*.
- Geertz, Clifford (2000) *La interpretación de las culturas*, 10ª reimpression (originalmente publicado en inglés en 1973). Buenos Aires: Gedisa.
- Giroux, Henry (1990) “Los profesores como intelectuales transformativos”, en Henry Giroux, *Los profesores intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: E. C./Paidós.
- Gobierno de la República (2001) “Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006”, *Diario Oficial de la Federación*, 30 de mayo, México.
- (s/f) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México.
- Gobierno del Estado de Chiapas (2003) *Los Acuerdos de San Andrés Larráinzar*, edición bilingüe español-tzotzil. Tuxtla Gutiérrez: Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Chiapas/Secretaría de Pueblos Indios/Dirección de Publicaciones de Conaculta.
- Gobierno del Estado de Jalisco (1997) “Ley de Educación Pública del Estado de Jalisco”, *Periódico Oficial del Estado*, 6 de septiembre, Jalisco.
- (2001) *Plan Estatal de Desarrollo Jalisco 2001-2007*, Guadalajara.
- Guzmán Mejía, Rafael, y María del Carmen Anaya Corona (2007) *Cultura de maíz-peyote-venado. Sustentabilidad del pueblo wixárika*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de los Altos.
- Guzmán Valdez, María Rosa (2007) “La educación intercultural. ¿Un reto para las políticas públicas educativas?”, en R. Rojas y L. Vázquez (coords.), *Indígenas e indigenismo en el occidente de México*. Guadalajara: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas/Instituto de Gestión

- y Liderazgo Social para el Futuro, A. C./CIESAS Occidente/Universidad de Guadalajara.
- Hargreaves, A. (1999) *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, 3ª edición. Madrid: Morata.
- Hellawell, D. (1989) "Education under Attack —the Response of European Politicians: an informational analysis of the resolution on new challenges for teachers and their education adopted at the fifteenth session of the standing conference of European Ministers of Education", *European Journal of Teacher Education*.
- Hernández Zamora, Gregorio (1999) "Identidad y procesos de identificación", en Sergio Téllez Galván (ed.), *Estudios interculturales y educación. Bases teóricas*. Xalapa: SEC/Sigolfo/UV.
- Hubert, René (1952) *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires: Kapeluz.
- (1963) *Tratado de pedagogía general*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2003) *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y Reforma a la Fracción IV del Artículo 7º de la Ley General de Educación*. México: INALI.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2004a) *La calidad de la educación básica en México*. México: INEE.
- (2004b) *La educación indígena: el gran reto*. México: INEE.
- Jordá, Jani (2003) *Formación de maestros para una enseñanza en contextos indígenas*. México: SEP.
- Jordán, José Antonio (1996) *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- (1998) *La escuela multicultural, un reto para el profesorado*. España: Paidós.
- (coord.) (2001) *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: EDIUOC.
- JRM & Associates (2000) *Educación Jalisco 2000: una revisión internacional de sus políticas y prácticas*, JRM & Associates, reporte del equipo de revisión internacional. Guadalajara: SEJ (inédito).
- Kneller, George (1965) *Educational Anthropology. An Introduction*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Kroeber, A. L. (1948 [1923]) *Anthropology*. Nueva York: Harcourt, Brace and Company.
- Kroeber, A. L., y C. Cluckhohn (1952) "Culture. A critical review of concepts and definitions", *Papers of the Peabody Museum*, vol. 47, núm. 1. Cambridge: Harvard University Press.
- Kuper, Adam (2001) *Cultura. La versión de los antropólogos* (originalmente publicado en inglés en 1999). Barcelona: Paidós Básica.
- Lameiras Olvera, José (1990) *El Tuxpan de Jalisco. Una identidad danzante*. Zamora: El Colegio de Michoacán.

- (1991) “El Sur de Jalisco: asomos de una identidad”, *Estudios Jaliscienses*, núm. 5, agosto.
- Lawton, Denis (1975) *Class, culture and the curriculum*. Londres: Routledge/Kegan Paul.
- López Cárdenas, David, y Rubén Viveros Álvarez (2003) *Educación intercultural y pueblos indígenas en México. Elementos para analizar nuevas metáforas del siglo XXI*. México: Dirección General de Educación Indígena.
- López Melero, M. (1995) “Diversidad y cultura en busca de los paradigmas perdidos”, en P. Arnaiz y R. de Haro (eds.), *Diez años de integración de España: análisis de la realidad y perspectivas del futuro*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Lynch, J. (1989) *Multicultural education in a global society*. Londres: The Falmer Press.
- Malinowski, Bronislaw (1960 [1944]) *A scientific theory of culture and other essays*. Nueva York: Oxford University Press.
- Mariscal Orozco, José Luis (2007) “Reconstruyendo la identidad: comunidad y etnicidad en Tuxpan, Jalisco”, en Rosa Rojas Paredes y Luis Vázquez León (coords.), *Indígenas e indigenismo en el occidente de México. Antología del primer Coloquio sobre Pueblos Indígenas e Indigenismo en el Occidente de México*. Guadalajara: CDI/IGLSF/CIESAS Occidente/UdeG.
- Martínez, M., y J. M. Puig (coords.) (1991) *La educación moral*. Barcelona: Graó/ICE Universidad.
- Mejía Lara, Amiel E. (2007) “Los nahuas de Jalisco, negociación y fronteras de la identidad”, en Rosa Rojas Paredes y Luis Vázquez León (coords.), *Indígenas e indigenismo en el occidente de México. Antología del primer Coloquio sobre Pueblos Indígenas e Indigenismo en el Occidente de México*. Guadalajara: CDI/IGLSF/CIESAS Occidente/UdeG.
- Méndez Gutiérrez, Francisco, et al. (1994) *Guía práctica*. Estados Unidos: Fernández Editores.
- Merino, José V., y Antonio Muñoz Sedano (1995) “Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural”, *Revista de Educación*, núm. 307.
- Monsoyi, Esteban (1983) *Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe*.
- Mora Sandoval, Víctor D., et al. (1999) *La educación primaria intercultural bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica docente*. México: Secretaría de Educación Pública.
- (2000a) *La educación intercultural bilingüe, cuaderno de trabajo de primero y segundo grados*. México: Secretaría de Educación Pública.
- (2000b) *La educación intercultural bilingüe, cuaderno de trabajo de tercero y cuarto grados*. México: Secretaría de Educación Pública.

- (2000c) *La educación intercultural bilingüe, cuaderno de trabajo de quinto y sexto grados*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Muñoz Cruz, Héctor (1999) *Visión de la educación bilingüe en regiones indígenas de México*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Muñoz Sedano, Antonio (1993) “Programa y modelos de educación multicultural”, *Cuadernos de la Fundación Santa María*, núm. 11.
- (1997) *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- (2001) “Hacia una educación intercultural: Enfoques y modelos”, *Encounters on Education*.
- Nahmad, Salomón (1999) “Convergencias y divergencias sobre nación, territorio, regionalismo e identidad étnica”, *Desacatos*, primavera.
- Neurath, Johannes (2003) *Huicholes*, Col. Pueblos Indígenas del México Contemporáneo. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas/Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo México.
- Núñez Patiño, Rubén (2000) “Reflexiones sobre la educación básica indígena en el norte de Jalisco”, en R. Rojas y A. Hernández (coords.), *Rostrros y palabras. El indigenismo en Jalisco*. Guadalajara: Instituto Nacional Indigenista, Delegación Jalisco.
- Olivè, León (1999) *Heurística, multiculturalismo y consenso*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pérez Gómez, Ángel I. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, 2ª edición. Madrid: Morata.
- Piña, Juan Manuel, y Claudia Beatriz Pontón (2002) *Cultura y procesos educativos*. México: CESU/UNAM/Plaza y Valdez.
- Plaisance, Eric (1978) “Interpretación del fracaso escolar”, en L. Sève, M. Verret y G. Snyder (eds.), *El fracaso escolar*. México: Ediciones de Cultura Popular.
- Poder Ejecutivo Federal (2001) “Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006”, *Diario Oficial de la Federación*, 30 de mayo, México.
- Postic, Marcel (2000) *Observación y formación de los profesores*. España: Morata.
- Puig, J. M. (1995) *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Quishpe Sevilla, Nancy Eugenia (s/f) *Interculturalidad en el “aula” y en los libros*. Ecuador: Universidad de Cuenca.

