

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA: DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICA

LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE
BILINGÜE DE LA JEFATURA DE CUICATLÁN
[DESDE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL]
EGRESADO EN LA UPN-UNIDAD 201 OAXACA.

TESIS:

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO
EN DESARROLLO EDUCATIVO.**

PRESENTA:

CRESCENCIANO HERNÁNDEZ CUEVAS

DIRECTOR DE TESIS:

MTRO. JORGE BENJAMÍN MARTÍNEZ ZENDEJAS

MÉXICO D. F. DICIEMBRE DEL 2008.

AGRADECIMIENTO

Agradezco infinitamente al Mtro. Jorge Benjamín Martínez Zendejas, por su empeño y dedicación en revisar los avances y por sus asesorías tan llenas de constructos útiles y significativos, mismos que me permitieron llegar a la meta trazada.

También agradezco a los Asesores que con empeño y entusiasmo contribuyeron en mi formación profesional e intelectual en la Maestría, en la cual me congratulo de haber participado como educando (2006-2008).

Así mismo, agradezco a los docentes bilingües que me aportaron sus concepciones, conocimientos y experiencias en las entrevistas y en las respuestas al cuestionario aplicado en la investigación etnográfica; quienes pertenecen a la Jefatura de Cuicatlán y son egresados de la LEPEPMI'90, UNP-Unidad 201 Oaxaca.

DEDICATORIA.

A mis padres: Juana y Fortino, que con mucho esfuerzo y entrega me proporcionaron una educación moral y ética, y contribuyeron incondicionalmente en mi formación académica y profesional.

En especial a mi compañera de vida Fausta, por su apoyo moral y comprensión en las constantes desatenciones causadas...

También en especial a mis hijos: Lenin, Marcos y Selene, quienes son parte de mi vida e inspiración profesional.

ÍNDICE GENERAL

	PÁGINA
AGRADECIMIENTO	5
DEDICATORIA	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPITULO I	
LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL...	17
1.1. LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS TEORIAS SOCIOCULTURALES....	19
1.1.1 TEORÍA FUNCIONALISTA.....	20
1.1.2 TEORÍA ESTRUCTURAL-FUNCIONALISTA.	23
1.1.3 TEORÍA CRÍTICA o REPRODUCCIONISTA.....	27
1.1.4 TEORÍA EMANCIPADORA.....	20
1.2. DIFERENTES MODELOS, PERSPECTIVAS y/o TENDENCIAS DE FORMACIÓN DOCENTE.....	34
1.2.1. PERSPECTIVA ACADÉMICA.....	36
1.2.2. PERSPECTIVA TÉCNICA.....	39
1.2.3. PERSPECTIVA PRÁCTICA.....	44
1.2.4. PERSPECTIVA CRÍTICA.....	47
1.2.5. PERSPECTIVA INTERCULTURAL.....	50
1.3. LA FORMACIÓN DOCENTE EN CONTEXTOS INTERCULTURALES.	55
1.3.1. EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	56
1.3.2. EDUCACIÓN MULTICULTURAL.....	59
1.3.3. EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.....	63
1.3.4. EDUCACIÓN EN Y PARA LA DIVERSIDAD.....	67
CAPITULO II.	
LA FORMACIÓN DOCENTE EN CONTEXTOS INTERCULTURALES EN MÉXICO	72

2.1.	PROYECTOS EDUCATIVOS POS-REVOLUCIONARIOS.....	76
2.1.1.	LAS MISIONES CULTURALES.....	78
2.1.2.	LOS PROMOTORES CULTURALES BILÍNGÜES.....	85
2.2.	PROYECTOS EDUCATIVOS MODERNIZADORES.....	89
2.2.1.	LOS MAESTROS BILÍNGÜES BICULTURALES.....	93
2.2.2.	LOS MAESTROS BILÍNGÜES INTERCULTURALES.....	98
2.3.	LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.....	104
2.3.1.	LA UPN-UNIDAD 201 OAXACA.....	108
2.3.2.	EL PERFIL DE EGRESO DE LA LEPEPMI'90.....	112

CAPITULO III.

	LA FORMACIÓN PROFESIONAL E INTERCULTURAL DESDE LA RETROSPECTIVA DEL DOCENTE BILÍNGÜE DE LA JEFATURA DE CUICATLÁN, EGRESADO DE LA LEPEPMI'90, UPN-UNIDAD 201 OAXACA, GENERACIÓN 2002-2006.....	114
3.1.	HETEROGENEIDAD DE FORMACIÓN PROFESIONAL E INTELLECTUAL DEL DOCENTE BILÍNGÜE.....	118
3.1.1.	FORMACIÓN EMPÍRICA.....	120
3.1.2.	FORMACIÓN TÉCNICA.....	123
3.1.2.1.	CURSOS DE CAPACITACIÓN DOCENTE.....	124
3.1.2.2.	CURSOS DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE.....	127
3.1.3.	FORMACIÓN PROFESIONAL.....	137
3.2.	RETROSPECTIVA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE BILÍNGÜE PROPORCIONADA POR LA LEPEPMI'90, UPN-UNIDAD 201 OAXACA.....	140
3.2.1.	VALORACIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN PROFESIONAL.....	141
3.2.1.1.	PROFESORES-ESTUDIANTES.....	148
3.2.1.2.	ASESORES-ACADÉMICOS.....	150
3.2.1.3.	METODOLOGÍA DE TRABAJO.....	155
3.2.1.4.	CRITERIOS DE EVALUACIÓN.....	157
3.2.2.	CONCEPCIÓN Y POSICIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL.....	159

3.2.3. CRÍTICA CONSTRUCTIVA DEL PROCESO DE FORMACIÓN PROFESIONAL.....	164
3.2.3.1. DESVINCULACIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN.....	167
3.2.3.2. EDUCACIÓN BILÍNGÜE INTERCULTURAL.....	170

CAPITULO IV.

PROPUESTA DE FORMACIÓN PROFESIONAL INTEGRAL DEL DOCENTE EN SERVICIO DESDE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL.	174
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

4.1. NECESIDADES DE FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL.....	177
4.2. PROPUESTA DE FORMACIÓN INTERCULTURAL INTEGRAL CENTRADA EN LA REALIDAD DEL DOCENTE BILÍNGÜE.....	183
4.3. CONSIDERACIONES FUNDAMENTALES PARA UNA FORMACIÓN INTERCULTURAL INTEGRAL.....	185
4.4. OBJETIVOS CONDUCENTES A LA FORMACIÓN INTERCULTURAL INTEGRAL.....	191
4.5. PROCESO PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO DE FORMACIÓN PROFESIONAL INTERCULTURAL INTEGRAL.....	193
4.6. DIPLOMADO: RESIGNIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL.....	200
4.6.1. PROPÓSITO.....	200
4.6.2. OBJETIVO GENERAL.....	201
4.6.3. SESIONES POR MÓDULOS.....	201
4.6.4. MÓDULOS.....	202
4.6.5. PROPUESTA DE CALENDARIZACIÓN DE ACTIVIDADES.....	211
4.6.6. MECANISMO DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN.....	211

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	213
-----------------------------------------	------------

INTRODUCCIÓN.

La formación profesional e intelectual del docente en general y bilingüe en particular es determinante en su praxis educativa, toda vez que de él deriva su concepción y cosmovisión de mundo, sociedad, educación, escuela, proceso educativo y de sujetos a quien brinda su servicio, en formación; una vez que todas ellas, de una u otra inciden en la construcción de la posición ideológica, política, cultural, pedagógica y metodológico-didáctica, tanto implícita como explícitamente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje que cotidianamente desarrolla con sus educandos iguales y diferentes a la vez; características particulares todas que le identifican y le hacen ser diferente a los demás.

Dicha formación profesional del docente bilingüe ha sido, en los últimos tiempos, particularmente proporcionada por la Universidad Pedagógica Nacional en sus dos modalidades: escolarizada y semiescolarizada. La primera, corresponde a la Licenciatura en Educación Indígena que se imparte en la Unidad Ajusco; la segunda, concierne a la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI), que es ofertada en las Unidades y Subsedes ubicadas en áreas estratégicas del territorio nacional; únicas alternativas y espacios de formación profesional para el docente bilingüe en servicio –se dice– con orientación y especificidad hacia una educación intercultural.

Una de las Unidades que brinda este servicio es la Unidad 201-Oaxaca, la cual tiene su sede en la Calle Camino a la Zanjita, S/N, Col. Noche Buena, C. P. 71230, Santa Cruz Xoxocotlán, uno de los municipios conurbanos de la ciudad capital: Oaxaca de Juárez, Oaxaca; a que acuden los profesores-estudiantes diversos y heterogéneos a profesionalizarse, con la esperanza de encontrar los elementos

pedagógicos y metodológico-didácticos innovadores, viables y pertinentes a las realidades sociales y educativas donde se encuentran laborando, y acordes a los niveles de desarrollo cognitivo de sus educandos.

Realidad en la cual me interesó investigar específicamente a la formación de los docentes bilingües ya egresados de/en dicha Unidad, generación 2002-2006, adscritos a la Jefatura de Cuicatlán, Oaxaca¹; grupo o categoría dentro de la cual hay quienes hablan una de las variantes de las lenguas Cuicateca, Chinanteca y Mixteca, si bien unos lo hacen más bien que otros; interés motivado, a la vez, por la mención que se hace de ella en estudios de investigación sobre la formación profesional del docente bilingüe o profesionalizados en la LEPEPMI, campo sobre el que no existe estudio alguno en dicha Jefatura y una casi inexistencia de ellos en la UPN-unidad 201, desde la perspectiva intercultural.

Contexto que me permitió proponerme indagar sobre el particular, a partir de las interrogantes siguientes: *¿Cómo ha sido la formación profesional de los docentes bilingües?, ¿Qué perfil de egreso plantea el plan de estudios de la LEPEPMI'90? ¿Qué expresión pedagógico-didáctica cobra las asesorías que la UPN-Unidad 201 proporciona a los docentes bilingües de la Jefatura de Cuicatlán, Oaxaca?, y si ésta ¿Promueve orientaciones didácticas y metodológicas de manera práctica, significativa y funcional para mejorar la praxis docente?.*

Dicha inquietud e interés por estudiar la formación profesional del docente bilingüe nace desde cuando terminé la tesis de Licenciatura (2003), en donde

¹ Esta Jefatura de Zonas de Supervisión es la número 2 de 24 a nivel Oaxaca, la cual pertenece a la Dirección de Educación Indígena del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca y se localiza en la región de Cuicatlán (Cañada), en dirección al Norte de la ciudad capital, a una distancia aproximada de 120 Km de camino en carretera federal Oaxaca-Puebla; y la conforman 270 profesoras y profesores, distribuidos en cuatro zonas escolares de supervisión: 036, 037, 148 y 149.

concluyo que para una efectiva y verdadera praxis docente bilingüe e intercultural es imprescindible una formación profesional integral desde la perspectiva intercultural; preocupación que se vio retroalimentada en el período escolar 2005-2006, a partir de cuando impartí algunos cursos de la línea Antropológica-Lingüística en dicha Unidad 201, periodo durante en el que me percaté de la necesidad de que dichos sujetos requieren una formación profesional intercultural integral, o sea, además de concientización y sensibilización de los sujetos en formación, también requiere que se les dote de elementos para la construcción de estrategias didácticas y metodológicas bilingües e interculturales.

En cuanto al porqué se tomó a la generación 2002-2006 como objeto/sujeto de estudio, se debió a ésta se ubica en el periodo de transición del llamado gobierno del cambio, tiempo en que se concretaron algunas iniciativas y reformas constitucionales, particularmente en lo referente a “Cultura y Educación” para los pueblos y comunidades autóctonas, me refiero a la reforma que sustituyó al artículo 4º. por el 2º. Constitucional en marzo del 2001, aunque no recupera el espíritu y filosofía original de los acuerdos de San’Canchen de los Pobres Chiapas, firmado por la COCOPA, EZLN y el Gobierno Federal el 16 de febrero de 1996; el que considero que aun contiene candados en lo que toca al reconocimiento de los pueblos autóctonos como sujetos con derechos colectivos, autonomía y libre determinación.

Cuestión que generó en lo subsiguiente la constitución de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos y Comunidades Indígenas que reglamenta el artículo 2º, apartado “A”, párrafos IV y VIII, apartado “B” párrafo II; la cual permitió la creación del Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI); por otra parte se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP –según– con el propósito de asegurar la “educación intercultural bilingüe”. Y, el cambio de nombre del Instituto Nacional Indigenista por el de Comisión Nacional para el

Desarrollo de los Pueblos Indígenas, que en mi opinión continúa la misma política asistencialista anterior, si bien con nuevas reglas de operación; bases jurídicas benéficas y necesarias por reconocer la inclusión de los docentes bilingües en el proceso de formación profesional.

Y, por lo que toca mi interés por abordar el estudio de dichos sujetos desde la perspectiva intercultural, lo es por ser la línea de investigación que vengo trabajando desde la licenciatura y por ser considerada un enfoque democratizador por todo el mundo, la cual incipientemente ha sido incluida en algunas instituciones de educación superior, como lo es la UPN, la UNAM, la UACM, el CIESAS,² entre otros; básicamente –se dice– para elevar el nivel de sensibilización y de toma de consciencia de los sujetos en formación en contextos específicos, mientras se ignora la necesidad de sensibilizar e incluir dentro de dicha perspectiva de formación al magisterio en general, en cuanto que no es una perspectiva privativa para la población autóctona, sino para todos los niveles y modalidades educativos existentes.

Inclusión que se hace necesaria porque en nuestra sociedad, se hace cada vez más evidente la coexistencia de una constante e innegable diversidad étnica, cultural y lingüística; configuraciones sociohistóricas que, en las últimas décadas, han agudizado sus demandas de reconocimiento y de respeto a sus diferencias, como identidades y derechos culturales colectivos propios, en el marco de la política “neoliberal y de globalización”, expresada en proyectos y programas que discursivamente admiten la diversidad pero en la práctica siguen funcionando con la misma intención de hacer que lo diferente se torne igual y lo diverso se homogenice.

Escenario éste, también, donde particularmente, los pueblos autóctonos han agudizado sus demandas de reivindicación y una educación adecuada y articulada con

² Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

su realidad, mediante una oferta pedagógica que reconozca y respete su diversidad étnica, cultural y lingüística; características particulares y legítimas de los sujetos y de los grupos sociales de los que forman parte; toda vez que tales aspectos no son un obstáculo para el progreso y el bienestar del país, como erróneamente lo concibe el Estado mexicano y el grupo hegemónico en el poder, sino formas de vida particulares que enriquecen y admiten la construcción de nuevas formas de concebir el mundo y la vida, en el marco de un nuevo orden social: más humano, justo, democrático e incluyente.

Dichos escenarios y situaciones multiculturales y plurilingüísticos también se encuentra presente, vivas y activas en el contexto escolar –tanto en la zona urbana, como en la rural y la indígena–, mismos que ciertamente exigen un nuevo proceso educativo, y relaciones e interacciones de los sujetos en formación simétricas, horizontales, de iguales y de diferentes a la vez, y de comunicación intercultural, así como de la efectiva construcción de conocimientos significativos y con sentido; cuestiones que demandan a la praxis, dada su complejidad se traduce en permanentes retos y diferentes estrategias didácticas al docente, autoridades educativas y comunidad en su conjunto a desarrollar con los educandos.

Para lograr lo anterior, se requiere de cambios y transformaciones de paradigmas de educación y perspectivas de formación profesional e intelectual de fondo y no solamente superficiales, tanto en lo pedagógico, axiológico, metodológico-didáctico como en lo ético, ideológico y político; lo cual considero no será posible en la medida en que la perspectiva intercultural no forme parte integral y transversal de los proyectos y programas de formación profesional, tanto para los docentes en servicios como para los futuros aspirantes a la docencia, sea cual sea su origen, ya que se trata de una reconceptualización, resignificación y reorientación total de la

educación y no solamente a cierta modalidad educativa, asignaturas y temas de estudio como actualmente sucede.

En base a lo anterior se puede decir que no son suficientes los proyectos y programas de capacitación, actualización y profesionalización que se les ha estado imponiendo con rigor institucional al magisterio en general y bilingüe en particular – según– que para desarrollar una “educación de calidad con pertinencia cultural”, la cual no se ha logrado, menos ahora con la mercantilización, estratificación, polarización magisterial, ya que quienes últimamente asisten a los cursos lo hacen más con la finalidad de cumplir, aprobar los exámenes e ingresar al Programa de Carrera Magisterial y/o ascender a otro nivel, y no tanto para aprehender y construir nuevos elementos pedagógicos y didácticos interculturales viables, acordes y compatibles con el desarrollo integral de la sociedad en general y su vinculación particular con los pueblos autóctonos.

Lo que significa que tanto el docente en general como bilingüe en particular no están recibiendo una formación específica e integral desde la perspectiva intercultural, como proyectos y acciones instituidas y obligatorias para todos los niveles y modalidades educativos, a pesar de la constante diversidad cultural y lingüística, que se manifiesta en los sujetos en formación, claro está, exceptuando algunos cursos, talleres, seminarios, conferencias, simposios y diplomados opcionales con la perspectiva intercultural para aquellos interesados por mejorar, cambiar y resignificar su praxis.

Esta investigación se llevó a cabo desde la perspectiva cualitativa y del enfoque interpretativo como herramienta teórico-metodológico y en su significado como proceso objetivo-subjetivo de la vida social, orientación que permitió reconocer al

docente bilingüe egresado como sujeto histórico social, el modo en que él se ve a sí mismo, y cómo ve su mundo académico como estudiante, y social como profesor.

Esto significa y constituye un proceso de investigación en el que el investigador se deja llevar por la realidad misma; a partir de interrogantes iniciales y después por los contenidos de las interacciones con los docentes bilingües de manera natural, conciente, directa y abierta, percibiendo, a través de ellas, los escenarios y las acciones emprendidas por los profesores como un todo y no reducidas a variables, ya que no se buscó la verdad o la moralidad sino la comprensión e interpretación profunda de las concepciones y perspectivas de los docentes entrevistados.

Es a la vez, un enfoque que permite conocer a los docentes bilingües y comprender lo que ellos piensan de su ardua labor cotidiana, tanto en el espacio escolar como en la sociedad de la que forman parte; y constituye un proceso de investigación en el que se recaban datos de lo que realmente dicen y hacen los profesores en su quehacer educativo, obteniendo un conocimiento directo y amplio, a través de todo ello, de su real formación profesional.

Lo anterior se realizó empleando técnicas e instrumentos etnográficos como son: historias de vida académica, aplicación de cuestionarios y entrevistas a profundidad a los docentes bilingües ya egresados con el fin de obtener la mayor información requerida. Dichas técnicas e instrumentos permitieron interactuar cara a cara con los docentes, quienes desde su retrospectiva y vivencias me dieron a saber los procesos de capacitación, actualización y profesionalización recibidas. Además, utilicé el diario de campo donde se registró todo lo que ellos dijeron tanto de su formación como de su praxis docente.

El trabajo consta de cuatro capítulos: En el primer capítulo **“La formación docente desde la perspectiva intercultural”** está conformado de tres apartados, el

primero de ellos hace referencia al lugar que ocupa la interculturalidad en las teorías socioculturales del funcionalismo, estructural-funcionalismo, la teoría crítica o anti-reproduccionista y la emancipadora, en las que subyacen un tipo de sociedad, educación, cultura, escuela, docente y de educando, que de una u otra forma han permeado los proyectos y programas oficiales de educación y de formación docente. El segundo de los apartados hace referencia a los principales modelos, tendencias y/o perspectivas de formación académica, técnica, práctica, crítica e intercultural, coexistentes en los actuales planes, programas y procesos curriculares de la formación del docente en general y bilingüe en particular.

Y, el tercer apartado hace alusión a propuestas de educación y de formación docente, a raíz de que en los últimos tiempos surge la perspectiva intercultural como planteamiento pedagógico innovador en las sociedades multiculturales y plurilingüísticas actuales; las cuales son: Educación Intercultural para los Estados Europeos, Educación Multicultural para los Estados de Norteamérica (Estados Unidos y Canadá), Educación Intercultural Bilingüe para los países de Centro y Sudamérica, y la Educación en y para la diversidad, para nuestro país, México; -según- para satisfacer las múltiples necesidades de los educandos con culturas y lenguas diferentes, pero con matices y enfoques diferentes.

El segundo capítulo lleva por título **“La Formación docente en contextos interculturales en México”**, en él se hace referencia a los procesos sociohistóricos de formación docente para la atención de los pueblos y comunidades autóctonas del país, consta también de tres apartados; el primero, describe brevemente los principales proyectos y programas de formación docente en el periodo posrevolucionario: Misiones Culturales y Promotores Culturales Bilingües, los cuales se caracterizaron por ser experimentales y estar sujetos a las políticas de incorporación e integración del autóctono a la cultura y lengua nacionales, por encima de su cultura y lengua propias.

El segundo de ellos corresponde a los proyectos modernizadores que empiezan a cobrar mayor auge en la década de los setentas a la actualidad, proyectos de educación y de formación docente planteados en un principio por organizaciones e intelectuales indígenas con la intención de acotar la discriminación racial y lingüística, y lograr el respeto a la identidad cultural de los autóctonos. Tales propuestas son: Educación Bilingüe Bicultural y Educación Bilingüe Intercultural, mismas que fueron retomadas inteligentemente por el Sistema Educativo Nacional como políticas educativas y planteamientos a seguir, a partir de la creación de la Dirección General de Educación Indígena como espacio institucional encargado de dirigir y administrar la Educación Indígena, vigente hasta nuestros días.

Y, el tercer apartado aborda la participación de la Universidad Pedagógica Nacional en la formación de docentes, en sus dos modalidades, escolarizada y semiescolarizada, como único espacio de formación profesional al que tiene acceso el docente bilingüe en servicio, y que desde una visión y misión específica retoma la propuesta de la interculturalidad, tanto para la generación de antologías de estudio para el proceso de profesionalización docente, como en la generación de investigación educativa dirigida hacia la población indígena. El último, apartado hace mención al perfil de egreso que ha de alcanzar el profesor-estudiante que cursa la LEPEMI'90 en las Unidades y Subsedes de la UPN.

En el tercer capítulo titulado **“La formación profesional e intelectual desde la retrospectiva del docente bilingüe de la Jefatura de Cuicatlán, egresado de la LEPEMI'90, UPN-Unidad 201 Oaxaca, generación 2002-2006”**, contiene la presentación de los datos obtenidos durante la investigación etnográfica y consta de dos apartados. El primero de ellos hace alusión a la heterogeneidad de formación profesional e intelectual (empírica, técnica y profesional) del docente bilingüe en

servicio, o sea la formación que él ha recibido desde antes de su ingreso y durante su estancia en el Magisterio Bilingüe Oaxaqueño, particularmente de los adscritos a la Jefatura de Cuicatlán, mientras que el segundo de los apartados profundiza el proceso de formación profesional proporcionado por la LEPEPMI'90, en la UPN-Unidad 201 Oaxaca, desde la propia y auténtica versión de los egresados bilingües de la generación 2002-2006.

En el último capítulo que lleva por título **“Propuesta de formación profesional integral del docente en servicio desde la perspectiva intercultural”**, se recupera las necesidades de formación profesional desde la perspectiva intercultural, expresadas por los docentes bilingües entrevistados en la investigación, mismas que constituyen la base desde donde parte el diseño y construcción de la propuesta de formación intercultural integral centrada en el docente bilingüe, con fundamentos, objetivos y proceso pedagógico-didáctico interculturales, elementos todos que son considerados que constituyen una formación profesional intercultural integral.

Finalmente, para conocer la efectividad y funcionalidad de la propuesta, se propone un diplomado titulado: ***“Resignificación de la formación profesional desde la perspectiva intercultural”***, con el propósito de generar estrategias didácticas y metodológicas articuladas con las realidades socioculturales y lingüísticas donde laboran los docentes bilingües, para el desarrollo de una praxis intercultural, el cual está dirigido preferentemente a los docentes egresados de la UPN en sus dos programas y modalidades y de la ENBIO³, esperando siempre que dichas propuestas respondan parte de la diversidad de necesidades, problemáticas e intereses de formación profesional del docente bilingüe egresado, y coadyuve hacia el desarrollo de una verdadera praxis intercultural.

³ Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca.

CAPITULO I

LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL.

Gilles Ferry *

“Lo que más se evidencia en las experiencias de formación profesional de adultos es que ningún programa de formación puede ser válidamente elaborado *a priori*, sin la activa participación de sus destinatarios”

* Pedagogía de la formación.

La formación en general ha sido considerada como una propiedad particular aprendida y desarrollada por el hombre en la sociedad –ya sea simple o compleja, tradicional o moderna–, y lo es por el hecho de ser el único ente social que razona y toma conciencia de sí mismo, propiedad que se sintetiza en diferentes relaciones y procesos sociales, mismos que por naturaleza requiere para seguir procreando su vida individual y colectiva, las que se expresan tanto en el proyecto personal como en el colectivo y social, al dar atención a las diversas necesidades, problemáticas, intereses y expectativas que surjan en el proceso de vida cotidiana.