- Ramírez de la Cruz, Hakaima Alma, et al. (1992) *Hutarieka hairieka witariyaris-sie memayerei waxapa. Lengua huichol Jalisco, Nayarit y Durango, segundo y tercer grados*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Ramírez de la Cruz, Xitakame Julio (1996a) *Wixarika niukieya Lengua huichol Jalisco, Nayarit y Durango. Cuaderno de ejercicios de primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- (1996b) *Wixarika niukieya Lengua huichol Jalisco, Nayarit y Durango. Cuaderno de ejercicios de segundo grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- (1997) *Wixarika niukieya Lengua huichol Jalisco, Nayarit y Durango. Cuaderno de ejercicios de tercer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Ramírez Díaz, José A., y Carlos F. Cuéllar Dávila (2007) “Un sistema para la evaluación y el desarrollo de la comprensión lectora y las competencias comunicativas en hijos de migrantes en el municipio de Colotlán, Jalisco”, *Segundo encuentro de especialistas de la región Norte de Jalisco y Sur de Zacatecas*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara-Centro Universitario del Norte.
- Rasjbaum, Gorodezki Ari. (1995) *Los huicholes. Etnografía contemporánea de los pueblos indígenas de México. Región Occidental*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Rey, M. (1986) *Training teachers in intercultural education?* Estrasburgo: Council of Europe.
- Roccatti, Mireille (1999) “Derechos humanos, pluriculturalismo e identidad cultural”, en J. Alonso y cols., *El derecho a la identidad cultural*. México: Instituto de Investigaciones Legislativas/Cámara de Diputados.
- Rojas Cortés, Angélica (1999) *Escolaridad e interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes*, tesis de maestría en Antropología Social. Guadalajara: CIESAS Occidente.
- (2007) “Los profesores huicholes y la cultura”, en R. Rojas y L. Vázquez (coords.), *Indígenas e indigenismo en el occidente de México*. Guadalajara: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas/Instituto de Gestión y Liderazgo Social para el Futuro, A. C./CIESAS Occidente/Universidad de Guadalajara.
- Rojas Paredes, Rosa (2007) “Interculturalidad y educación en la zona huichol”, en R. Rojas y L. Vázquez (coords.), *Indígenas e indigenismo en el occidente de México*. Guadalajara: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas/Instituto de Gestión y Liderazgo Social para el Futuro, A. C./CIESAS Occidente/Universidad de Guadalajara.
- Rojas Paredes, Rosa, Francisco Trujillo, y Tamara Rojas (2000) “Casos de tranche y posesión ocurridos en los albergues escolares huicholes de Jalisco”, en

- R. Rojas y A. Hernández (coords.), *Rostros y palabras. El indigenismo en Jalisco*. Guadalajara: Instituto Nacional Indigenista-Delegación Jalisco.
- Rojas Paredes, Rosa, y Agustín Hernández (coords.) (2000) *Rostros y palabras. El indigenismo en Jalisco*. Guadalajara: Instituto Nacional Indigenista-Delegación Jalisco.
- Rojas Paredes, Rosa, y Lourdes Rodríguez Quiñones (2000) “Diversas perspectivas sobre la problemática surgida entre wixarritari (huicholes) y franciscanos”, en R. Rojas y A. Hernández (coords.), *Rostros y palabras. El indigenismo en Jalisco*. Guadalajara: Instituto Nacional Indigenista-Delegación Jalisco.
- Rojas Paredes, Rosa, y Luis Vázquez León (2007) *Indígenas e indigenismo en el occidente de México*. Guadalajara: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas/Instituto de Gestión y Liderazgo Social para el Futuro, A. C./CIESAS Occidente/Universidad de Guadalajara.
- Rosaldo, Renato (1993 [1989]) *Culture & Truth. The remaking of social analysis*. Boston: Bacon Press.
- (1999) “Ciudadanía cultural, desigualdad, multiculturalidad”, en J. Alonso y cols., *El derecho a la identidad cultural*. México: Instituto de Investigaciones Legislativas/Cámara de Diputados.
- Roseberry, William (1989) *Anthropologies and histories. Essays in culture, history, and political economy*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Sabariego Puig, Martha (2002) *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée.
- Sahlins, Marshall (1976) *Culture and practical reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sales, Auxiliadora, y Rafaela García (1997) *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Sapir, Edward (1965 [1949]) *Culture, Language and personaity. Selected essays*. Berkeley: University of California Press/David Mandelbaum.
- Secretaría de Educación Jalisco (2000) *Evaluación de las políticas educativas y de capacitación en el estado de Jalisco*, Unidad de Proyectos Especiales. México: SEJ (inédito).
- (2001) *Diagnóstico educativo estatal y regional*, 16 de mayo. Guadalajara: Coordinación de Planeación Educativa (inédito).
- Secretaría de Educación Pública (1993) *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*. México: SEP.
- (1996) *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*. México: SEP.
- (1997) “Ley General de Educación”, *Diario Oficial de la Federación*, 20 de marzo. México: SEP.
- (1999) *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y niños indígenas*. México: Dirección General de Educación Indígena-Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

- (1999a) *Acuerdo para la creación de la Dirección General de Educación Indígena*. México: SEP.
- (1999b) *La educación primaria intercultural bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica docente*. México: SEP.
- (1999c) *Uso y enseñanza de la lengua materna y segunda lengua en la educación inicial, preescolar y primaria intercultural bilingüe*. México: SEP.
- (2000a) *La educación intercultural bilingüe. Cuadernos de trabajo para las niñas y los niños de educación primaria indígena. Primer y segundo grados*. México: SEP.
- (2000b) *La educación intercultural bilingüe. Cuadernos de trabajo para las niñas y los niños de educación primaria indígena. Tercero y cuarto grados*. México: SEP.
- (2000c) *La educación intercultural bilingüe. Cuadernos de trabajo para las niñas y los niños de educación primaria indígena. Quinto y sexto grados*. México: SEP.
- (2000d) *Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para las escuelas primaria oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional periodo escolar 2000-2001*. México: SEP.
- (2001a) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- (2001b) *Huitarieka hairieka witariryatsie memayetei waxapa. Lengua huichol Jalisco, Nayarit y Durango. Segundo y tercer grados. Lecturas*. México: SEP.
- (2001c) *Situación del enfoque intercultural y de la educación intercultural bilingüe en México*. México: SEP.
- (2003a) *Curso taller Hacia un proyecto escolar intercultural en la escuela primaria*. México: SEP.
- (2003b) *Organización del trabajo escolar. Cuaderno de trabajo para maestras y maestros de educación primaria indígena*. México: SEP.
- (2003c) *Orientaciones para la planeación didáctica con enfoque intercultural bilingüe en el aula de educación primaria*. México: SEP.
- (2003d) *Wixarika niukieya. Lengua huichol Jalisco, Nayarit y Durango. Primer grado*. México: SEP.
- (2003e) *Wixarika niukieya. Lengua huichol Jalisco, Nayarit y Durango. Segundo grado*. México: SEP.
- (2003f) *Wixarika niukieya. Lengua huichol Jalisco, Nayarit y Durango. Tercer grado*. México: SEP.
- (2003g) *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica, Cuadernos de discusión 1*. México: SEP.
- (2004a) *Los hilos que nos tejen*. México: SEP-CGEIB.
- (2004b) *Nauatlajtoli tlen uaxtekapaj tlali. Lengua náhuatl. Región Huasteca. Primer grado*. México: SEP.

- (2004c) *Nauatlajtoli tlen uaxtekapaj tlali. Lengua náhuatl. Región Huasteca. Segundo grado. Lecturas*. México: SEP.
- (2004d) *Nauatlajtoli tlen uaxtekapaj tlali. Lengua náhuatl. Región Huasteca. Tercero y cuarto grados. Ejercicios*. México: SEP.
- (2004e) *Amochitli tlenmiak nauatlatempoualistli. Literatura en lengua náhuatl. Región Huasteca*. México: SEP.
- (2004f) *Marcos formales para el trabajo educativo intercultural bilingüe*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública, Conafe, y DGEI (1998) *Manual del maestro. Primaria indígena. El trabajo en el aula*. México: SEP.
- Segovia Olmo, Felipe, y Jesús Beltrán Llera (1998) “Primera parte: La necesidad y el difícil camino del cambio”, *El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo*, 1ª edición. Madrid: Espasa.
- Serrano Carreto, Javier (coord.) (2006) *Regiones indígenas de México*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas/Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Spindler, George (1974) *Education and cultural process. Toward an anthropology of education*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Tames Guerra, Reyes, Lorenzo Gómez Morín Fuentes, Rubén Viveros Alvarez, Victor D. Mora Sandoval, et al. (1999) *La educación primaria intercultural bilingüe*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Taylor, C. (1994) *Multiculturalismo. Différence et démocratie*. Aubier: Flammarion.
- Torres Contreras, José de Jesús (2000) *El hostigamiento a “el costumbre” huichol*. Zamora: El Colegio de Michoacán/Universidad de Guadalajara.
- (2007) “La cultura de encuentro y el modelo educativo entre los huicholes”, en R. Rojas y L. Vázquez (coords.), *Indígenas e indigenismo en el occidente de México*. Guadalajara: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas/Instituto de Gestión y Liderazgo Social para el Futuro, A. C./CIESAS Occidente/Universidad de Guadalajara.
- Tylor, Edward B. (1958) *The origins of culture*. Nueva York: Harper Torchbooks.
- (1995) “La ciencia de la cultura”, en J. S. Kahn (comp.), *El concepto de cultura*. Barcelona: Anagrama.
- Vázquez, Gonzalo (1994) “¿Es posible una teoría de la educación intercultural?”, en M. A Santos Rego (ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Santiago: Universidad.
- Villarruel Gascón, Carlos (2007) *Tuxpan, pueblo de la fiesta eterna. Celebraciones, mayordomías e identidad cultural*, borrador de tesis doctoral en Ciencias Sociales. Guadalajara: CIESAS Occidente (inédito).
- Weigand, Phil C. (coord.) (2002) *Estudio histórico y cultural sobre los huicholes*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara-Campus Universitario del Norte.

Zingg, Robert (1998) “Mitología de los huicholes”, en Jay Fikes, Phil Weigand y Acelia García de Weigand (eds.). Zamora: El Colegio de Michoacán/El Colegio de Jalisco.