La formación, entonces, es un proceso social, natural, activo y vivo, -en principio- por el cual se transmiten las vivencias, experiencias, saberes y conocimientos comunitarios, prácticos, significativos y con sentido que, de alguna u otra forma, han coadyuvado en el desarrollo de la sociedad en su conjunto, y a la creación de roles fundamentales que contribuyen en la reproducción, desarrollo e innovación de patrones y componentes étnicos, culturales, lingüísticos, éticos y morales vigentes en la humanidad.

Mas habrá que tomar en cuenta que este proceso no se da dentro de una cultura aislada, sino que se da relacionando e interrelacionando con otras culturas diferentes, proceso que ha propiciado relaciones más perjudiciales, cuando ha sido asimétrico o discriminatorio, y benéficas cuando las culturas en contacto se apropian de elementos de otras culturas iguales y a la vez diferentes, para continuar su desarrollo y fortalecimiento, evitando, así su aculturación y enajenación, desde luego, dependiendo del estatus social en que se encuentran dentro de los roles sociales ya establecidos por las sociedades desarrolladas.

Estas realidades en constante cambio y transformación, sociales y científicas, requieren ser estudiadas mediante un proceso investigativo formal y sistemático, e introducirse a las diversas funciones sociales, a fin de contribuir a su desarrollo en base a las demandas de cada momento histórico. Tales escenarios de cambio y transformación propician la creación de espacios de formación académica y profesional, con el objeto de desarrollar las capacidades cognitivas y emotivas de los sujetos sociales, con elementos teóricos y epistemológicos-metodológicos que les permitan, en otro momento, conocer, indagar y contribuir de mejor manera en su progreso y desarrollo adyacente.

Al respecto, existen diferentes teorías socioculturales que plantean un tipo de sociedad, educación, cultura y de formación profesional, así como modelos, perspectivas y/o tendencias de formación docente; desde luego, que se sustentan de perspectivas teóricas, ideológicas, epistemológicas, filosóficas y éticas diversas, que van desde una visión tradicional hasta una visión crítica, innovadora e intercultural, y que van en concordancia con los diversos momentos sociohistóricos determinados por el progreso de la misma sociedad.

Tales teorías, conjeturas o perspectivas serán abordadas enseguida en contraste con los conocimientos teóricos, filosóficos e históricos de la perspectiva intercultural, cuyos planteamientos y aportaciones contribuyeron y/o contribuyen en la conformación y reconfiguración de la sociedad, la educación y la escuela, en general, pugnando persistentemente por la formación de un tipo de ciudadano, educación y de docente que responda a las necesidades sociales, ideológicas, políticas, culturales y educativas de los Estados-nacionales, menguada por la elite en el poder, mediante el uso de la razón universalista y cosmopolita, y por encima de la diversidad étnica, cultural y lingüística que ha sido y será una constante de la humanidad.

1.1. LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS TEORÍAS SOCIO-CULTURALES.

Todo proyecto o propuesta de capacitación, actualización y formación profesional, tanto para los aspirantes a la docencia como para los docentes y directivos en servicio, se sustenta de teorías socioculturales que, por lo general, permean concepciones específicas de mundo, educación, escuela y de sujeto; y que pregonan, desarrollan y privilegian cierto tipo de contenidos convencionales de aprendizaje, los que regularmente han sido impuestos con rigor institucional y curricular para su estudio, transmisión y socialización más mecánica y con tendencia individualista que colectiva, constructiva y articulada con el contexto sociocultural inmediato.

Toda vez que dentro de las estructuras del Estado e instituciones educativas existentes, quienes regularmente validan el currículo y los planes de estudios,

conciben y perciben a los escenarios de diversidad sociocultural como escenarios de conflictos culturales, y como cuestiones que hay que cambiar y transformar culturalmente a través del proceso educativo formal y sistemático que se le encomienda a la escuela, con la firme intención de responder a necesidades sociales abstractas, simbólicas e ideales que dan persistencia a la clase política y económica en el poder.

A continuación, para fines que convienen al presente trabajo se presentan, si bien brevemente, las teorías socioculturales más elementales y vigentes con el objeto de dar a conocer al lector, sus planteamientos y poder con ello coadyuvar, en otro momento, con aportaciones sustanciales, significativas e innovadoras que propicien el cambio y la transformación de las concepciones y procesos de formación profesional y, de esta manera, ser parte activa de una verdadera resignificación de la praxis educativa.

1.1.1. TEORÍA FUNCIONALISTA.

Esta teoría tiene sus bases filosóficas en el “empirismo” y “positivismo”⁴, y es fundada por Durkheim y Malinowski en el siglo XIX; establece que las sociedades son sistemas funcionales naturales con personalidad propia, cuyas partes son interdependientes, las cuales tienen la función de integrar y mantener el propio sistema (Vargas, 1994; Ornelas, 2000); lo que significa que las instituciones sociales

⁴ El “**Empirismo**”, es una corriente filosófica del siglo XVIII que busca conocer la realidad a través de la observación de los fenómenos observables, mediante la construcción de leyes universales y de las relaciones causales entre dichos fenómenos. Y, el “**Positivismo**” es una doctrina filosófica que sostiene que la realidad social puede ser experimentado por los sentidos y que solo el conocimiento científico puede llegar a ser un conocimiento verdadero <http://es.wikipedia.org/wiki/Funcionalismo> (23/02/2008).

desarrolladas han sido medios para satisfacer las necesidades biológicas y culturales de los individuos, de esta manera, cumplen una función social y contribuyen en mantener el equilibrio y la estabilidad social.

Dicha teoría acepta la existencia de la diversidad cultural expresada en categorías (grupo, clase y familia) y las considera como realidades que hay que transformar, mediante la acción de educar, la cual es comprendida como el proceso adecuado a la conformación de una sociedad y cultura únicas, y un solo tipo de sujeto social, ya que, tienen como funciones lograr que lo diferente se torne igual y lo diverso se homogenice (Martínez Zendejas, 2001).

Es decir, considera que las sociedades deben ser agrupadas para establecer tipos de sociedades de acuerdo a criterios abstractos, ideales e imaginarios, lo que implica fortalecer las semejanzas y eliminar las diferencias a costa de lo que sea, con la firme intención de construir tipos genéricos de educación, de cultura y de sujeto uniformes y universales; a través de la educación que consiste en transmitir los elementos culturales comunes, siempre, pugnando por la monoculturalidad y la homogeneidad de la humanidad.

Al respecto, la educación se concibe como una construcción analítica, un estudio científico derivado de la relación del sujeto con la sociedad, desde donde se define el trato que el hombre puede establecer con la naturaleza, lo que da contenido y significado a los fines que la sociedad ha fijado para los individuos (Ornelas, 2000:19), cuando en realidad el hombre por naturaleza es y seguirá siendo parte integral del medio en que le rodea, quien preserva y se protege de ella.

En dicha sociedad, sostiene esta teoría, la función principal de la educación consiste en instruir a la generación joven mediante la acción intencional de la adulta, con la firme intención de moldearla, ya que considera al individuo como un ser

salvaje, inculto o asocial, en base -se dice- a prototipos y necesidades objetivas del contexto, los que se traducen en leyes, normas, valores universales y conocimientos ajenos y opuestos de la cultura comunitaria y autóctona. Esto significa que cada grupo social ha de desarrollar y asegurar su supervivencia y continuidad con el proceso de instrucción y transmisión de contenidos culturales universales (Martínez Zendejas, 2001).

En este sentido, la escuela asume la función de instruir, custodiar y proteger formal y sistemáticamente a las generaciones jóvenes, y mantener el estado social tal cual (Henningsen, 1984:109-112), a través de un proceso lineal, vertical, impositivo, autoritario y mecánico, donde la educación se reduce a la simple transmisión cultural en lugar de considerar formas más viables y pertinentes para la socialización, comunicación y verdadera transformación (Ornelas, 2000) de la sociedad.

Con esta intención, la formación del docente se centra en la concepción de capacitación y no de formación profesional e intelectual, la cual es considerada como la acumulación, transmisión y manejo teórico de habilidades y conocimientos objetivos y científicos que determinan las funciones y tipos de tareas productivas en la sociedad (Durán y Peña, 1993:61), perspectiva que se reduce a una cuestión estrictamente técnica e instrumental, con firmes intenciones de exterminar las diferencias culturales de los sujetos en formación, mediante la aculturación y la enajenación cultural y lingüística.

En consecuencia, la función del docente consiste para esta teoría en clasificar a los educandos (los que aprenden y memorizan tal cual lo instruido y los que no), repartir algunos privilegios (se les premia a los que terminan rápido los trabajos y tareas escolares, dando mayor importancia al producto), y en asignar calificaciones y preservar la desigualdad entre los educandos (Henningsen, 1984:113); lo que significa

un proceso-producto irreflexivo e irracional, al margen de la realidad sociocultural y de los sujetos en formación, donde no valen los propósitos, ideas y valoraciones propias del docente y menos la participación activa y real de los educandos.

Dentro de esta posición la cultura es considerada como un todo biológico que no precisa de ninguna reconstrucción histórica de los elementos que la constituyen, todo elemento cultural tiene una función útil y posee un significado particular (Ornelas, 2000:23). Perspectiva teórica que rechaza a toda costa la diversidad cultural y a las diferencias, tanto entre culturas como entre sujetos sociales en constante relación e interacción, pregonando así una sociedad individualista y etnocéntrica única.

1.1.2. TEORÍA FUNCIONAL-ESTRUCTURALISTA⁵.

Esta teoría, también, tiene sus bases filosóficas en el “positivismo” y en el “empirismo”, es representada, entre otros, por Parsons y Merton en el siglo XX, con relevantes y vigentes planteamientos en los primeros años del siglo XXI, la cual posee varios puntos de vista que comparten un núcleo teórico común sobre la sociedad, educación, diversidad cultural y formación docente, así como la relación en que se encuentran dichos conceptos.

Tales puntos de vista, conciben los componentes sociales como un ordenamiento (Henningse, 1984:103-109) o estructura (imaginaria) que cumplen una

⁵ También es denominada “*Teorías del Consenso*”, las que “*consideran que las normas y los valores comunes son fundamentales para la sociedad, presuponen que el orden social se basa en un acuerdo tácito y que el cambio social se produce de una manera lenta y ordenada*” (Ritzer, 1998:104). En la actualidad con algunos cambios se le denomina “*neofuncionalismo, con la idea de superar el individualismo, la oposición al cambio, el conservadurismo, el idealismo y el sesgo antiempírico*” (Ritzer, 1998:528), según se autoasigna como de orientación abierta y pluralista a las realidades sociales.

función necesaria para el sistema societal, los que varían de acuerdo a su importancia; mecanismo inconsciente que toda sociedad debe desarrollar para sobrevivir (Ritzer, 1998:109-110), así, es este único modo de organización de los elementos de la acción relativa a la pluralidad de interacciones de actores individuales, el que hace que las sociedades tengan existencia, supervivencia, renovación e integración social (Martínez Zendejas, 2001; Ornelas, 2000).

Esta posición concibe una sociedad diversificada por estratos sociales, mismos que se diferencian por el estado de bienestar que gozan los sujetos que la conforman, para su estabilidad se procura un estado de equilibrio de los sistemas (biológico, de personalidad, cultural y social)⁶ –cuando la realidad ha sido de constantes desequilibrios–, mediante mecanismos de socialización y de control social (Ritzer, 1998:121), por lo tanto, la formación de sujetos sociales en la uniformidad y unicidad social, proceso en el cual no implica respeto sino irrespeto entre los individuos (Martínez Zendejas, 2001) en constante relación e interacción en la cotidianidad.

En este sentido, la educación es concebida como un punto estratégico para el cambio de “estrato social”, para que la diferencia se asemeje o iguale a la adscripción del grupo de la estructura social dominante; donde se reconoce de manera simple y trivial la diversidad de estratos y la relación de los individuos, siempre, dentro de una estructura social-funcional y de acuerdo a culturas dadas *a priori*, pero no como valor

⁶ El “Sistema” es definido como un conjunto ordenado de elementos sociales interdependientes, que permanecen abiertos a la percepción de variables que pueden modificarlos. Tales son: El **biológico**, es la organización natural del individuo, al accionar cumple la función de adaptación al ajustarse del mundo externo. El de **personalidad** es el conjunto de motivaciones y orientaciones de la acción de los individuos para lograr metas comunes mediante la definición de objetivos del sistema y la movilización de recursos. El **cultural** es el conjunto de normas, valores, lenguaje y símbolos compartidos, aceptados por la sociedad; el cual cumple la función de proporcionar a los actores las normas y los valores que les motivan para la acción; funciones que son cumplidas por diversas instituciones sociales (escuela, medios de comunicación). Y el **social** está compuesto por las formas en que los individuos interactúan recíprocamente, se ocupa de la función de integración y supone la aceptación de metas y expectativas sociales; las entidades jurídicas cumplen esta función (Rtizer, 1998:117-125) y http://es.wikipedia.org/wiki/Funcionalismo_estructuralista (19-02-2008).

y riqueza de la humanidad y menos pugnando por el respeto a las diferencias culturales manifestadas.