Documentos consultados en Internet

- CIESAS (2004a) *Perfil indígena. Huicholes de Jalisco*. Consultado en <http://pacificosur.ciesas.edu.mx/perfilindigena.html>, 10 de noviembre de 2007.
- (2004b) *Perfil indígena. Huicholes de Nayarit*. Consultado en <http://pacificosur.ciesas.edu.mx/perfilindigena.html>, 10 de noviembre de 2007.
- Comboní, Sonia (2003) *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*, ponencia presentada en el diplomado en Educación Intercultural Bilingüe, segunda edición: UPN. Consultado en: <http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=140>, 25 de julio de 2006.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) (2004) *Wixárika. Nuestra visión del mundo*, en el portal wixárika de la CDI. Consultado en: http://www.cdi.gob.mx/wixarika/Paginas/Paginas%20Madre%20Tierra/Territorio%20page_1.htm, 21 de noviembre de 2007.
- Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (2006) *Memoria de gestión. Junio de 1998 a noviembre de 2000*. México: SEP. Consultado en http://www.sep.gob.mx/res/sep/sep_4409_antecedentes/7720?op=2&page=0.
- García, Javier, Rafael Pulido, y Ángel Montes (1997) “La educación multicultural y el concepto de cultura”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13. Consultado en <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a09.htm>, 25 de julio de 2006.
- Guzmán, R., y Rosa Rojas (2006) *Lineamientos y estrategias de desarrollo sustentable. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas: textos especializados*. Consultado en: <http://www.cdi.gob.mx/wixarika/index.html>, 16 de mayo de 2006.
- Hernández, Natalio (2003) “De la educación indígena a la educación intercultural: la experiencia de México”, *Sit Occasional Papers Series (sit/ops)*. Consultado en: <http://www.sit.edu/publications/docs/ops04mexican.pdf>, 11 de junio de 2006.
- Moya, Ruth (1998) “Reformas educativas e interculturalidad en América Latina”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17. Consultado en: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_3866_libros_de_texto_grat, 11 de abril de 2007.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1992) *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, reli-*

- gias y lingüísticas*, aprobada por la Asamblea General de la ONU en su Resolución 47/135 del 18 de diciembre de 1992. Consultado en: http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/d_minori_sp.htm
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1990) *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*. Consultado en: http://www.unesco.org/culture/pluralism/diversity/html_sp/index_sp.shtml
- (1996) *Declaración universal de derechos lingüísticos*. Consultado en: <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/linguisticos.htm>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1989) *Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Consultado en <http://www.oit.org/ilolex/spanish/convdisp1.htm>
- Poder Ejecutivo Federal (2002) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, versión aprobada el 8 de noviembre de 2002. Consultado en: <http://www.constitucion.gob.mx/docs/constitucion.pdf>
- (2003) “Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas”, *Diario Oficial de la Federación*, 13 de marzo. México. Consultado en: http://cdi.gob.mx/derechos/vigencia/2006_ley_general_derechos_linguisticos_pueblos_indigenas.pdf
- Román Pérez, Martiniano (2006) *Proyecto educativo institucional en el marco de la sociedad del conocimiento: como libertad de cátedra, libertad de programas y horarios*. Consultado en: <http://www.martinianoroman.com>, 2 de agosto de 2006.
- Schmelkes, Sylvia (2003) *Educación intercultural*, 2ª edición, ponencia presentada en el diplomado en Educación Intercultural Bilingüe. México: UPN. Consultado en: <http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=12>, 21 de marzo de 2006.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2004) *Carpeta de información básica de educación indígena. Jalisco 2004*. México: SEP. Consultado en http://www.sep.gob.mx/res/sep/sep_JAL/7720?op=2&page=0.

Entrevistas citadas

- Carrillo Rivera, Cristóbal (2005) Entrevista sobre la educación intercultural en la zona wixárrika, realizada por Martha Vergara Fregoso y Claudio de la Rosa Valdez en las instalaciones de la Secretaría de Educación Jalisco, marzo.
- De la Cruz Carrillo, Cirilo (2006) Entrevista acerca de la educación indígena wixárrika, realizada por Martha Vergara Fregoso, Mezqutic, Jalisco, junio.

- Muñoz Carrillo, Venancio (2005) Entrevista sobre la educación indígena, realizada por Manuel Alcázar Cruz en el marco de un taller para supervisores y directores educativos de la zona norte de Jalisco, mayo.
- Silverio, Mónico (2005) Entrevista sobre la educación indígena intercultural, realizada por Manuel Gallardo López en el marco de un curso para profesores de la zona norte de Jalisco, mayo.
- Viveros Álvarez, Rubén (2006) Entrevista sobre la educación intercultural indígena, en el marco del curso regional para personal de las direcciones estatales de educación indígena, realizada por Martha Vergara Fregoso, Guadalajara, Jalisco, mayo.

Anexo 1. Cuestionario de diagnóstico

Secretaría de Educación Jalisco
Dirección General de Posgrado e Investigación Educativa
Dirección de Investigación Educativa.

Compañero docente, estamos iniciando con un proyecto de investigación titulado “Condiciones y mejoramiento educativo de la educación intercultural de los estudiantes indígenas, nahuas y huicholes de educación primaria en Jalisco”, y con la finalidad de obtener algunos datos solicitamos tu apoyo con las respuestas a las cuestiones siguientes.

De antemano agradecemos que des respuesta a los cuestionamientos con la mayor sinceridad posible, ya que los datos proporcionados serán importantes y de manera confidencial.

I. Datos generales

1. Nombre _____ Edad _____
2. Lengua indígena que se habla en tu comunidad _____
3. Lugar de nacimiento _____
4. Sexo _____ Estado civil _____ Núm. de hijos _____
5. Domicilio particular _____
Calle Núm. Colonia/comunidad

Código postal Teléfono Municipio/estado

II. Antecedentes personales

6. Lengua indígena que hablas _____
7. ¿Hablas y entiendes el español? _____
8. ¿Vives en la comunidad donde laboras?
Sí _____ No _____
¿Dónde? _____
9. En caso de que te traslades a tu centro de trabajo ¿cuánto tiempo tardas en hacerlo? _____

III. Antecedentes académicos

10. Formación inicial con la que cuentas _____
11. Institución de la que egresaste _____

12. Periodo:
 Fecha de ingreso _____ Fecha de egreso _____
13. Otros estudios con los que cuentas _____

14. ¿Estudias actualmente?
 Sí _____ No _____
15. ¿Qué estudias y dónde lo haces?

IV. Antecedentes laborales

16. Nombre y clave del centro de trabajo donde laboras
17. Domicilio del centro de trabajo
18. Horario y/o horarios de trabajo
19. Fecha de ingreso a la SEP
20. Tiempo de trabajar en ese(os) plantel(es)
21. ¿Cuántos años de experiencia tienes frente a grupo?
22. ¿Cuántos años de experiencia tienes como director y/o supervisor?
23. ¿Te gusta leer? Sí _____ No _____
 ¿Por qué?
24. ¿Qué lees? ¿Por qué?

V. Experiencia profesional

25. ¿Qué implica para ti ser docente, directivo, maestro técnico, supervisor, etc., de acuerdo con la función que realizas?
26. Describe las acciones que realizas como docente, directivo, maestro técnico o supervisor
27. Si te desempeñas como docente, ¿qué método utilizas en tu trabajo áulico y por qué?
28. ¿Estás satisfecho(a) con los resultados obtenidos en tu trabajo diario?
 Sí _____ No _____
 ¿Por qué?
29. ¿Qué problemas has detectado en tu práctica como maestro?
30. ¿Has podido llegar a resolver los problemas?
 Sí _____ No _____
 ¿Por qué?
31. ¿Qué estrategias has empleado para resolverlos?

32. ¿Qué problemas has detectado en la institución donde laboras?
33. ¿Cómo te has dado cuenta de ello?
34. ¿Te has involucrado para resolverlos?
Sí _____ No _____
¿Por qué?
35. ¿Has asistido a cursos de actualización?
Sí _____ No _____
¿Por qué?
36. Enlista los nombres de los cursos a los que has asistido en los últimos cinco años y anota el nombre de la instancia que los impartió.
37. Los cursos en que has participado ¿te han apoyado en la práctica?
Sí _____ No _____
¿Por qué?
38. ¿Cuántas veces al año te visita el supervisor escolar?
39. Describe en qué consiste la visita del supervisor escolar
40. ¿Cuáles son los apoyos que has recibido del supervisor?

VI. Conceptualización de términos

41. ¿Cuál es tu ideal de maestro?
42. ¿Cómo defines el término “educación”?
43. ¿Cómo defines el término “enseñanza”?
44. ¿Qué entiendes por “aprendizaje”?
45. ¿Qué entiendes por “interculturalidad”?
46. ¿Qué entiendes por “práctica docente”?
47. ¿Qué entiendes por “calidad educativa”?

VII. Otros

48. ¿Permitirías que se te aplicara una entrevista?
Sí _____ No _____
¿Por qué?
49. ¿Permitirías que una persona ajena a tu trabajo realice observaciones en tu aula o centro de trabajo?
Sí _____ No _____
¿Por qué?
50. ¿Tienes alguna sugerencia para mejorar la educación indígena?
Comentarios generales que quieras agregar:

Anexo 2. Caracterización de las escuelas en estudio

Proyecto Escuela # ID _____

Zona de Jalisco: Norte ___ Sur ___

10 de marzo 2005

I. Datos generales del centro de trabajo

Nombre de la escuela _____

Clave del centro de trabajo _____

Zona escolar núm. _____

Región _____

Localidad _____

Municipio _____

II. Datos específicos del centro de trabajo

Año en que fue fundada la escuela _____

Tipo de escuela:

Organización completa _____

Pentadocente _____

Tetradocente _____

Bidocente _____

Unitaria _____

Multigrado _____

III. Datos de la población escolar

Turno	Director técnico		Director comisionado		Maestros		Alumnos		Grupos
	H	M	H	M	H	M	H		
Matutino									

IV. Acceso a la escuela

Terracería _____ Brecha _____ Camino en herradura _____

Vereda _____ Pista _____

Distancia en horas del centro de trabajo a la zona escolar _____

Distancia en horas de la zona escolar a la cabecera municipal

V. Caracterización de la escuela de acuerdo con los datos de la SEJ

Número de docentes que participan en carrera magisterial

Pocentaje de desempeño académico

Indicadores de reprobación/repetición

Indicadores educativos:

% Deserción _____ % Reprobación _____

% Eficiencia terminal _____

Número de alumnos que ingresan a la secundaria de acuerdo con los que egresan

VI Otros

Evaluar tipo de relación con el proyecto:

Apertura y disposición para recibirnos

Comentarios generales:

Anexo 3. Ejes para la entrevista a profesores de las escuelas primarias bilingües

Proyecto de investigación

“Condiciones y mejoramiento de la educación intercultural de los estudiantes indígenas, nahuas y huicholes de educación primaria en Jalisco.”

Nombre _____
Edad _____
Puesto _____
Escuela _____
Zona escolar _____

Preguntas rectoras para la entrevista

1. ¿Cuál es tu formación académica y dónde estudiaste?
2. ¿Cuánto tiempo tienes trabajando aquí para la Secretaría de Educación Jalisco?
3. ¿Me puedes decir dónde, en qué escuela o dependencia empezaste a trabajar en la Secretaría de Educación? ¿En cuántas escuelas o dependencias de la Secretaría has trabajado?
4. ¿Me podrías describir la situación de la educación indígena del nivel de primaria en nuestro estado, en tu zona escolar?
5. ¿Cuáles son las funciones que deben realizar en la Dirección de Educación Indígena para apoyar la educación intercultural bilingüe?
6. ¿Conoces el *Plan y programa de educación indígena*? ¿Cuáles son los usos que has hecho de él?
7. ¿Cuáles son los principales apoyos que reciben las escuelas en zonas indígenas por parte de las autoridades de la Secretaría de Educación?
8. ¿Cuál crees tú que es la responsabilidad de los profesores en esa problemática?
9. ¿Cómo influye la organización de la escuela en estos problemas de educación básica? ¿Cuál es la responsabilidad de directivos de escuelas y supervisores de zona?

10. ¿Conoces los números o índices de reprobación escolar en tu escuela? ¿Nos podrías decir cuáles son estos indicadores? ¿Qué opinas sobre la reprobación en tu escuela?
11. ¿De acuerdo con los años que tienes de experiencia, cuáles serían las principales causas escolares de la reprobación de los niños en escuelas de educación indígena? ¿Cuáles serían las causas que tienen que ver con otras situaciones, por ejemplo de pobreza, distancia y otras situaciones referidas a la comunidad?
12. ¿Cuál es el nivel de deserción en tu escuela? ¿Cuáles serían las causas que la propician?
13. ¿Qué papel tienen la comunidad y las familias de los estudiantes para la mejora de las condiciones de la educación indígena?
14. ¿Qué opinas de los cursos, talleres y actividades de preparación que se implementan desde la Dirección de Educación Indígena, cuando hay que asistir a cursos fuera de tus horarios laborales, en días festivos y en vacaciones?
15. Hay muchas formas de entender y definir la educación intercultural. Desde tu experiencia, ¿tú cómo entiendes la educación intercultural bilingüe?
16. ¿Qué problemas de aprendizaje y pedagógicos has observado en la práctica de la enseñanza intercultural bilingüe en tu escuela?
17. ¿Qué problemáticas has observado en el modelo de educación intercultural bilingüe en la zona escolar y en la región donde trabajas?
18. ¿Sabes cuánto tiempo lleva operando el programa de educación intercultural bilingüe en tu zona escolar? ¿Qué opinas de este programa educativo enfocado en la enseñanza de comunidades indígenas?
19. ¿Cuáles programas estatales o nacionales son importantes para que la educación indígena mejore?
20. ¿Cuál es la opinión y reacción que tienen los niños respecto a la educación intercultural bilingüe?
21. ¿Cuáles serían las problemáticas que has encontrado en el desarrollo del programa intercultural bilingüe?
22. La investigación que estamos realizando tiene que ver con la educación intercultural en comunidades indígenas. Desde tu punto de vista, ¿cuáles son las condiciones educativas que viven los niños? ¿Cómo se integran los programas de educación intercultural?
23. Para ti, ¿cuáles serían las propuestas de mejora que podemos implementar desde la Secretaría de Educación, desde la Dirección de

Educación Indígena para mejorar la calidad de la enseñanza en escuelas ubicadas en zonas escolares indígenas?

24. Para mejorar el proceso de enseñanza, ¿qué acciones se deben implementar desde la Secretaría de Educación y/o desde la Dirección de Educación Indígena?
25. ¿Qué cambios puedes proponer para mejorar la situación y la eficiencia de la educación intercultural bilingüe?
26. ¿Cuáles son los principales logros y aciertos de la educación indígena en el nivel de educación primaria?
27. Hasta aquí llega la entrevista, pero ¿hay algo más que quisieras agregar o comentar que consideres importante en el tema de la educación indígena?

Anexo 4. Notas de campo durante la visita a una de las escuelas de estudio y la comunidad donde se encuentra

Escuela Primaria Bilingüe “Kaltlanextilisti” Casa de Estudio

Visita a Cuзалapa (Cuautitlán, Jalisco)

2 de febrero de 2006

Notas: Gerardo Bernache.

Descripción de la escuela y su entorno

Llegamos como a las 10:20 de la mañana al pueblo, después de transitar por la cabecera municipal de Cuautitlán y cruzar el poblado de La Rosa.

La escuela es fácilmente identificable porque está sobre una de las avenidas (brecha) principales. Es un camino de tierra amplio, al cual se desemboca después de transitar unos pocos kilómetros desde La Rosa, donde también hay otras escuelas y está la jefatura de la zona escolar.

Se llega por un camino de terracería que están arreglando en un tramo, con un par de máquinas pesadas trabajando la tierra y una docena de hombres en las cuadrillas de trabajo para mejorar el camino.

Al lado derecho de la carretera está la ladera de un cerro, hacia el lado izquierdo de aprecia un pequeño e irregular valle que tiene agua para pequeños regadíos, parcelas con producción. A pesar de ser época de secas, el valle tiene un tono verde que denota la presencia del agua bajo el subsuelo, el arroyo y los pequeños canales de irrigación.

La escuela primaria consta de dos salones de clase; tiene una cancha o patio abierto donde se puede jugar voleibol o futbol o simplemente jugar, también es el espacio para las ceremonias escolares. Además cuenta con una toma de agua, pila y lavadero, un asador y unas bancas y tabloncillos improvisados como lugar para comer durante el receso. De la pila de agua se toma para lavar los platos y para regar los árboles del lugar. La escuela tiene un par de baños en una de las esquinas del predio. El perímetro de la escuela está bordeado con diferentes tipos de árboles: unos 15-20 de diferentes tamaños y especies; un eucalipto, varios arrayanes, ficus, guamúchiles.

Los dos salones se ubican en la parte posterior izquierda del predio, el cual mide unos 30 x 40 metros. Los salones tienen unas medidas de

unos seis x ocho metros y están contiguos, compartiendo una barda. La construcción de la escuela será de unos 100 metros cuadrados, incluyendo el módulo de los dos baños exteriores.

El predio que está atrás de la escuela es una cancha de fútbol; en ese día la usaban los estudiantes de la secundaria o la prepa, quienes tenían uniforme de deporte y un profesor servía de árbitro. Jugaban un partido de equipos femeniles. Se veía buen ánimo deportivo; las personas eran de clase media rural y la cancha de buen nivel con pasto silvestre en la mayoría, sus porterías bien cuidadas y una malla ciclónica cubriendo la mayor parte del perímetro.

Después de la presentación inicial con los profesores, desde que llegamos los niños ya nos habían identificado y nos esperaban, se asomaban desde las puertas de los salones. Ilda y Martha fueron al salón multigrado de primero, segundo y tercero con el maestro Ernesto.¹ Yo me ubiqué en el salón multigrado de cuarto, quinto y sexto con la maestra Teresa.

La clase estaba en proceso con unos 12 alumnos (aunque formalmente hay 15 ó 16 estudiantes inscritos en los tres grados); varios habían faltado. Unos tres o cuatro de los estudiantes se veían débiles, mal nutridos, con ropa ya gastada, con huaraches, pantuflas o chanclas de plástico; pocos llevaban calzado más formal. Algunos de los niños aventaban las “chanclas” en el salón y caminaban descalzos. Hay algo de tierra en todos lados, por lo que muchos se ven con polvo. Algunos niños muy delgados, con manchas blancas en las mejillas, otros muy bajitos también con síntomas de desnutrición. Quizá una cuarta parte de los niños tienen estas características.

Cuarto grado: siete alumnos.

Quinto grado: cuatro alumnos.

Sexto grado: dos alumnas.

Aunque esta cifra suma 13 alumnos, la verdad es que algunos entraban y salían sin muchas restricciones.

En un cartelón están anotados los roles de limpieza del salón al final de la jornada:

Lunes: Elio y Hugo.

Martes: Rosendo, Miguel y Mariela.

Miércoles: Eugenia, Alma y Yesi.

1. Utilizamos seudónimos para proteger la identidad de los participantes.

Jueves: Lizeth, Diego y Salvador.

Viernes: Bari, Vanesa y Óscar.

Los niños se sientan en mesas de trabajo, de dos en dos. Están trabajando sobre ciencias naturales, el origen y los beneficios de la población agrícola. La maestra repartió cartulinas en cada mesa para que trabajen los alumnos y alumnas.

Primera parte de la clase

Cuando nos integramos al salón de clase son aproximadamente las 10:30 am; me permiten pasar y observar un rato antes del recreo. La actividad está centrada en el mapa de la república, los estados y sus capitales.