Por lo demás, tales diferencias son consideradas en forma fraccionada, unívoca y equívoca, y cuando son vistas solamente responden a necesidades dadas y sin mayor trascendencia social; lo que significa que la sociedad y la escuela en su conjunto no se analizan desde la realidad sociocultural presente, viva y dinámica sino desde un modelo abstracto e ideal, o sea, desde “lo que debería ser” y “no de lo que es” (Martínez Zendejas, 2001).

Entonces, lo diverso se confunde con la diferenciación de roles sociales al interior de un contexto único e ideal al que hay que adaptarse, proceso en el que su propia dinámica rechaza la heterogeneidad étnica, cultural y lingüística, y donde subyace una sociedad integrada que privilegia a los individuos, el acceso y dominio de valores y normas de conducta y de vida universales para todos, y que implícitamente discrimina, excluye y extermina a las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas coexistentes.

Por lo consiguiente, la exigencia para la supervivencia social, económica, política, cultural y educativa es, indiscutiblemente, la adaptación y la homogeneización; toda vez, que la preocupación de dicha teoría ha de procurarse obtener y poseer cierto prestigio para asumir cierta posición (estatus), como cuestión subjetiva de un estrato, más agradable e importante que otras, para la persistencia, lo cual requiere de diferentes capacidades, aptitudes, cualidades y atributos aprendidos (Ritzer, 1998:110) y no los adscritos colectivamente como sociedad diversa; función y responsabilidad homogeneizante que la escuela asume como tal, desde donde se pregona una educación igualitaria, basada en un modelo absoluto y único para todos.

En este sentido, la formación docente se concibe como la transmisión de conocimientos teóricos, objetivos y científicos, con notable separación entre la teoría y la práctica educativa, poniendo mayor énfasis en el papel del docente como especialista y autoridad, encargado de conservar el orden y la disciplina, con la finalidad de mantener el equilibrio en los sistemas sociales establecidos. En ello, el docente privilegia la planificación de su trabajo y el dar cumplimiento a lo previsto en el currículo escolar, mediante un proceso vertical, autoritario, con poco margen de flexibilidad y totalmente ciego a la diversidad de los sujetos en formación.

Por lo que toca a la cultura se la concibe como un modo de vida que define la situación para todos aquellos que la comparten, y supone que el antecedente familiar no tiene nada que ver con la adquisición del estatus, porque la escuela es la que asigna a través del logro alcanzado por los conocimientos científicos aprendidos, mediante la clase escolar como agente de socialización y asignación estructurada con funciones primarias en la sociedad (Ornelas, 2000:24). De esta manera, el sistema cultural determina la funcionalidad de los demás sistemas sociales (Ritzer, 1998:528), todo lo cual contribuye para el desarrollo y persistencia de la sociedad en general.

En síntesis, dicha teoría niega el derecho de reconocimiento y de respeto a la diferencia y a la diversidad, y las convierte en problemas sociopolíticos, etiquetándolas como obstáculos para el progreso y el bienestar de la sociedad; posición que implícitamente prohíbe la posibilidad de crear proyectos de vida propios y de formación profesional, así como vivir y aceptar las diferencias y la diversidad como riqueza social y humana que admite la construcción de una sociedad más justa y democrática para todos.

1.1.3. TEORÍA CRÍTICA o REPRODUCCIONISTA.

Esta teoría se fundamenta de la corriente filosófica marxista⁷ y es representada, entre otros, por Habermas, Althusser, Bordieu, Passeron y Baudelot; expone una sociedad diversificada en clases adversas o antagónicas, donde una de ellas (la dominante) ejerce el poder económico sobre las otras (la clase media y baja) que están subordinadas por la primera, mediante la reproducción libre y masiva del capital; orientación sociopolítica que cada vez más se expande y fortalece con el consumo excesivo de la producción incalculable de bienes y servicios que el capitalismo requiere para su constancia, fortalecimiento y continuidad, como lo es en la actual era de la globalización.

Es decir, dichos estudiosos conciben una sociedad que posee un conjunto de estructuras objetivas que determinan prácticas sociales y políticas públicas, además de distribuir los medios de producción y poder entre los grupos sociales, quienes privilegian el nivel de desarrollo material regido por el valor de uso y el valor de cambio, donde la cultura vale por su significación: valor de signo y valor de símbolo (Ornelas, 2000:28); lo que significa que la cultura ha sido situada en oposición a la sociedad, porque se define y se explica como aquella que no satisface relaciones primarias sino necesidades de prestigio, de comunicación, de forma, de identificación y se le vincula con la cultura e ideología dominante.

Adversidades reales en las cuales dicha teoría radica sus planteamientos y pondera una crítica contundente de los aspectos teóricos y prácticos de las realidades

⁷ Ideología que lucha en contra del “idealismo” y “dualismo” por ser considerados como arma de la burguesía para debilitar el poder del proletariado, con las tesis: La existencia de una materia independiente al pensamiento, considerado como materia consciente; y el desarrollo de la materia consciente por oposiciones sucesivamente. El “materialismo dialéctico” es una extensión del “materialismo histórico”, que lo pone en orden a la vida social determinada por las contradicciones en los modos y relaciones de producción, por lo que se desemboca en la “lucha de clases”, aplicado a la economía preconizada en el socialismo científico de Marx. wikipedia.org/wiki/Filosofia_marxista (19-02-2008).

sociales, mediante la reflexión crítica sobre los propósitos y contradicciones de la sociedad, la que está atada a los intereses y proyectos de vida individuales de la élite dominante; cuestión que ha contribuido en la toma de conciencia de los fenómenos sociales, los que han estado y siguen estando bajo el dominio del soberano, haciendo desigual las oportunidades de unos con las de la “otredad” (Henningse, 1984:65-69).

Dichas realidades –se señala–, han propiciado el origen de una teoría educativa radical que emplea la crítica a la dominación existente en los sectores sociales, y el hecho de que las estructuras e instituciones opresoras que el mismo sistema genera impiden a los intelectuales y maestros independientes el desarrollo amplio y profundo de un lenguaje en el cual puedan teorizar en y para la educación en su conjunto (Martínez Zendejas, 2001); más aun cuando la escuela no ha sido considerada como espacio de formación profesional e intelectual que ofrezca posibilidades de intervención, cambio constructivo y emancipación social, o como espacio promotor y propiciador del reconocimiento de la diversidad cultural como valor, belleza y riqueza de la humanidad.

De esta manera, el lenguaje crítico, analítico, reflexivo y constructivo socialmente desarrollado por los intelectuales críticos ha quedado estancado en el discurso utópico y en lo ideológico dentro de un espacio y proceso de formación con prácticas de dominación; siendo esto así, las escuelas asumen su misión y visión como instrumentos de reproducción y control social, productoras de obedientes trabajadores para el capital industrial; donde el conocimiento escolar es impuesto a toda costa por la ideología burguesa y empresarial (Martínez Zendejas, 2001). Por lo tanto, la escuela se constituye y responde a las necesidades surgidas de la división social del trabajo, mediante mecanismos que moldean a los individuos para renovar las situaciones y circunstancias que hacen posible la reproducción cultural y la diferenciación de clases.

Al respecto, el sistema educativo es visto como reproductor de la estructura de distribución del capital cultural entre los sectores, las clases y fracciones de ellas, ya que la cultura que transmite está más próxima a la cultura dominante, y el sistema de inculcación a que recurre está menos alejado del sistema de inculcación práctica del grupo burgués; de esta manera, las formas de transmisión ideológica se dan a través de la educación, mediante mecanismos ocultos y disimulados por una ideología de la escuela universalmente reinante, como compatible con el modelo de democracia del Estado neoliberal (Ornelas, 2000). Por lo consiguiente, las necesidades, problemáticas, intereses y proyectos de vida de la clase trabajadora, campesina e indígena nunca han sido considerados por la educación que el modelo capitalista promueve y menos responden a ellas.

En este sentido, se concibe a los docentes como atrapados en los aparatos de dominación que funcionan con precisión y certeza imperiosas, quienes no son conscientes de la índole de su trabajo y no imaginan que contribuyen a estructurar y a nutrir la representación del mundo de la burguesía: un mundo de igualdad, fraternidad y libertad burguesa (Ornelas, 2000). Toda vez que, desarrollan una educación que prioriza, pregona, reproduce y practica el control y la dominación social sin que haya la posibilidad de que los sujetos se emancipen y la otra deje de ejercer el poder para tomar en cuenta el bienestar (Martínez Zendejas, 2001) de la clase proletaria y trabajadora en su conjunto.

En ella, el docente es considerado como un práctico reflexivo preocupado por trabajar democráticamente en el aula, considerando las opiniones de los educandos y en colaboración con los docentes del centro educativo; por tanto, pretende poner mayor énfasis en la experimentación y la acción de los sujetos en formación. Sin embargo, no considera ni desarrolla como tales los conocimientos, saberes y experiencias culturales propias que todo ente social construye y reconstruye en su

devenir sociohistórico en concordancia con los conocimientos nacionales y universales.

En síntesis, dicha teoría concibe a la escuela como un espacio ideológico cuya función es propiciar la reproducción de las relaciones de producción existentes, las clases y las culturas que le son propias, y a la vez ideologizando en su cobertura a la clase dominada; espacio donde se presenta un irrespeto a la diversidad y a las diferencias, ya que, las opciones a la diversidad entran en contradicción pensante y actuante con la visión ideológica legitimada del poder económico y político de la clase dominante; mediante un proceso educativo concebido como actividad compleja que se puede aprender a partir de la reflexión sobre la práctica, dejando de lado lo teórico, en lugar de una praxis crítica y dialógica.

1.1.4. TEORÍA EMANCIPATORIA.

Esta teoría tiene sus bases filosóficas en el marxismo dialéctico y en la teoría crítica-liberadora, es represada por Freire, Giroux y McLaren, concibe una sociedad enajenada y monopolizada por la clase dominante, donde la clase subordinada u oprimida está sujeta consciente e inconscientemente por un yugo ideológico, político, económico, educativo, cultural y lingüístico que responden a intereses y proyectos de vida del Estado y de la clase hegemónica, desde una posición unívoca y equívoca de sociedad, por encima de la diversidad y de las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas coexistentes en la cotidianidad.

Dicha teoría pregona la liberación de los oprimidos, para ello, plantea el desarrollo de una pedagogía crítica-emancipadora que reconozca el poder cultural que

poseen los sujetos, qué cuestione y relacione el lenguaje con el poder, qué parta de las experiencias populares, ponga de relieve la importancia de generar expectativas, y que construye un lenguaje de posibilidades para propiciar cambios en la educación y crear condiciones que posibiliten formas emancipatorias de potenciación social, donde tengan participación activa los grupos subordinados y sean respetados sus anhelos, perspectivas y proyectos de vida social (Giroux, 1998:82-86). Esto implica darle voz a los que no han sido escuchados, considerar sus formas de lenguaje, de razonamiento, sus historias y sus filosofías.

En ella, se concibe una educación que comprenda críticamente los componentes de la cultura nacional dominante y experiencias cotidianas de la cultura local o autóctona que resultan formativos, mediante la comprensión y apropiación progresiva de las historias y dimensiones culturales coexistentes en el proceso de vida social y educativa para su decodificación crítica, así como la comprensión y reflexión de la vinculación que existe entre el conocimiento y el poder; con la finalidad de entender las condiciones sociales, culturales y educativas para lidiar por su emancipación.

Al respecto, se concibe una escuela que desentraña, resignifica y reorienta las relaciones vividas que caracterizan a las culturales escolares, esto significa que debe ser vista, entendida y estudiada -la escuela-, como escenarios determinados por una red de culturas diferentes y contradictorias, y definida como un espacio emprendedor de constantes luchas para el desarrollo de un orden social más justo, humano y equitativo, donde se forma a sujetos y ciudadanos informados, activos, reflexivos y críticos (Giroux y McLaren, 1998:82-105) de sus realidades socioculturales inmediatas.

Todo ello, a través de un lenguaje que no conlleva violencia, alienación, desigualdad o discriminación sino sirva para ubicar a los sujetos en el mundo, para

moldear el rango de significados y para construir activamente la realidad (Giroux y McLaren, 1998:116-117), posición que ha de ser utilizada en el contexto escolar como alternativa para liberarse del yugo ideológico, como un acto sociopolítico-partidario, dialógico-liberador que lleve al reconocimiento de la diversidad cultural, el respeto a las diferencias y a la legitimación de las preferencias, en la construcción y contexto de una sociedad realmente democrática (Martínez Zendejas, 2001).