La primera parte se dedicó a un *examen de geografía*; la indicación era escribir, de manera individual, los estados y capitales en un mapa impreso tamaño carta que cada estudiantes tenía a la mano.

Uno de los niños que parecen mal nutridos es Rosendo, *Chendo*, que no terminó con la actividad; no quiere entregar el examen porque le faltan las capitales.

Otros alumnos entregan la tarea, otros más se reúnen en torno a la maestra y le preguntan sobre sus dudas en algunos casos. Conforme van entregando sus mapas con los nombres se levantan de sus pupitres y salen del salón, entran de nuevo, platican con sus compañeros.

Eugenia se aísla, va a un rincón porque ella no quiere trabajar.

Otro niño que parece no seguir las actividades es Elio, también se aprecia desnutrido y está en cuarto grado, él pinta su nombre con gis en la tapa de su mesabanco y juega con cinta *masking* que la maestra tiene a la mano para pegar las cartulinas.

Finalmente llega la hora del receso y todos salimos al patio.

El receso

La escuela no tiene cooperativa o tiendita para vender alimentos y golosinas a los alumnos, aunque una tiendita de abarrotes se encuentra justo enfrente de la escuela al cruzar la calle.

Las mamás de los niños se organizan y traen alimentos que distribuyen de manera gratuita a los alumnos de la escuela. Una treintena de niños asisten regularmente a los dos salones de esta escuela bidocente.

En esta ocasión llegó una mamá con una hielera rectangular de color azul con blanco, en la que traía acomodados tacos de frijoles y de verdolagas, que venían calientes todavía en tortilla grande hecha en casa. Aunque habíamos desayunado antes de llegar al pueblo, comimos los tacos que nos ofrecieron, así como agua fresca de jamaica.

Nuestro grupo salió primero y nos acomodamos en los tablones de madera que se ubican al lado izquierdo de la cancha y bajo unos árboles que proveen de sombra.

Todos los niños comieron y repitieron algunos de ellos; al parecer todos comieron a satisfacción. (Luego una de las compañeras le haría una entrevista a esta madre de familia y fue a su casa; regresó sorprendida del nivel de pobreza que se podía apreciar en la vivienda.)

Quienes fueron terminando de comer regresaron al salón, se pusieron a jugar voleibol, o se fueron a platicar bajo la sombra de un árbol en el patio, o se quedaron alrededor de nosotros en la zona de los tablones.

Segunda parte de la clase

Después del receso se reintegran al salón, se trabajará una hora aproximadamente, hasta la 1:00 para salir luego al *convivio* que se tiene programado con una excursión a una repesita que forma un arroyo cercano.

La tarea está escrita en una cartulina blanca pegada en el centro del pizarrón; son tres las preguntas a responder. En realidad el tema del día era “El Oriente durante la Edad Media”.

Las preguntas:

- ¿Por qué fue importante que la humanidad aprendiera a sembrar y cultivar plantas?
- ¿Cómo habría sido la vida sin ese descubrimiento?
- ¿Cómo viviríamos actualmente?

La maestra da indicaciones, les solicita que se formen cuatro equipos para trabajar juntos. Les pide que digan un número en orden del uno al cuatro, y después les pide a los número uno que se junten, a los dos igual, y así sucesivamente. Pero los niños no hacen mucho caso, tienen dificultades para concentrarse. Ella insiste en que se acomoden por equipos, repite la instrucción tres o cuatro veces antes de que le hagan caso. Se distraen, no todos quieren participar; finalmente se organizan y acomodan en equipos para trabajar.

Todos los grupos trabajan en la misma actividad.

En el equipo A trabajan Alma, Chendo y Elio. El trabajo lo realiza principalmente Alma con ayuda de Chendo; por su parte, Elio está junto a ellos pero trabaja solo, se retrasa, no los sigue.

En el equipo B trabajan dos niñas y un niño (Alma, Eugenia y Hugo). Las niñas están dedicadas a responder las preguntas pero el niño no contribuye mucho al trabajo.

Después se une a este equipo Mariela. Alma y Eugenia trabajan y discuten. Hugo y Mariela participan poco. Yesi se pasa al equipo B y empieza a ayudarlos.

Sólo estos equipos de las niñas mayores tenían más pulcritud en la escritura; sólo un equipo hizo rayas con lápiz, a manera de renglones, para escribir derecho y usar mejor el papel, el espacio de la cartulina.

En el equipo C hay tres niños (Salvador, Diego y Óscar) que platican y son más equitativos en su interacción, la cual es dinámica, pero pronto se distraen y empiezan a jugar volados para ver quién escribe. Después de decidir quién escribía, se ponen a trabajar; la letra era un poco desordenada y con tachones, parecía que les costaba trabajo escribir con plumones y en cartulina, tardaban mucho y los resultados no eran muy buenos que digamos. Los renglones chuecos y caídos.

[...]para ense yarse a cultivar y para comer para no morirnos de anbre fue bien importante saber de las frutas [...]

En el equipo D: Yesi, Mariela y Miguel. En el equipo trabaja principalmente Yesi; Mariela y Miguel observan pero no participan. En realidad las respuestas las respondió Mariela, de sexto grado, lo hizo ella sola; uno de los niños de cuarto grado se sentó junto a ella y observó lo que hacía. Su respuesta a la primera pregunta era:

Porque no tenía que comer y no sabia que aser y reunieron a la gete y entre eyo se ayudaron, como cultivar el maíz, el frijol y el arroz [...]

A la segunda pregunta sólo había respondido “Porque...”

Su letra era clara y ordenada en la cartulina.

Yesi sigue trabajando sola, Miguel a un lado viendo y Mariela se cambia al equipo B. Yesi acaba primero con una y media cartulinas escritas para responder las tres preguntas.

Algunas niñas de sexto terminaron la actividad antes de salir al convivio, pero otros niños de cuarto se tardaron más y apenas completaron

las respuestas en toda la hora. Un par de niños se veían como que no estaban al nivel de los demás (Elio y Chendo), ellos escribían lentamente en sus cuadernos.

La diferencia entre los niños de diversos grados no era tan notoria en cuanto al desempeño de las tareas asignadas. En general todos tardaron un par de horas en responder las tres preguntas y sus respuestas fueron simples, de tres o cuatro renglones.

Se puede apreciar el contacto con la producción agrícola en algunas de sus expresiones, al hablar de riego, semillas, plantar, reproducir. O bien al hablar del transporte de productos del campo a la ciudad de México y los productos que se transportan al pueblo.

En el lado izquierdo del pizarrón otras dos cartulinas pegadas.

En una cartulina, titulada “Agricultura”, se aprecia una docena de dibujos de plantas, verduras y frutas: sandías, plátanos, chícharos, frijoles, caña, jitomates, naranjas, zanahorias, etcétera.

En la otra se aprecia un texto descriptivo de la agricultura:

En el: Oriente cuando se siembra una semilla de cualquier fruto nase una planta y da fruto lo tienes que regar la planta y luego a los frutos le quitan la semilla y hacen una gran agricultura y luego nase muchos arbolitos los riegan crecen y dan ma agricultura y lo transportan a México y de México traen muchas cosas que también las transportan paraca como por desir el durazno, la mansana la mandarina también las transportan.

Camote, lima, sandia, platano, sanaoria.

Chendo y Alma reprobaron cuarto grado.

Chendo dice: “porque no sabía escribir bien”.

Alma: “porque no me salían bien las cuentas”, porque sí sabe leer y escribir.

Hacia la 1:15 pm empiezan a moverse, salir y entrar; los que terminaron pegaron su cartulina en el pizarrón. La maestra los llama y les pide que regresen para que lean en voz alta su trabajo.

El grupo se desparrama, unos leen su trabajo y otros juegan.

La maestra deja tarea; no todos ponen atención, un grupo de niños observa el mapa de la república.

Les toca aseo a Salvador, Diego y Lizeth, pero estos dos últimos no se quedan, se van.

Se termina la clase y la maestra Teresa les dice que vayan a su casa a dejar sus cosas y que se regresen para el convivio.

El piso queda con basura, hojas, pedazos de gis; además es común que los niños tiren la basura por la ventana hacia fuera; se puede apreciar un pequeño basurero en el piso afuera de la ventana del lado del maestro.

Algunos libros quedan sobre los mesabancos; algunos niños regresarán por la tarde a clases.

Chendo, Elio y Salvador, aparentemente los que no pudieron responder el examen en la mañana, siguen observando el mapa de la república.

El convivio, la excursión al río

Hacia la 1:30 nos reunimos en el patio para ir a la excursión planeada. Muchos niños habían salido de sus salones hacía unos minutos y ahora regresaban de sus casas con *shorts* y sandalias, algunos con toalla para bañarse en el río.

Caminamos unos 10 ó 15 minutos a paso tranquilo para llegar a la represa que formaron en el arroyo al poner algunas piedras y un pequeño bordo para controlar el agua. En este punto se forma un charco grande no muy profundo que sirve las funciones de una alberca; por lo que vimos, los niños conocen bien este lugar y parece que vienen con frecuencia. No es muy hondo, quizá 1.00 ó 1.20 metros de profundidad en la parte más honda. Casi todos los niños y niñas se metieron a bañarse, algunos con *short* o traje de baño, otros con la ropa que traían puesta.

Duramos como una y media o dos horas en el convivio y luego regresamos a la escuela.

Durante el convivio platicamos y jugamos con los niños, les tomamos fotos; luego nos sentamos a comer tostadas de ensalada de pasta de codito, con mayonesa y pollo deshebrado, además de fruta picada (jícama y pepino) con limón y chile. También tomamos agua fresca de jamaica, Coca-Cola y Squirt. La misma mamá que había llevado los tacos a la hora del receso vino a acompañarnos, pero ahora se nos unió otra mamá. Parece que las dos ayudaron a preparar los alimentos y el agua fresca. También ayudaron en la comida sirviendo las tostadas y el agua, así como ayudando a cuidar a los niños.

El arroyo es bonito, bordeado con grandes árboles que dan mucha sombra y fresco; piedras grandes y redondas, así como piedras más pe-

queñas son las características de este arroyo que no tiene un flujo muy fuerte de agua por ser temporada de secas, pero es un arroyo que corre lento entre las piedras con un agua cristalina y fresca; en ciertos lugares es apenas una capa de unos centímetros de hondo; en otros lugares forma charcos y piscinas más grandes.

Un par de niños de los mayores iban muy serios preparados con visores y un arpón pequeño. Cuando los vi, pensé que estaban jugando a ser pescadores; pero no estaban jugando... Llegaron y se fueron a una parte apartada del arroyo, se pusieron sus trajes, sus visores y tomaron el arpón. Luego se metieron al arroyo y sumergían la cabeza buscando entre las piedras; después de un rato regresaron con el grupo y nos mostraron una bolsa de plástico con unos veintitantos chacales o camarones de agua dulce; uno de éstos, de mediano tamaño, todavía venía ensartado en el arpón y se movía tratando de zafarse. Los niños tenían la cara de satisfacción por la pesca y su producto; obviamente los llevarían a su casa para prepararlos.

Los niños se notan en su ambiente natural, con buen movimiento y conocimiento de los procesos de sembrar, de cosechar, del río y sus frutos.

La maestra Teresa

La maestra Teresa ha de tener unos 35 años; se vino de Hidalgo cuando tenía 19-20 años; ahora tiene 15 años en Jalisco. Ella está casada con el maestro Aurelio (quien fue supervisor de Zona y quien ahora se encuentra jubilado). Ella habla náhuatl y antes estaba en otra escuela más alejada (en la comunidad de Guayabillas), pero desde hace una semana la reubicaron en Cuzalapa.

Ella no vive en Cuzalapa, tiene su casa en la cabecera municipal, en Cuautitlán.

Reflexión

El grado de calidad en el aprendizaje de los niños es modesto, lo que se nota en varios puntos:

1. Tardan mucho en leer y escribir alguna frase.

2. La mayoría tienen letra dispareja, cometen muchos errores al escribir, tienen muchas faltas de ortografía, les cuesta trabajo redactar frases.
3. Todos comparten la misma actividad y no se nota mucha diferencia entre los alumnos de cuarto y quinto grado; sólo sobresalen las dos niñas de sexto.
4. Los alumnos se distraen fácilmente, entran y salen del salón; no hay una disciplina estricta centrada en el trabajo académico. Aunque tampoco hay desorden o indisciplina, simplemente un flujo de movimiento y entradas y salidas. Quienes quieren trabajar lo hacen; los otros observan, platican o se mueven y ven lo que hacen los demás.
5. Las actividades escolares son relativamente simples y sin embargo no se nota que los estudiantes las dominen plenamente.
6. Quizá ahora están usando cartulina y marcador porque venimos nosotros a observar; quizá ésa es la razón por la que se ven lentos y con dificultades para redactar tres párrafos en respuesta a las tres preguntas de la segunda parte.
7. Emplean el náhuatl como una clase de segunda lengua; en especial se aprenden el Himno Nacional en náhuatl, nos lo cantaron y fue muy bonito y emotivo escucharlo de voz de los estudiantes.

Anexo 5. Registro de observación realizado en uno de los grupos escolares de estudio

Fecha de la observación: 20 de febrero de 2006.

Tiempo observado: 12:06-2:00 después del receso.

(No hay registro videograbado, sí fotográfico.)

Observadora: Claudia Patricia Cárabes Viera.

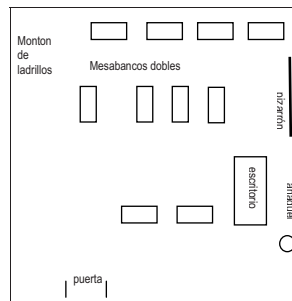
Profesor observado: Carmela.

Nombre de la escuela:

Localidad y municipio: Pueblo Nuevo, Santa Catarina, Mezquitic, Jalisco.

Gráfico del salón

Grado escolar: 2B de primaria.
Número de niños: 16 (ocho mujeres y ocho hombres).
Clase trabajada: Español.
Tema: separación de palabras.



Simbología utilizada:²

- Ma = Maestro(a).
- Ao. Aa. = Alumno, alumna.
- A. Aos. = Algunos alumnos.
- Aos. = Todos los alumnos.
- (...) = Observaciones y/o comentarios del observador.
- ... = Verbal no registrado o que no se recuerda.

2. Tomado de Elsie Rockwell (1987) "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)", *Documentos DIE*. México: DIE/Cinvestav/IPN.

Breve descripción del salón de clases

El salón tiene piso de tierra, el pizarrón está sobre unas bancas. Mide aproximadamente cuatro por siete metros.

No cuenta con ventanas y cristales, sólo tiene dos huecos en el adobe.

El techo es de lámina.

No tiene puerta, sólo el hueco.

Hay carteles hechos por los alumnos, que están pegados en la pared.

Además hay algunos carteles de temas elaborados por la maestra; uno tiene los números (serie) del 101 al 500, marcados por docenas.

Otro con piedritas pegadas que reflejan las centenas, decenas, unidades.

Otro del número uno al 100, en unidades.

Las sílabas usadas en español y otro con la lengua wixárrika.

En el pizarrón hay palabras y algunos números. Además está el reglamento.

En la parte de atrás del salón, ocupando como un tercio de éste hay un montón de ladrillos.

Los mesabancos son para dos personas, son de madera. Cada niño tiene su lugar.

Los mesabancos no tienen un acomodo establecido. Algunos ven de frente a otros compañeros, unos al pizarrón.

Notas y registro de la clase

Cuando llego a observar, la maestra no ha llegado, después del receso.

Viene de su casa, porque parece que se fue a vender algo de comer en el receso.

12:18

Llega la maestra al salón.

Cuando llega se sienta en el escritorio y todos los niños y niñas se sientan en su lugar.

Parece que la maestra les pide que mencionen los nombres que están en las papeletas pegadas en el pizarrón:

Aos: “Gallina, coyote, burro, becerro, venado, zorra, gato, conejo, vaca, perro”.

(Les habla en wixárrika todo el tiempo.)

Ma: “¿Qué son...?”

Y los niños contestan palabras.

Cuentan el número de letras de cada palabra.

Ma: “Con las letras formamos palabras. De las palabras formamos oraciones. Las oraciones son palabras que se forman largas”.

Leen en el pizarrón lo que está escrito:

- La vaca tiene un becerro negro.
- El conejo asustó al burro.
- El perro corretea al venado.
- El perro le ladra al gato.
- El venado come en la sierra.
- La zorra come pingüicas y bolas negras.
- El gato come ratones en las noches.
- La gallina pone huevos blancos.
- El conejo y el burro son buenos amigos.

La maestra les vuelve a preguntar cómo se forman oraciones y palabras.

Ma: “Los vamos a enumerar”.

El coyote se come a la gallina (ya estaba escrito).

1 2 3 4 5 6 7

(Lo hacen en el pizarrón).

Ma: “Esta oración tiene siete palabras, por eso cada siete palabras formamos una oración”.

Así le siguen, contando en cada enunciado el número de palabras que tiene.

(Los niños tienen en su cuaderno las oraciones, y ya están con números).

(¿Por qué repitió la actividad?)

(Los niños siguen contando sin poner atención a lo que la maestra va señalando en el pizarrón).

(Les habla en wixárrika, pero parece que les llama la atención).

La maestra repite que de palabras se forman oraciones.

(Aunque en el reglamento dice no comer, una niña —la hija de la maestra— está comiendo.)

La maestra les pide que lean las oraciones que tienen ocho palabras.

Luego les pide que lean en voz alta las de cinco.

Luego las de seis.

Y los niños libremente van leyendo. Ella pone atención a cada uno y corrige.

Un niño le dice a la maestra que contó mal en una oración y los números que tiene debajo de las palabras de la oración están incorrectos (lo hace en wixárrika).

Ma: “Van a formar oraciones”.

Aos: “Vamos a hacer equipos”.

Ma: “No, van a pasar al pizarrón”.

Ma: “Estamos viendo separación de palabras” (mientras borra el pizarrón).

(Pide que hagan oraciones.)

Ao: “El perro ladra en las noches”.

La maestra escribe todo pegado, sin separación entre palabras.

Ma: “Fermín, ¿cuántas palabras tiene esta oración?” (Le pide que pase al pizarrón.) “Ponle los números” (el niño pasa al pizarrón y le da el gis).

(El niño dijo que tenía 10 palabras y lo que él hizo fue separar sílabas.)

Ma: “Lo que hizo Fermín fue separar por sílabas, no por palabras”.

(La maestra señala y pregunta palabra por palabra y comienzan a decirle en voz alta.)

Aos: “El”

“perro”

“ladra”

“en”

“las”

“noches”.

Mientras la maestra lo vuelve a escribir, ahora sí separando las palabras.

Cuentan las palabras ahora que ya están escritas separadas.

Ma: “No dijimos que lo íbamos a separar por sílabas sino por palabras”.

Le pregunta a un alumno distraído cuál está bien.

Ao: “El de abajo” (señala la correcta).

Ma: “Siempre juntan las palabras y no debe ser así”. “Van a formar oraciones con las palabras” (que están en el pizarrón).

12:45

Ma: “A ver Carmela, al pizarrón” (se sienta en su escritorio la maestra y saca una serie de papeletas con palabras escritas en diferentes colores).