Es decir, el lenguaje empleado para definir las realidades sociales y educativas, implícita y/o explícitamente asume una postura sociopolítica, mismo que es perfeccionado cotidianamente con la incorporación de nuevos elementos culturales al nombrar dichas realidades; cuestión que ha influido determinantemente en la educación escolarizada en general, e indígena en particular, con el requerimiento de un tipo de profesor que responda a las políticas emancipatorias y a los modelos educativos implementados por los que contribuyesen a la conformación y consolidación del Estado-nación y de la sociedad en su conjunto.

Desde esta perspectiva teórica se pregona la formación de “intelectuales transformadores”⁸, quienes han de privilegiar la transformación crítica de las escuelas y el impulso a los educandos a convertirse en ciudadanos críticos y activos de su propia sociedad, mediante el uso del diálogo y del conocimiento significativo, crítico y emancipatorio, lo que permite tratar a los educandos como agentes críticos y cuestionar cómo se produce y se distribuye el conocimiento (Giroux y McLaren, 1998:90-92) en las estructuras e instituciones públicas existentes.

⁸ Se refiere a aquél sujeto que ejerce formas de práctica intelectual y pedagógica, que inserte el proceso educativo en la esfera política argumentando que la escolarización representa al mismo tiempo una lucha por significado y por las relaciones de poder; aquél cuyas prácticas intelectuales están basadas en forma de discurso moral y ético, exhibiendo una preocupación preferente por los sufrimientos y luchas de los que están en desventaja y en la opresión (Giroux y McLaren, 1998:89-90).

Esto implica operarse dentro de condiciones que les permitan reflexionar, criticar, compartir experiencias, producir materiales curriculares y publicar logros dentro y fuera del contexto inmediato; a través de la enseñanza conjunta, la investigación y publicación colectiva, la planeación democrática y la generación de nuevos espacios para un discurso y una acción creativa y reflexiva en todo momento (Giroux, 1998:86). Además, implica un proceso de apropiación reflexiva y crítica de los códigos y del vocabulario de las diferentes experiencias culturales manifestadas en las relaciones e interacciones educativas y sociales.

Para ello, se propone la formación docente como “política cultural”⁹ porque permite resaltar las consecuencias políticas en la sociedad mediante la relación e interacción entre docentes y educandos activos, quienes poseen un gran bagaje cultural que permean dichas relaciones dentro de una arena política y cultural en la que las experiencias de los sujetos en formación y la subjetividad son activamente producidas y mediadas; también permite crear condiciones para el ejercicio del poder y la auto-constitución del sujeto activo político y moralmente, donde dicho poder se gana a partir del conocimiento y las relaciones sociales que dignifican la propia historia, lenguaje y tradiciones culturales (Giroux y McLaren, 1998:110-120).

Ya que estamos viviendo en la sociedad del conocimiento en la cual lo más relevante no es cuanta información tengamos a mano sino más bien que podemos hacer con ella, es decir, que problemas podemos resolver, que conocimiento podemos construir, entonces eso incide en los énfasis de la educación y por lo tanto también coincidimos en señalar que la educación de hoy debe estar preocupada más por los procesos que determinan los aprendizajes de calidad sin dejar de lado la enseñanza o las formas como se potencian esos procesos de aprendizaje.

⁹ Consiste la reconstrucción de las bases sobre las cuales son construidos los programas de formación docente, y significa desarrollar una forma alternativa de currículo de formación que provea la construcción de políticas culturales (Giroux y McLaren, 1998:112), e intelectuales.

En síntesis, la teoría emancipadora ha de ser considerada como principio y alternativa para la atención viable y pertinente en la formación en y para la diversidad, toda vez, que pregona la construcción de un proceso dialógico de los entes sociales para la resignificación de las realidades socioculturales en su conjunto. Planteamiento, que ha contribuido en la generación de cambios y transformaciones sociales en la actualidad, como lo es el hecho de que la diversidad cultural ya se empieza a ser discutida en los espacios sociales, como aquella que favorece en su uso real y no ficticio, la construcción de una sociedad más justa, democrática y humana, considerando la realidad multiétnica y multicultural donde quepan muchos mundos, independientemente de su procedencia y características socioculturales y lingüísticas, desde una posición de igualdad-equidad, de reconocimiento-respeto, y de inclusión práctica en todos y cada uno de los sectores de la sociedad.

1.2. DIFERENTES MODELOS, PERSPECTIVAS y/o TENDENCIAS DE FORMACIÓN DOCENTE.

El origen histórico de los proyectos y programas de formación docente están unidos a la conformación y consolidación de los sistemas educativos actuales, los que han contribuido para la consolidación de las naciones modernas y de los proyectos político-económicos y sociales vigentes (Davini, 1997:21; Ornelas, 2000:119); cuestión que requirió de la preparación de personal idóneo que condujese la acción escolar, mediante perspectivas de formación orientadas en base a las exigencias históricas y expectativas sociales, aunado con los intereses y proyectos políticos institucionales del Estado-nación, a través de un proceso intencional, sistemático,

complejo y abstracto a la vez, donde se relacionan e interrelacionan sujetos pensantes y socioculturales a la vez.

La formación profesional del docente, es de suma importancia porque con ella se pone en práctica la política educativa, los enfoques, propósitos y objetivos, tanto generales como didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje; expresados en proyectos, planes y programas de estudio, como una forma de transmisión formal de la cultura y orientada hacia el desarrollo de la sociedad en general. Lo que significa que la formación es decisiva y determinante en la actuación del quehacer educativo cotidiano, porque de su filosofía depende el tipo de educación que se esté desarrollando, y de las concepciones de mundo y de los sujetos formados.

Cada perspectiva de formación profesional plantea y articula concepciones de educación y de formación docente para una visión global del objeto de estudio, las que se sustentan de perspectivas epistemológicas, filosóficas y éticas diversas, que van desde una visión tradicional hasta una visión crítica, innovadora y transformadora; ya que, por su complejidad no existe una propuesta válida para cualquier contexto y para todo tipo de docentes, tampoco existe una única teoría que la respalde, sino que existe una variedad de esquemas de operación, donde hay puntos de coincidencia como posturas divergentes.

Es decir, cada perspectiva ostenta sus propias visiones y misiones del quehacer docente y vehiculiza concepciones a cerca de la formación, constituyendo el trasfondo cultural de muchas discusiones que ha suscitado la transformación de la formación docente en los tiempos actuales, porque las decisiones cotidianas no se toman adscribiendo de manera explícita a una determinada perspectiva o tendencia (Diker y Terigi, 1997:111), sino es más sutil en la puesta en práctica con los sujetos en formación.

En este sentido, entre los autores que establecen una clasificación de las propuestas de formación, encontramos en el contexto español Pérez Gómez Ángel (1998) habla de “*perspectivas*”, en el contexto estadounidense Liston Daniel P. y Zeichner Kenneth M. (2003) hablan de “*tradiciones*”, así mismo en el contexto argentino con Davini María Cristina (1997), y en el contexto mexicano Gilles Ferry (1997) habla de “*modelos*”, Ducoing Watty Patricia y Serrano Castañeda Antonio (2005) hablan de “*tendencias*”. Tales se caracterizan por sus diferentes enfoques que los agrupan con matices diferentes, ya sea que los enriquecen y/o los diferencian; las cuales a continuación se detallan.

1.2.1. LA PERSPECTIVA ACADÉMICA¹⁰.

Esta perspectiva tiene su origen en los inicios de la institucionalización de la formación docente y es considerada como un vaciamiento de contenidos convencionales y científicos a los futuros docentes, centra su atención en los contenidos de aprendizaje y en una formación disciplinaria; posición arraigada y diseñada para la escuela de la clase media, lo que ha contribuido en la construcción del discurso hegemónico para la formación docente de los niveles educativos existentes (Diker y Terigi, 1997:114-115).

La cual concibe la “enseñanza” como un proceso de transmisión de conocimientos que ha acumulado la humanidad, y la adquisición de contenidos convencionales de la cultura pública; por lo consiguiente el “aprendizaje” es

¹⁰ Así la denomina Pérez Gómez Ángel I. (1998); “*Tradición Académica*” es denominada en Liston Daniel P. y Zeichner Kenneth M. (1993, 1997, 2003), y Davini María Cristina (1997); “*Tradición academicista*” en Diker Gabriela y Terigi Flavia (1997) y “*Tratamiento filosófico-educativo*” es nombrada en Ducoing Watty Patricia (2005).

considerado como la acumulación de conocimientos y contenidos de estudio transmitidos, el cual se apoya fundamentalmente de los planteamientos teóricos, que han sido resultado de la investigación científica en el ámbito de las ciencias y de las artes liberales (Pérez, 1998:399-401).

Y, al “docente” es concebido como un enciclopedista, artesano o especialista con dominio pleno en las diferentes disciplinas (Pérez, 1998:399) o en una asignatura de las ciencias naturales (Liston y Zeichner, 2003:32); quien debe de basar como estrategia pedagógica la secuencia lógica y estructura epistemológica de las disciplinas (Pérez, 1998:400) científicas que ha de impartir, exponiendo tal cual los contenidos instituidos en el currículo oficial, imponiendo con todo rigor institucional a la realidad educativa y a los sujetos en formación, aspirando en los modelos de sociedad de los países industrializados.

Más bien, lo esencial que todo docente ha de conocer sólidamente es la materia o asignatura ha impartir, aunque con débil, superficial e innecesaria formación pedagógica y didáctica (Davini, 1997:29); lo que significa que ha de ser un experto en la materia con estricto apego a los lineamientos y estatutos de las disciplinas comprobables y verificables, sin tomar en cuenta las situaciones y circunstancias de la realidad escolar, sino, su interés debe centrar en vaciar tajante y verticalmente los conocimientos de las ciencias naturales, las que son concebidas como única opción de progreso y desarrollo.

De esta manera el conocimiento del docente se concibe como una acumulación de los productos de las ciencias científicas y de la cultura dominante, quién ha de poner en contacto a los sujetos en formación las adquisiciones científicas y culturales de la humanidad, donde la tarea del docente se reduce a la simple exposición

verbalista, vertical, clara y ordenada de los componentes fundamentales de las disciplinas del saber (Pérez, 1998:400-4001).

O sea, la formación del docente se inscribe en las adquisiciones y constructos teóricos de la investigación científica disciplinada y racional como intelectual, no por generar conocimientos sino por la adquisición y reproducción del conocimiento académico emanado de las investigaciones científicas con poca o nula importancia al conocimiento pedagógico, y totalmente ignorando los conocimientos, saberes y experiencias prácticas y significativas de los futuros docentes construidos y reconstruidos desde su cotidianidad.

Dicha tendencia elitista queda en el plano de formación profesional descontextualizada y ciega a la diversidad y a las diferencias de los sujetos en cuestión, la que se caracteriza de superficialidad intelectual, insignificancia e independencia con la práctica y del contexto sociocultural inmediato, también por la falta de inclusión a investigadores y formadores de docentes, además ha sido centrada en los sesgos occidentalistas, raciales, discriminatorias y diseñada para la clase media-alta (Liston y Zeichner, 2003:36-38); quienes concebían y conciben algunos ser la forma más adecuada de formación profesional.

En ella impera el pensamiento positivista, la que considera a las ciencias cuantitativas-experimentales como modelos del conocimiento sustantivo que todo sujeto en formación profesional ha de conocer y dominar desde su lógica y racionalidad; pensamiento que sostiene la creencia de la neutralidad de la ciencia, y desvaloriza el conocimiento pedagógico en la resolución de problemas instrumentales, ocultando las determinaciones sociopolíticas en que subyacen dichos problemas, por lo tanto, hay escasa producción intelectual en la educación (Davini, 1997:29-31).

Porque su función se reduce a la reproducción de los conocimientos y saberes dados *a priori*, los cuales son generados por otros, o sea, que ha sido discurso de especialistas y científicos incorporados en el discurso docente y de la sociedad en general; mientras los conocimientos, saberes y experiencias de sentido común y las particularidades del contexto sociocultural y los saberes y experiencias de los actores educativos son ciegamente ignorados e intocables.

1.2.2. LA PERSPECTIVA TÉCNICA.¹¹

Esta perspectiva surge en la década de los sesentas y setentas en las facultades y colegios de ciencias de la educación en Estados Unidos de Norteamérica como estrategia para reforzar la reivindicación de los especialistas en educación (Liston y Zeichner, 2003:39); tendencia que concibe a la “enseñanza” como una ciencia aplicada (Diker y Terigi, 1997), previsible, definida, estable y homogénea, y a la “práctica” como una aplicación de la teoría (Gilles, 1997), a imagen y semejanza de otros ámbitos de intervención tecnológica con la intención de superar la concepción medieval de enseñanza artesanal, su calidad depende de la calidad de los productos, y en la eficacia y economía de su consecución (Pérez, 1998:402).