La maestra le dicta una oración y ella tiene que buscar entre las palabras sueltas que tiene sobre el escritorio en papeletas, las que la forman.

Ma: “Van a pasar de uno por uno”.

La maestra llama a otra niña para que vaya formando su oración.

(Parece que cada frase tiene un color; insinúa la maestra que lo hizo así para ayudarlos.)

Uno de los niños le presta su paño a la niña que está en el pizarrón para que lo limpie y pueda pegar la cinta con las palabras.

Mientras las dos niñas completan sus frases, los demás alumnos juegan (en sus escritorios), otros hojean sus libros (no de la materia); otros platican. Aunque en general se escucha silencio.

La maestra trae las oraciones que forman los alumnos y están escritas en un cartel, el cual lo pega para que esté visible y puedan copiar la oración de ahí.

La maestra llama a otro niño cuando termina una de las que participaba.

La dinámica de la actividad es:

La maestra le dice una frase, buscan las palabras, las pegan en el pizarrón; mientras tanto, los demás esperan participar, pero haciendo otras cosas (hojeando sus libros, platicando, unas niñas se peinan, otra escribe en su cuaderno, otro juega con su paño).

Uno de los niños puso: “El perro ladra gato”.

La maestra se lo lee y le vuelve a decir cómo debe decir: “El perro le ladra al gato” (con el fin de que el niño descubra que le falta y lo complete).

Ma: “Siéntate Luz, tú ya hiciste tu trabajo” (es su hija. Está por el escritorio, es decir, fuera de su lugar).

La niña se va hacia sus compañeros y la maestra le dice: “Luz, siéntate en tu lugar”.

13:04

Ya pasaron tres alumnos que terminaron y dos que están en proceso en el pizarrón.

La maestra se la pasa en su escritorio sentada, corrigiéndoles y cortando cinta para que peguen las papeletas.

(No hay actividad paralela para el resto del grupo, sólo esperan su turno de pasar, si es que les toca.)

Sólo fueron 10 frases las que completaron; entonces seis niños se quedaron sin participar.

(Lo interesante es observar que no hay indisciplina; y tampoco mucha conducción de la maestra.)

1:32

La maestra retoma al grupo en su conjunto.

Les pide que lean las frases que hicieron sus compañeros (todo en wixárrika).

Algunos de los alumnos lo leen en voz alta, otros no.

Les pide la maestra a los más distraídos que lean la frase (individualmente).

Comienzan a leer todos, pero cada uno por su lado y diferente frase.

Ma: “Para que sepamos dónde comienza una palabra y otra”.

“Cada pedacito es una palabra” (se refiere a cada papeleta).

“¿Cuántos hay aquí?” (Señala cada frase, refiriéndose a cuántas palabras hay en cada frase).

Los niños contestan: “Siete, seis, cinco” (según la frase).

En cada oración pueden estar dos animales.

Les pide que despeguen los cartones de las frases y que le quiten la cinta. Varios niños y niñas corren hacia el pizarrón.

13:40

La maestra deja tarea

Ma: “En cada cuadrado una letra”.

Se trata de un crucigrama que está escribiendo en el pizarrón.

La maestra escribe en el pizarrón viendo su cuaderno. Está copiando el crucigrama:

1. perro
2. gallina
3. coyote
4. venado
5. gallina
6. zorra
7. coyote
8. venado
9. becerro
10. burro

Los niños lo copian en su cuaderno.

Le dicen que dos veces anotó coyote y gallina y lo cambia la maestra, quedando de la siguiente manera.

1. perro
2. gato
3. conejo
4. coyote
5. gallina
6. zorra
7. vaca
8. venado
9. becerro
10. burro

La maestra hace un crucigrama en el pizarrón que ellos tienen que copiar y en donde pondrán las 10 palabras.

Ma: “Una letra en cada cuadrado”.

Todos los niños están concentrados copiando el crucigrama.

La maestra les pregunta: “¿Qué palabra está en el uno y dos?” (Lo hace para dar un ejemplo de cómo contestarlo).

Algunos números del crucigrama están mal y se los va cambiando, va corrigiendo y se los indica a los niños.

La maestra comienza a guardar sus cosas mientras los niños terminan de copiar.

1:59

La maestra cita a varios a las 4 pm para trabajar (parece que son los atrasados).

Los manda a formarse a las canchas.

Reglamento (que está pegado a un lado del escritorio de la maestra).

- No jugar dentro del salón.
- No comer dentro del salón.
- No pararse en los mesabancos.
- No rayarlos.
- No salir sin permiso en horas de clase.
- No tomar cosas de los compañeros.
- Poner atención a la maestra cuando está hablando.
- Traer su tarea.
- Tirar basura en el cartón.

Cartel de las sílabas en wixárrika.

Reflexión

Los niños de este grupo se ven un poco más sucios que los de los otros grupos que tocó observar (quinto).

La maestra utiliza una buena estrategia para que los niños se familiaricen con el tema, pero descuida al conjunto del grupo, pues el trabajo se vuelve personal.

Es mucho lo que tarda el ejercicio, y lo quita muy rápido para continuar con la clase.

Me da la impresión de que parte de lo que trabajaron en este rato fue actividad que ya habían realizado en la primera parte de la mañana.

Se ve que la maestra prepara su clase y su material con anticipación.

Las condiciones del salón no son las adecuadas para el aprendizaje, está todo muy amontonado. Pero aun así, la maestra hace su esfuerzo por tenerlo con elementos que les signifiquen a los niños y niñas.

Anexo 6

Entrevista: 20 de febrero de 2006

Profesora: Carmela

Entrevistadora: Claudia Patricia Carabes

Escuela en Pueblo Nuevo

Entrevista a la profesora, después de la clase

- ¿Cuál fue el propósito de la clase?
Que los alumnos aprendan a formar oraciones separando las palabras. (Va a verlo a su planeación.)
- ¿Se logró?
Poco. Pasé a algunos que sí supieron, algunos otros no. Es difícil que te entiendan, necesito trabajar dos o tres veces con el mismo contenido.
- ¿Cómo te sentiste en la clase?
Bien, porque vi que algunos entendieron cuál era el objetivo de aprendizaje, de aprender a escribir separando las palabras.
- ¿Qué fue lo que más te gustó?
La participación de los alumnos.
- ¿Qué fue lo que no te gustó?
Algunos no entendieron.
- Si volvieras a dar la misma clase ¿qué cambiarías?
Cambiaría el material con palabras más cortas y poner más ejemplos con otras palabras.
- Si volvieras a dar la misma clase ¿qué no cambiarías?
Las palabras, aunque escogería otras más cortas.
- Trabajar con el mismo material.
Lo vieron diferente porque eran oraciones largas.
- Actividades realizadas.
Les pregunto nombres de animales que ellos conocieran.
Se escribieron en lengua materna y se tradujo en el español (escribiéndolo en la parte de atrás de la papeleta, donde estaba escrito en wixárrika).
Y de ahí se formaron oraciones de acuerdo con la separación de palabras.
Porque saben leer y escribir pero no separar palabras.

- Evaluación.
Con la participación de los niños. Pasándolos al pizarrón y ahí me doy cuenta si aprendieron o no.

Anexo 7

Preguntas rectoras para la entrevista a realizar al Director General de Educación Indígena, Secretaría de Educación Pública

1. ¿Cuál es su formación académica?
2. ¿Cuánto tiempo tiene trabajando para la Secretaría de Educación Pública?
3. ¿Cuáles son las funciones que realizan en la Dirección General de Educación Indígena?
4. ¿Me podría describir cómo percibe la situación de la educación indígena del nivel de primaria en México?
5. ¿Cuáles son los apoyos que reciben las escuelas en zonas indígenas por parte de la Dirección General de Educación Indígena?
6. ¿Qué opinión tiene sobre los altos índices de reprobación de las zonas indígenas?
7. ¿A qué se debe tal indicador de reprobación: a la función de los maestros, a la situación de los padres de familia?
8. ¿Cuáles son las causas que propician la deserción escolar en primaria?
9. ¿Qué acciones realiza la Dirección General de Educación Indígena para atender esta problemática de deserción y reprobación?
10. ¿Realizan algún seguimiento de las acciones dirigidas para esos fines?
11. ¿Cuál es la responsabilidad de directivos de escuelas y supervisores de zona respecto a la reprobación y deserción escolar?
12. ¿Cuáles han sido las propuestas educativas elaboradas por la Dirección General de Educación Indígena para atender mejor las necesidades de la educación indígena?
13. ¿Qué contenidos regionales contempla esta propuesta?
14. ¿Qué opina de los reportes de los logros y avances de la educación indígena en México generados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa?
15. Para brindar una mejor educación, ¿qué tipo de apoyo les pediría usted a los padres de familia?
16. ¿Cuáles considera que son las expectativas de mayor escolaridad entre los estudiantes indígenas? ¿La mayoría llegarán a secundaria, preparatoria o universidad?