O sea, sus planteamientos apuntan a tecnificar la enseñanza como mera intervención tecnológica desde una concepción epistemológica de racionalidad técnica e instrumental de la práctica educativa dentro del paradigma proceso-producto (Davini, 1997; Pérez, 1998), aceptando tal cual los conocimientos científicos, los que

¹¹ Recibe esta denominación en Pérez Gómez Ángel (1998), “*Tradición de la eficiencia social*” en Liston Daniel P. y Zeichner Kenneth M. (2003), “*Tradición eficientista*” en Davini María Cristina (1997), “*Tendencia tecnológica*” en Serrano Castañeda Antonio (2005); “*Modelo centrado en las adquisiciones*” en Gilles Ferry (1997).

han servido de base en el diseño curricular de formación que básicamente contiene dos componentes: científico-cultural (dominio de contenido) y psicopedagógica (aprender a actuar), basado en el rendimiento-medición y en las competencias (Gilles, 1997; Liston y Zeichner, 2003:39-40) consideradas como rivalidades gremiales competidas.

Posición que establece una clara distinción entre lo teórico y lo práctico, ya que concibe al conocimiento práctico como resultado de la aplicación de lo teórico, no requiere del conocimiento experto sino transformado en competencias de conducta, aunque, el conocimiento experto reside en el sistema mismo. O sea, su preocupación se centra en el impacto que pueda tener en los temas de control del aprendizaje y de la evaluación objetiva del rendimiento, mediante recursos instruccionales como lo es la micro-enseñanza (minicursos), la instrucción programada, la enseñanza audiovisual (Diker y Terigi, 1997:115; Liston y Zeichner, 2003:42) y recientemente enciclomedia.

Al respecto, el “docente” es visto esencialmente como un técnico experto o un instrumental que domina las aplicaciones del conocimiento científico producidos por otros y convertidos en reglas de actuación, así como desarrollar competencias y actitudes adecuadas a las elaboradas por los científicos básicos y aplicados (Pérez, 1998:402-403), las que a su vez, han de aplicarse con todo rigor teórico y escolar para alcanzar los objetivos educativos predeterminados (Gilles, 1997:71), mediante un proceso lineal, mecánico, autoritario, instrumental y tradicionalista.

Es decir, la formación docente se centra en la preparación técnica y entrenamiento basado en competencias para el manejo eficaz y eficiente de los nuevos recursos de enseñanza que van generando los sistemas educativos (Diker y Terigi, 1997:115-116), posición que tiene sus raíces en la concepción tecnológica de la actividad profesional (Pérez, 1998:402), el cual responde a una lógica externa y

conforme a los lineamientos de una didáctica general en el proceso de adiestramiento gradual y sistemático hasta lograr el dominio del “saber hacer” (Gilles, 1997:70) sin el “saber pensar”.

En ella, la función del docente es bajar a la práctica, de manera simplificada, los contenidos y conocimientos curriculares prescritos por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos (Davini, 1997:37), mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas que han sido convertidas en principios generales y conocimientos científicos a seguir, las que extraen normas de intervención para la resolución de problemas, que al ser aplicados inflexible y mecánicamente producen los resultados requeridos (Pérez, 1998:402).

Dicho enfoque hace hincapié en la adquisición de destrezas y conductas docentes específicas y observables, con las cuales se han de obtener resultados en los sujetos de formación a través de la actuación, instrucción y evaluación de la propia práctica docente (Liston y Zeichner, 2003:41-42), lo que quiere decir que el docente ha de tener conocimiento de las ciencias en cuanto a disciplina, aplicación, competencias y actitudes las que los coloca en distintos estatus académicos y sociales; dichos conocimientos son transmitidos como algo dado y verdad acabada, con escasa actitud de indagación y cuestionamiento.

Donde la racionalidad técnica impone una relación de subordinación de los niveles más abstractos de producción de la ciencia, creando condiciones de aislamiento, desconocimiento y confrontación gremial, así como la separación personal e institucional entre la investigación y la práctica educativa, reduciendo la práctica en una simple y superficial actividad instrumental, ignorando el carácter específico de los problemas morales y políticos que subyacen en la formación y actuación profesional, aceptando tal cual las situaciones dadas (Pérez, 1998:403) por encima de las realidades educativas y socioculturales.

Tendencia de corte positivista, conductista y conservadora que no afrontan las evidentes características educativas y sociales (complejas, inciertas, inestables, singulares y conflicto de valores) sino que los trata como problemas técnicos mediante la definición de metas, objetivos, contenidos y métodos de intervención, cuando son problemas ético-políticos que requieren ser tratados desde un proceso reflexivo y crítico; más que todo proceso de formación es complejo, incierto, cambiante y presenta conflicto de valores, y no existe una única teoría científica que permita la derivación unívoca de medios, reglas y técnicas a emplear en el proceso educativo (Davini, 1997:36-37; Pérez, 1998:407-408; Liston y Zeichner, 2003:44-45).

Por lo tanto, no resuelve los problemas reales emanados en la relación e intercambio de conocimientos y mensajes entre docentes y educandos, porque se limita a gobernar superficialmente el flujo de los acontecimientos y únicamente se sigue la secuencia lógica del plan y programas de estudio, dejando de lado la comprensión del proceso de aprendizaje, tanto del grupo como de cada sujeto, porque su lógica es la racionalidad técnica que consiste en seguir patrones, fases, procesos y ritmos de trabajo ideales, dejando -conciente e inconscientemente- al olvido y a la deriva las peculiaridades conflictivas de la vida escolar y de las realidades sociales.

De esta manera acaba con la posibilidad de crecimiento intelectual personal y al significado de las propias acciones que se creen necesarias para un buen perfeccionamiento docente, porque se basan en la especificación de las competencias y en las concepciones de uso del rol del profesor en un sistema, sirviendo para justificar el *status quo* de la escuela y de la sociedad, por lo que se reduce a un conservadurismo y tecnicismo de desarrollo de competencias (Liston y Zeichner; 2003:43) de corte empresarial.

Además, procura mantener el orden y desarrollar puntualmente el programa de contenidos, sin considerar el conocimiento de los importantes intercambios simbólicos entre educandos, e ignora lo que realmente están aprendiendo en los esquemas del pensamiento y en las actitudes, en las formas de sentir y en los patrones de comportamientos (Pérez, 1998:409). Es decir, al docente no se le enseña a mirar su práctica, a asumir una posición crítica, se le hace dependiente del especialista, sosteniendo una concepción lineal y reduccionista de la actividad educativa.

En fin, dicha perspectiva de concepción mecánica, lineal y técnica de la formación docente persiste en la actualidad y, cada vez, pretende ser eficaz y rigurosa en la práctica educativa y en la formación de futuros docentes, mediante proyectos y políticas de formación profesional con el modelo de competencias, que perfila su preocupación en el entrenamiento del docente (no formación) en técnicas, destrezas, procedimientos y habilidades que se han demostrado ser eficaces para el desarrollo de competencias específicas, conductuales y observables (Pérez, 1998:404-405).

Con la intención de responder a las exigencias del libre mercado, como elementos claves de esta visión eficientista del mundo industrial, las que giran en torno a las formas de financiamiento y a la introducción de técnicas empresariales de gestión y reestructuración curricular para responder a una formación general y homogénea; y llegar a ser una sociedad progresista o industrial moderna donde la educación se vincule explícitamente a la economía, sea como inversión o como formadora de mano de obra barata en el mundo de los negocios, que cada vez se generaliza en la sociedad actual.

1.2.3. LA PERSPECTIVA PRÁCTICA.¹²

Esta perspectiva concibe a la “enseñanza” como actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares determinados por el contexto con resultados imprevisibles y cargados de conflicto de valor que requieren de opciones éticas y políticas educativas (Pérez, 1998:410), que partan del contexto escolar inmediato centrandose su atención en el estudio del proceso y de los educandos, desde su natural orden de desarrollo, mediante la investigación (observación y descripción) de la conducta de los sujetos en sus distintas etapas de desarrollo (Liston y Zeichner; 2003:46) con el objeto de determinar el proceso educativo a seguir.

En otras palabras, la “enseñanza” es considerada como actividad artesanal y un oficio a aprender en la práctica, donde el conocimiento experto se genera en los intercambios espontáneos y sistemáticos de la cultura escolar, bajo el mandato de la tradición histórica y los requerimientos inmediatos, como de las inercias de la escuela y de los hábitos reproducidos por los actores en formación; el cual responde a una orientación conservadora del sistema educativo, supone la reproducción de ideas, hábitos, valores y rutinas desarrollados históricamente por la cultura dominante, las que han de ser transmitidos a través del funcionamiento misma de la institución (Diker y Terigi, 1997:112-113), mediante un largo proceso de adaptación y socialización.

Y al “docente” es concebido como un artesano, artista o profesional clínico que ha de desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida escolar (Pérez, 1998:410); lo que supone adquirir habilidades, aprender conocimientos,

¹² Recibe esta denominación en López Gómez Ángel I. (1998), “*Tradición desarrollista*” en Liston Daniel P. y Zeichner Kenneth M. (2003), “*Formación desde la mirada de la práctica*” en Ducoing Waty Patricia (2005), “*Modelo centrado en el proceso*” Gilles Ferry (1997)

propiciar aprendizajes sistemáticos y promover todo tipo de experiencias que favorezcan múltiples aprendizajes en la práctica (Gilles, 1997), a través de la conjugación de lo teórico y lo práctico, de la investigación y del saber, y del ensayo y del error.

Liston y Zeichner consideran a la formación docente como: “*Naturalista*” porque ha de poseer destrezas en observar la conducta de los educandos para la construir un currículo y un ambiente de aula coherente con las pautas de desarrollo de los educandos y de sus intereses; “*Artista*” porque ha de tener un profundo conocimiento de la psicología evolutiva del niño y será capaz de motivar a los educandos en la realización de las actividades educativas orientadas en un ambiente rico y estimulante, donde el docente pondrá en práctica experiencias de danza, dramatización, escritura, pintura, narración, etc.; e “*Investigador*” porque ha de promover la actitud experimental respecto a la práctica, donde los educandos se convierten en el fundamento de las investigaciones del profesor y los formadores tendrían que instruir a los futuros docentes sobre como iniciar y mantener investigaciones concretas (Liston y Zeichner, 2003:46-48).

Al respecto, la formación profesional es considerada como un proceso rico en experiencias centrado en el proceso educativo y en atender las diversas demandas pedagógicas, donde el sujeto en formación aprende a actuar y a reaccionar ante situaciones no siempre previsible e identificable, así como a afrontar y responder las complejas realidades educativas y a favorecer en la toma de decisiones viables y pertinentes; se trata de una formación orientada al desarrollo de la personalidad más que a la simple adquisición de conocimientos.

En el marco de esta perspectiva se aprende a ser docente enseñando, como cualquier oficio practicándolo en una secuencia o serie de pasos que principia con

orientaciones de expertos y avanzando hacia niveles crecientes de trabajo autónomo. Es decir, la formación docente se basa en “el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica”, mediante la experiencia con docentes experimentados, proceso considerado idóneo, eficaz y fundamental en la formación y en la adquisición de la sabiduría que requiere la intervención creativa y adaptada a las circunstancias singulares y cambiantes (Pérez, 1998:410) de las realidades escolares y sociales respectivas.

Dicha tendencia de formación, particularmente en México, es un esquema inexistente como propuesta formal del sistema educativo nacional para la formación inicial de los docentes (Gilles, 1997), aunque sus planteamientos, que parecen ser obsoletos, se asemejan en el pensar común del gremio magisterial y de la sociedad en general, cuando todavía se concibe a la enseñanza como actividad artesanal, al conocimiento como resultado de la acumulación de un proceso de ensayo y error, concepción que han de poseer los docentes que desarrollan una práctica irreflexiva, acrítica, inconsciente y rutinaria.

En este tenor, el conocimiento profesional es el producto de la adaptación a las exigencias del contexto sobre la escuela y el modo de transmisión es el vehículo más eficaz de reproducción, donde se prepara al aprendiz para aceptar lentamente la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes (Pérez, 1998:411), se entiende que ha de ser desde un ambiente acogedor y estimulante para la puesta en práctica de la creatividad y la imaginación en su amplia expresión.

Proceso en el cual el sujeto en formación descubra nuevos aspectos de la realidad, “aprenda a aprender” y responda con seguridad a los múltiples problemas imprevisibles, entonces “formarse es transformarse en contacto con la realidad y en el transcurso de la formación volverse capaz de administrar uno mismo su formación”

(Gilles, 1997); por lo que la formación es visualizada como un proceso de desarrollo auto-socio-constructivo, donde el formador ha de realizar un trabajo de motivación, de facilitación para la elaboración y realización de proyectos pertinentes.

1.2.4. LA PERSPECTIVA CRÍTICA¹³.

Esta perspectiva concibe a la “educación” como un proceso de adoctrinamiento y promoción del pensamiento crítico desde una visión amplia y crítica de la vida escolar y social (Liston y Zeichner, 2003:53), y a la “enseñanza” como actividad crítica y práctica social con carácter ético y político, en la que los valores que presiden su intencionalidad han de traducirse en principios de procedimiento que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pérez, 1998:422).

Asimismo considera a la educación y a la escuela como elementos cruciales a favor de una sociedad más justa, equitativa y democrática, y como institución donde los fundamentos educativos estén centrados en la atención de los problemas esenciales de la escuela y de la sociedad en su conjunto, con el firme compromiso de abatir las desigualdades educativas y sociales, ocupándose de la mejora y del pleno acceso a la educación, aunado con la investigación reflexiva y la acción práctica en la que los sujetos en formación representen y examinen sus ideas y constructos oportunamente (Liston y Zeichner, 2003:56-57).

Esto significa romper con los procesos de formación que enfatizan la transmisión de conocimientos y su aplicación mecánica, resaltando el análisis, la

¹³ Se denomina “*Perspectiva de reconstrucción social*” en Pérez Gómez Ángel I. (1998), “*Tradición reconstruccionista social*” en Liston Daniel P. y Zeichner Kenneth M. (2003), “*Tendencias no consolidadas en tradiciones: búsqueda de caminos alternos*” en Davini María Cristina (1997), “*Modelo centrado en el análisis*” en Gilles Ferry (1997) y “*Desde la mirada del docente intelectual*” en Ducoing Waty Patricia (2005).

reflexión y la crítica constructiva desde las concepciones y saberes propios, desde las formas de hacer y de ser docente particular, toda vez, que la enseñanza tiene carácter complejo, único, confuso e incierto, donde no existen respuestas ya dadas a manera de recetas didácticas sino constructos, decisiones y argumentos que parten de la reflexión constante de la propia práctica (Gilles, 1997).

En este sentido, el profesor es considerado como un profesional autónomo, reflexivo, crítico sobre su quehacer educativo cotidiano, que piensa y comprende su realidad, que toma decisiones y contribuye en su emancipación, mediante un proceso dialógico, de concientización y sensibilización (Gilles, 1997; Pérez, 1998:422), y ha de asumir una filosofía social y educativa que lo hace ser líderes a la hora de establecer la política educativa con la intención de abatir la tradición académica preexistente (Liston y Zeichner, 2003:56).

O sea, el profesor formado bajo esta perspectiva es considerado como un “intelectual transformador” con clara formación y compromiso político-cultural que le permite provocar y desarrollar capacidades de reflexión crítica, actitudes de búsqueda, de experimentación, de trabajo solidario, de generosidad, de iniciativa y colaboración; partiendo del estudio y análisis reflexivo del orden escolar y social del que forma parte, así como el análisis y debate de los asuntos públicos y de los problemas sociales; con el objeto de desarrollar explícitamente la conciencia social para construir una sociedad más justa e igualitaria, a través de un proceso de emancipación individual y colectiva (Gilles, 1997; Pérez, 1998:423-425; Liston y Zeichner, 2003:53-54).

Por lo consiguiente la práctica docente ha de ser intelectual y autónoma, mediante un proceso de acciones concretas, pertinentes, indagatorias, experimentales y de reflexión colectiva-cooperativa, donde el docente también “aprende al enseñar y

enseña porque aprende”, interviene para orientar y encaminar, no para imponer ni sustituir la comprensión de los sujetos en formación, quienes han de deconstruir y construir sus conocimientos significativos y con sentido para ellos.

También se le considera como un sujeto que sistemáticamente reflexiona sobre su práctica y que utiliza el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia formación e intervención, como un investigador cualitativo en el aula y en el ámbito natural de su práctica; proceso en el que no existe un final preestablecido, por cuanto cada momento de reflexión conduce inevitablemente a otro momento de experimentación en la acción sobre el que a su vez es indispensable que se reflexione (Pérez, 1998:424-427), una vez que en dicho proceso se transforma la práctica al modificarse la actuación de los participantes y de las situaciones de formación.

Entonces el docente es asumido como un actor positivo que constantemente analiza y reflexiona su formación y realiza una construcción metodológica de aprendizaje propia, desde luego, articulando una praxis activa con posibilidades de apropiación en base a las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos en los cuales se encuentra inmerso. Es decir, como uno que ha recibido una formación que garantiza su eficacia docente, en contraposición con la formación tecnológica que pone el acento en competencias; y en su lugar un proceso de construcción o autoformación de sí mismo, con mayor énfasis en la efectividad, en las actitudes, en el cambio personal y relacional (Diker y Terigi, 1997:116).

Sin embargo, a pesar de los magníficos planteamientos de las bibliografías que sustentan lo antes dicho han sido ignorados de los programas de formación oficial, cuando es urgente la formación de docentes que se dediquen a la realización de una educación de calidad para todos los educandos, la importancia y el valor de las

diversas culturas y tradiciones que configuran la sociedad (Liston y Zeichner, 2003:58-60; Diker y Terigi, 1997:117).

Lo que significa que los sistemas educativos actuales no han considerado esta perspectiva de formación docente en los proyectos y programas respectivos, los cuales quedan en el olvido de las estructuras educativas. Más aún porque su preocupación central es la modificación de las relaciones de poder en el aula, en la escuela y en la sociedad, a través de la revisión crítica de la práctica docente, de la sensibilidad en la investigación y hacia la autonomía profesional.

Por lo anterior puede decir que dicha perspectiva no ha conseguido instaurarse como tal y en forma objetiva en los proyectos de formación y en la práctica docente en su conjunto, porque no le conviene a los grupos hegemónicos, ya que, afectaría intereses y proyectos de particulares.

1.2.5. LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL.¹⁴

Esta perspectiva concibe la “educación” como un proceso dialéctico creador y coherente, que forja la diversidad y la pluralidad cultural en una relación “sinérgica” entre iguales y diferentes a la vez, de reconocimiento y respeto mutuo. Es decir, pregona que el proceso educativo constituye una relación horizontal, humanista y simétrica donde las diferencias culturales particulares sean consideradas en el proceso educativo, creando conciencia, hábitos y contribución en el sujeto para el desarrollo

¹⁴ El término –intercultural– es dado por la UNESCO a los programas de educación tendientes a fortalecer las identidades propias de los pueblos y comunidades autóctonas en los contextos interculturales; significa la relación entre una cultura aborígen y la llamada cultura occidental, y la interacción de sujetos iguales y diferentes a la vez, con lenguas y culturas propias que caracterizan y diferencian a la “otredad”, y no la yuxtaposición de contenidos ya hechos (Godenzzi; 1996: 4-5).

de la sociedad; de esta manera el entorno escolar constituiría el espacio para desarrollar la mente y poner en juego el ingenio y la creatividad de los sujetos en formación (García y Sáez, 1998).

Desde esta connotación se concibe a la “escuela” como propiciadora de la pluralidad cultural y social coexistente, y del tratamiento racional de las relaciones interculturales, que privilegia una formación creadora de actitudes críticas y valores solidarios, donde lo intercultural, sea el eje rector y transversal del currículo de formación profesional, generando y estimulando un proceso continuo de reflexiones y críticas constructivas en todo momento.

O sea, una “verdadera escuela” democrática-crítica e incluyente que admite el pluralismo sociocultural como elemento dinamizador y enriquecedor de sí misma y de su entorno, que procura la justicia, participación, colaboración, solidaridad y la autodeterminación de las acciones realizadas (García y Sáez, 1998:162), así como la construcción de una sociedad objetivamente democrática, a la vez que de igualdad y equidad.

Porque el prefijo *inter*, según Antonio Muñoz Sedano (1997:119), indica una relación entre varios elementos diferentes e iguales a la vez que, marca una reciprocidad: integración, intercambio, ruptura de aislamiento, y al mismo tiempo una separación: interdicción, interposición, diferencia. Lo que significa un proceso dinámico marcado de reciprocidad de perspectivas y una voluntad de acción en el seno de una sociedad multicultural, como lo son las sociedades actuales.

Así, la interculturalidad implica la construcción mancomunada de nuevas realidades y significados, la construcción de conocimientos que se generan al relacionar y articular dos mundos de vida diferentes, y un proceso en el cual se construyen nuevas realidades culturales sin renunciar a la propia (Sepúlveda,

1996:17); tiende así a privilegiar una comunicación intercultural, donde se dé oportunidad, a los sujetos en formación, de construir sus conocimientos y significados con sentido, además de la de articular simbólicamente dos mundos de vida y no meramente el traspaso de informaciones culturales predeterminados, de uno a otro.

En este sentido, la perspectiva intercultural, se diferencia de las perspectivas anteriores, en que retoma los enfoques humanista, ético, democrático, profesional e intelectual, a partir de privilegiar acuerdos, consensos, compromisos a cumplir y responsabilidades a desarrollar de manera creativa y viva. Además, de que sustenta y parte de la diversidad étnica, cultural y lingüística de las realidades sociales y educativas que se manifiestan en los diferentes contextos sociales y los diferentes actores sociales y educativos, como la forma más humana y natural que todo ente social posee, y que se constituye en la expresión personal y colectiva del individuo, en todos los ámbitos: mundial, internacional, nacional, regional como local: pueblo, comunidad y grupo.

Tal perspectiva es considerada como proyecto democratizador en todo el mundo que parte de la diversidad como una constante riqueza y fortaleza de la humanidad y cuya consecución va en crecimiento en las sociedades actuales; situación que ha propiciado que en los diferentes espacios sociales, políticos y educativos se esté abordando la cuestión teórica educativa intercultural. Cabe decir que esta perspectiva admite la construcción de proyectos y propuestas de formación profesional integral e incluyente, y favorece la concepción de la realidad de manera diferente, una donde coexistan culturas diferentes en constante cambio y transformación, y no la de una sola, y tampoco una superior e inferior de otras en su seno.

Es decir, promueve una formación profesional que fomenta la reflexión crítica y constructiva en todo momento que se aleja del “deber ser” , y procura el desarrollo

íntegro al “ser”, propuesta que ha de coadyuvar en la reconstrucción y resignificación del proceso de vida académica personal y colectiva del sujeto en formación; asimismo, que impulsa una idea fundada en el individuo como ente social en comunicación y formación, premisa que conduce a reemplazar la idea tradicional de democracia por la nueva idea de institución al servicio de la libertad del sujeto y de la comunicación cotidiana entre los entes sociales (Touraine, 1997:22).

O sea, procura una formación profesional que realmente satisfaga las necesidades básicas sociales, colectivas e individuales, haciendo realidad la función de la educación y de la escuela de formar integralmente a sujetos capaces de satisfacer sus necesidades primordiales, tanto personales como sociales de su entorno inmediato, y capaces de reconocer, respetar y relacionarse pedagógica y didácticamente con las otras culturas y con la otredad coexistentes en la cotidianidad (López y Wolfgang, 2000), toda vez que se trata de procesos de construcción y reconstrucción de nuevos significados, conocimientos y nuevas realidades sin renunciar a las propias.

Es, del mismo modo, una perspectiva que puede ser entendida y utilizada en dos planos, por un lado, en el ideológico de una propuesta de formación profesional, donde el planificador y educador buscan formular e implementar políticas educativas basadas en ideales de diálogo, comprensión, tolerancia y democracia; y por otro lado orientada a caracterizar las prácticas sociales, culturales y educativas de los actores, miembros de la sociedad y de la escuela donde predomina la diversidad cultural y el multiculturalismo (Howard, 1996:115), mediante un proceso autodeterminado que parte de la realidad observable, no de la imitación y no de un proceso de enseñanza que privilegia la memoria y la repetición (Speiser, 1996:109).

En lo que toca al enfoque metodológica de esta perspectiva educativa, para lograr su cometido, hay que partir de lo conocido y de la realidad del sujeto en formación; es decir: “*desde una perspectiva pedagógica intercultural... (pues) las respuestas que damos (las) podemos distinguir desde una pretendida asimilación de los otros al nosotros hasta el reconocimiento y aceptación en nosotros de la alteridad de los otros*” (Valiente, 1996:296-298). Lo que implica un proceso de formación y comunicación que parta de lo conocido a lo desconocido, de lo tangible a lo intangible, a fin de explorar y comprender a la “otredad” en su conjunto.

O lo que es lo mismo, partir de lo que el docente conoce y sabe de su propio ambiente y abrirle camino hacia la comprensión desde lo propio a lo ajeno, con la idea de lograr una integración comprensiva funcional de las diferentes culturas que conforman la sociedad en general, y en el medio escolar. Para ello se requiere reconocer la diversidad y respetar las diferencias, así como desechar prejuicios, cambiar actitudes, transformar prácticas cotidianas y propiciar permanentemente el reconocimiento y el respeto mutuo, desde una posición horizontal, comunicativa, humanista y democrática. Porque lo intercultural significa “*diálogo respetuoso y equilibrado entre culturas, se opone a la posición integracionista y apuesta por la posibilidad de reforzar la autonomía cultural*” (Godenzzi, 1996:15).