17. Entre las líneas de acción que se plantea el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe están “Lograr que las escuelas que ofrecen educación intercultural bilingüe operen adecuadamente, y se mejore sensiblemente el logro de los aprendizajes del currículo básico nacional, del bilingüismo oral y escrito, y del conocimiento y valoración de la cultura propia”. Al respecto le pregunto:
18. ¿Cuáles son las acciones que realiza la Dirección de Educación Indígena para el desarrollo del currículo bilingüe?
19. ¿Qué estrategias emplean los responsables del equipo técnico de la Dirección para lograr que se implemente esta pedagogía bilingüe?
20. ¿Cuál sería, desde su perspectiva, la forma en que debería operar un currículo bilingüe e intercultural?
21. ¿Qué estrategias aplican los docentes para trabajar el bilingüismo oral y escrito?
22. Hay muchas formas de entender y definir la educación intercultural. Desde su experiencia, ¿cómo la define usted?
23. ¿Cuáles cree usted que pudieran ser las problemáticas que se presentan en el desarrollo del programa intercultural bilingüe, dentro y fuera del sistema educativo?
24. ¿Cuáles son las principales demandas de las comunidades indígenas frente a la formación escolar?
25. La investigación que estamos realizando tiene que ver con la educación intercultural en comunidades indígenas. Desde su punto de vista, ¿cuáles son las condiciones educativas que viven los niños?
26. ¿A partir de qué ideas o de qué modelo se integran los programas de educación intercultural?
27. ¿Cuáles serían los puntos críticos que deben tener prioridad en la gestión de la educación indígena?
28. ¿Cuáles considera que son las propuestas más viables para brindar una mejor enseñanza en escuelas ubicadas en zonas escolares indígenas?
29. ¿Cuáles considera que son los principales logros y aciertos de la educación indígena en el nivel de educación primaria?
30. En Jalisco tenemos dos zonas de educación indígena, la zona nahua en el sur donde hay pocos hablantes de náhuatl y el mestizaje es una realidad y, por otro lado, la zona huichol donde por tradición la comunidad sigue enfocada en una identidad propia y más del 95% de la población habla la lengua materna. Esto indica dos polos, en cuanto a requerimiento de educación. ¿Qué tanto esta polaridad es parte también de la realidad nacional?

31. ¿Cómo se debe gestar la educación intercultural en una zona netamente indígena, con arraigados valores, como es la zona huichol? ¿Cómo manejar la enseñanza de la lectura y escritura en wixárika y en español?
32. ¿Cuál debería ser la actitud y la propuesta de educación bilingüe e intercultural en una zona aculturalizada como la nahua en Tuxpan y Cuautitlán en la zona sur de Jalisco? ¿Se debe mantener una lengua que se encuentra en las raíces históricas pero no funciona en la realidad actual, o bien se debe impulsar la castellanización y el mestizaje completo de la comunidad?
33. Con las tendencias de la globalización y la uniformidad de la cultura nacional y mundial, ¿cómo ve usted el futuro de la educación indígena en el país? ¿Cómo será la educación indígena en diez años?
34. En la educación indígena hay planes y programas, por un lado, y prácticas cotidianas de los docentes, por otro. ¿Cuál es el papel actual del docente en estos programas y cómo contribuye el docente a concretar las metas y objetivos de la educación bilingüe?
35. ¿Cuál es el papel de los padres en la educación escolarizada de sus hijos en las zonas indígenas?
36. ¿Cómo impacta la pobreza y la pobreza extrema la viabilidad y la realidad de la educación primaria en zonas indígenas?
37. ¿Hemos formado a los mejores profesores para trabajar en zonas indígenas? ¿Cuál es el papel actual del docente, impulsa o detiene los cambios que requiere el mejoramiento de la educación indígena?
38. Hasta aquí llega la entrevista, pero ¿hay algo más que quisieras agregar o comentar que consideres importante en el tema de la educación indígena?

Anexo 8

Escuelas a las que pertenecen los profesores de la zona norte que contestaron el cuestionario de la investigación

<i>Clave</i>	<i>Nombre de la escuela</i>	<i>Tipo de escuela</i>	<i>Localidad</i>	<i>Municipio</i>
14DCC0047Q	Aitsarie	JN Unitario	Santa Catarina	Mezquitic
14 DPB0024I	Benito Juárez	Org. completa	Nueva Colonia	Mezquitic
14DPB0065I	Cuauhtémoc	Bidocente	Huamustita	Bolaños
14DPB0021L	Cuitláhuac	Unitaria	La Berenjena	Bolaños
14DPB0026G	Diana Laura Rioja	Bidocente	La Ciénega de Huaixtita	Mezquitic
14DPB0033Q	Francisco Villa de la Cruz	Unitaria	Agua Zarca	Mezquitic
14DPB0006T	Gral. Lázaro Cárdenas del Río	Org. completa	Tuxpan	Bolaños
14DPB00350	Guadalupe Valdez Gallegos	Bidocente	El Banco del Venado	Bolaños
14DPB00402	Hauxamanaka	Bidocente	Mesa de Tepic	Bolaños
14DPB0038L	José Ma. Morelos y Pavón	Tetradocente	Tutuyecumama	Mezquitic
14DCC00544	Julio Valenzuela Robles	JN	Soconota	Mezquitic
14DPB0022K	Justo Sierra	Org. completa	Pueblo Nuevo	Mezquitic
14AZI0001A	Kuruximanuka	Supervisión	Tuxpan	Bolaños
14AZI0006W		Supervisión	Pueblo Nuevo	Mezquitic
14DPB0030T	Kwix+y+wi	Bidocente	El Tecolote	Mezquitic
14DPB0028E	Luis Echeverría Álvarez	Unitaria	Palma Chica Huastita	Mezquitic
14DCC0010A	Manuel Cervantes	JN	Pueblo Nuevo	Mezquitic
14DCC0011Z	María Montessori	JN		Mezquitic
14DPB0045V	Miguel Hidalgo y Costilla	Bidocente	Guamuchillo	Mezquitic
14DPB0066H	Muiweme	Unitaria	Los Cerritos	Bolaños
14DPB0023J	Nicolás Bravo	Tridocente	El Cajón	Mezquitic
14DPB0013C	Nicolás Montes de la Oca	Org. completa	San Miguel Huaixtita	Mezquitic
14DPB0010F	Niños Héroeos	Tridocente	Mesa de los Sabinos	Bolaños

<i>Clave</i>	<i>Nombre de la escuela</i>	<i>Tipo de escuela</i>	<i>Localidad</i>	<i>Municipio</i>
14DPB0014B	Progreso	Org. completa	Mesa del Tirador	Bolaños
14DPB00G4J	Tatutsi	Unitaria	Las Tapias de Santa Gertrudis	Mezquitic
14DPB0049R	Tekata	Pentadocente	San Luisito de Popotitla	Mezquitic
14DPB0009Q	Hermenegildo Galeana	Bidocente	El Tempizque	Mezquitic
14DPB0036N 14DPB0036N	Teupa	Unitaria	Mesa de Pajaritos	Bolaños
14DPB0101X	Tukipa	Unitaria	Santa Catarina	Mezquitic
14DPB0100Y	Uyuripa	Unitaria	Sierra de Chonacata	Mezquitic
14DPB0051F	Vicente Guerrero	Bidocente	Barranquilla	Bolaños
14DPB0044W	Xapawiyeme	Unitaria	Crucero Banderitas	Bolaños

Fuente: estadísticas de la Dirección de Educación Indígena en el estado para la selección de escuelas; cuestionario número 1 aplicado a los profesores de la zona norte.

Anexo 9

Cuadro 11
Escuelas a las que pertenecen los profesores de la zona sur que
contestaron el cuestionario de la investigación

<i>Clave</i>	<i>Nombre de la escuela</i>	<i>Localidad</i>
14DPB0068F	Acolmiztli	Tuxpan
14DPB0077N	Amochtlapoilistli	El Pedregal
14DPB0060N	Kafentitla	Chamquiahuitl
14DPB0055B	Kalmekak	Tuxpan
14DPB00725	Kalxochimili	El Terrero de Ayotitlán
14DPR0054C	Kaltlanexitlistli	Las Huertas, Cuzalapa
14DPB0057Z	Ketsalkoatl	Rancho Viejo
14DPB0071T	Kuatsapotitla	La Huaca
14DPB0067G	Kuautemok	Champulga
14DPB0080A	Kuikakalko	Plan de Méndez
14DPB0070U		San Miguel
14AZI0034S		
14DPB0091G	Maseualtekitl	La Astilla
14DPB0083Y	Momachtijketl	La Lima
14DPB0092F	Mostlayokonemej	Corta Pico
14DPB0090H		El Manguito
14DPB0082Z	Pahilisojtli	Las Terreras
14DPB0094D	Samna	Las Pesadas
14DPB0074Q	Selnemilistli	Los Sauces
14DPB0058Z	Tepekali	Lagunillas de Ayotitlán
14DPB0069E	Tepetlmachtilstli	Las Cañadas
14DPB0056A	Teomasatl	San Antonio
14DPB0062L	Tesosomok	La Piedra
14DPB0079L	Tioxochitl	Santa Rosa
14DPB0093E	Tlamachtijkakonetl	Las Zorras
14DPB0084X	Tlanesi	Las Marías
14DPB0059Y	Tlatlamaya	Llano Grande
14DPB0085W	Tlayekanketl	La Guadalupe Cuautli
14DPB0076Q	Tsalantsikuinkaatl	Telcrucito
14DPB0061M	Xalxokotitla	Las Guayabillas
14DPB0088T	Xinachtojketl	Telcrucito

<i>Clave</i>	<i>Nombre de la escuela</i>	<i>Localidad</i>
14DPB0078M	Xochikoalkaj	La Rosa
14DPB0081Z	Yejekejtli	Sehuaya
14DPB0075P	Yolpakiliskonetl	Cerro Prieto
14DPB0087U	Yolpakilistli	Las Mojoneras

Fuente: estadísticas de la Dirección de Educación Indígena en el estado para la selección de escuelas; cuestionario número 1 aplicado a los profesores de la zona norte.

Educación intercultural
Un estudio en las comunidades indígenas en Jalisco
se terminó de imprimir en septiembre de 2008
en los talleres de Ediciones de la Noche,
Guadalajara, Jalisco.
El tiraje fue de 1000 ejemplares.

www.edicionesdelanoche.com