Desde un modelo de conocimiento crítico, donde los actores educativos (los profesores y alumnos) se comprometan en la modificación de las situaciones sociales, combatiendo los soportes ideológicos que provocan la discriminación cultural y social, mediante acciones concretas que desarrollen actitudes vitales y valores sociales capaces de contribuir a la construcción de una sociedad más democrática (García y Sáez; 139-141). O sea, aprecia opciones socioculturales adecuadas y pertinentes que permiten elaborar premisas necesarias en la construcción de nuevas formas de relación y de convivencia entre todos los actores educativos y sociales.

En fin, la construcción de la formación profesional desde la perspectiva intercultural propicia la recuperación, revaloración, apropiación y generación de actitudes y valores culturales; razón por la cual es fundamental considerarla como eje transversal en el currículo escolar y en el proceso de formación docente de todos los niveles educativos existentes, pues, la *“interculturalidad es interacción o diálogo de participantes de diferentes culturas”* (Godenzzi, 1996:14), por lo que es un asunto que le incumbe y compromete a todos los sectores de la sociedad, como *“propuesta importante y necesaria para la vida social y para la educación en el mundo de hoy”* (Besalú, Campani y Palaudárias, 1998:8).

1.3. LA FORMACIÓN DOCENTE EN CONTEXTOS INTERCULTURALES.

En los tiempos actuales, de alguna u otra forma, ya se empieza a reconocer la diversidad étnica, cultural y lingüística de las realidades sociales, tanto en lo legal y normativo como en la praxis, principalmente en los contextos con notables presencias multiculturales y plurilingüísticos; realidades que han llevado a gestar proyectos y propuestas educativas desde la perspectiva intercultural, según, con la finalidad de satisfacer las múltiples necesidades sociales y educativas de los educandos con culturas y lenguas diferentes, en este caso de docentes.

Es decir, una formación teórica que según el caso de mayor y mejor atención educativa a los inmigrantes, a las minorías étnicas, a los pueblos autóctonos, por ende a la sociedad en su conjunto y que han venido reclamando sus derechos básicos como seres humanos con historia, cultura y lengua específicas; y en lo que respecta a la educación, mediante propuestas educativas tales como: “Educación Intercultural”,

“Educación Multicultural”, “Educación Intercultural Bilingüe” y “Educación en y para la Diversidad”, los cuales si bien aparentan perseguir el mismo fin, atender la diversidad sociocultural y lingüística, los hacen con enfoques y matices diferentes.

Por lo consiguiente, que responden a propuestas diversas de formación docente, ya que, cada modelo está basado en un modo de comprender y concebir la sociedad, la educación, la cultura y la formación profesional, cuya intención es la de responder a contextos histórico-sociales particulares. En lo que sigue paso a describirlos, si bien someramente, en los países Europeos, Norteamérica, los países Sudamericanos y por ultimo en nuestro país, México.

1.3.1. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

Esta propuesta educativa se manifiesta, cada vez con mayor intensidad, en las sociedades de los países europeos, para dar atención educativa y lograr la integración social a los inmigrantes e hijos de inmigrantes procedentes de otros países y continentes, como del interior del mismo país, realidad reflejada y coexistente en la cotidianidad, las relaciones sociales, económicas, políticas, culturales y educativas; poblaciones que luchan en busca de la conservación de su identidad étnica en el marco de la nacional, sin llegar a la integración total de la unidad política nacional (Galino y Escribano, 1990; Aguilera, et-al, 1996; Muñoz, 1997; Besalú, Campani y Palaudarias, 1998; García y Sáez, 1998; Essomba, 2008).

Es lugar común que las migraciones internas y externas, tanto de población ciudadana como extranjera, no ciudadana, constituye una situación histórico-social que ha generado la aparición de sociedades multiculturales y conflictos sociales y

educativos; lo que preocupó a los países receptores y a los Estados, como a las organizaciones sociales, ONGs, Universidades Autónomas, por mencionar algunas, las que han respondido con programas educativos compensatorios¹⁵, dirigidos única y exclusivamente a los hijos de los inmigrados, en este caso que procuran una formación docente, programas cuyo propósito consiste en llegar a nivelarlos académicamente para que tengan mayores facilidades de incorporarse a los programas educativos nacionales vigentes y/o a la sociedad; propósitos que no se han cumplido cabalmente.

En nuestros días, se plantea la educación intercultural como proyecto ideal y pertinente a seguir, una modalidad educativa que acepta la incorporación activa de todos los grupos étnicos e inmigrantes, sin estereotipos ni intenciones de homogeneidad; y que centra su atención más en las relaciones e interacciones que los educandos establecen en su cotidianidad escolar y social, las que se caracterizan por ser asimétricas y discriminatorias culturalmente, al ponderar una visión unidimensional, uniforme y homogénea por encima de las diferencias particulares de los educandos con culturas diferentes.

También involucra a todos los actores educativos y a la sociedad en general, por lo que, la cual la hace un asunto que le compete a todos y que requiere un esfuerzo común de toda la sociedad, una coordinación de todas las organizaciones implicadas, una participación efectiva de las minorías culturales, una concertación y una flexibilidad hacia la finalidad común; hacia la eficaz construcción de una sociedad más humana, fundada en la cooperación activa de las diversas etnias y culturas (Muñoz, 1997:24) coexistentes.

¹⁵ La educación compensatoria surge dentro del amplio movimiento de igualdad de oportunidades y se denomina política compensatoria por el conjunto de medidas políticas, económicas y sociales que se le aplica a una población minoritaria discriminada y de extrema pobreza, para reducir y paliar las desventajas en el acceso al sistema educativo; en un inicio evolucionó hacia programas bilingües, después biculturales y actualmente interculturales. Esto se debe por la esencia hacia el reconocimiento de la igualdad de derechos de todas las culturas a su existencia y desarrollo (Muñoz, 1997:117-118).

Derivada hacia la formación docente dicha propuesta plantea una formación profesional del profesorado en valores, actitudes y comunicación humana; o sea, una formación moral y cívica, donde se resalten los valores y actitudes de respeto, tolerancia, aceptación, colaboración y comunicación intercultural y, de esta manera se desarrollen acciones educativas basadas en el derecho a la diferencia y el respeto a las minorías, a la vez, que acciones en contra del racismo y la xenofobia (Muñoz, 1997; Besalú, Campani y Palaudarias, 1998; García y Sáez, 1998

Sin embargo, habrá que reconocerlo, esta propuesta aún es una actividad marginal dentro de la formación del profesorado europeo, y de otros contextos, tanto inicial como permanente, pues, según la bibliografía consultada, raramente forma parte integral de un plan de la política educativa orientada a la innovación y basada en un análisis de las necesidades de la escuela (Sabariego, 2002). Lo que significa que prioritariamente ha estado dirigida más al profesorado que atiende a grupos culturalmente diversos (inmigrantes), quienes necesitan poseer conocimientos de los fenómenos migratorios y de las realidades con las que se enfrentan, al tener que convivir y trabajar con personas de otro medio cultural.

En cuanto a la formación de futuros profesores en esta modalidad, solo hemos encontrado información que se refiere a ello y que aborda el tema refiriéndose que en ella se les oferta cursos y seminarios optativos y no regulares ni obligatorios sobre interculturalidad, menos transversales en los planes y programas de estudio, más bien que lo son solamente para aquellos que están interesados, cuando es menester que a todo sujeto en formación como docente, se les prepare para recibir y comprender a sus alumnos, a sus familias, a sus colegas procedentes de otros países; y para que respeten la diversidad de lenguas, modos de vida, los proyectos, los comportamientos, y las religiones, a fin de que puedan manejar los conflictos que surjan y sepan aprovecharlos para enriquecer culturalmente a los educandos.

En otras palabras esta modalidad valora la importancia que tiene el hecho de que todos los profesorado posean la preparación suficiente para adaptarse a las situaciones diferenciales de los alumnos; y también que se especialicen en programas, métodos, técnicas y procedimientos de tratamiento individualizado bilingües, ya que se anhela a contar con docentes con y para un adecuado desarrollo de las diversas lenguas y culturas en contacto, así como con especialistas en educación intercultural en los centros de formación y en los equipos de apoyo para asesorar a los profesores de manera más directa y oportuna.

Para ello, requiere la modalidad que el profesorado esté consciente de su laborioso trabajo, a la vez que haga suyos los conceptos y nociones que giran en torno a la educación intercultural, es decir, que entienda el significado de la interculturalidad y sepa asignar a cada cultura la bondad de los valores que la caracterizan y respetar la diversidad en la práctica; cuestiones necesarias para el profesorado, cuente con pautas a seguir en el conocimiento, la comprensión y el respeto de las diversas culturas de las sociedades en la que viven cotidianamente.

1.3.2. LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL.

Esta propuesta educativa es más identificada en los países de Estados Unidos de Norteamérica y Canadá, la cual plantea programas compensatorios y asistenciales en ambos países, para dar respuesta al reclamo de reivindicación de las minorías nacionales, sujetos sociales con cierta autonomía y autodeterminación, y por otro lado, a los derechos humanos de una gran cantidad de inmigrantes e hijos de inmigrantes, procedentes de los países indigentes o en vías de desarrollo en busca del “sueño americano”; quienes desean integrarse en la sociedad de la que, ahora, forman

parte y pretenden obtener un mayor reconocimiento de su identidad cultural (Asociación Nacional para la Educación Infantil (NAEYC), 1995; Kymlicka, 1996).

En dichas sociedades desarrolladas, es cada vez más evidente, la gran diversidad humana coexistente, tanto en los escenarios sociales como educativos, donde claramente se hace notar las diferencias por razones de: color de piel, lengua materna, actitudes, valores culturales y religiosos, y diferencias económicas; que al relacionarse e interactuar crean conflictos en la comunicación, problemas de aprendizaje en la escuela y arrojan, como consecuencia, un alto índice de deserción y reprobación escolar (Gosh, 1996).

Problemática sociocultural y lingüística a la que se pretende dar atención con una Educación Multicultural, términos que refieren al conjunto de programas y prácticas educativas destinadas a mejorar el rendimiento escolar de las poblaciones étnicas e inmigrantes, y en algunos casos, a enseñar a los estudiantes, sujetos en formación, del grupo mayoritario, acerca de las culturas y experiencias de los grupos minoritarios (NAEYC, 1995), intenciones que solamente pretenden apaciguar los conflictos generados entre los estudiantes y contribuir en la mejora educativa, pero que no promueven un reconocimiento y respeto hacia la cultura de origen y sí una integración en la cultura de acogida.

Lo cual se procura mediante proyectos educativos de formación –pilotos, compensatorios y autogestivos–, en los cuales se han entendido la formación de diferente forma, ya que han sido expresados en diferentes modelos o enfoques pedagógicos, pretendiendo unos mayor reivindicación que otros. Al respecto, García Castaño, Pulido Moyano y Montes del Castillo, consideran seis modelos¹⁶ con

¹⁶ Tales modelos consisten: **Educación para igualar** trata de igualar oportunidades educativas a los educandos culturalmente diferentes generando programas de compatibilidad hogar/escuela para el aumento del éxito escolar, quienes son rechazados por los de la cultura dominante, situación que lleva al fracaso escolar por la desventaja en el aprendizaje; **Entendimiento cultural** se refiere al conocimiento de la diferencia cultural

concepciones y orientaciones específicas, algunos privilegian sus acciones hacia el fortalecimiento de la cultura dominante y otros los ponderan hacia el desarrollo aislado de la cultura particular, asumiendo una posición de relativismo cultural.

Dichas modalidades educativas han cobrado concreción en experiencias sencillas como lo son cursos de capacitación dirigido al profesorado adscritos en notables escenarios multiculturales, los más para el tratamiento de los elementos menos complejos y superficiales de la diversidad y de la educación multicultural (Sabariego, 2002), lo que significa que las pocas iniciativas de formación que se han emprendido responden básicamente a elevar el nivel de sensibilización del profesorado en situaciones bilingües con el fin de dar atención y solventar los problemas de deserción y aprovechamiento escolar para una mejor integración nacional.

Por lo anteriormente señalado, dichos modelos, a mi parecer no son la opción para una verdadera educación multicultural, “una educación desde y hacia la multiculturalidad”, una en la que en verdad se promueva en todo momento la toma de conciencia de las diferencias culturales y en el desarrollo de las habilidades potenciales y críticas de todos los seres humanos y su presencia coexistente en el

para poder contribuir en su enriquecimiento, ya que, ha sido concebida por atributos descriptivos con sobrecategorías y estereotipos que prejuician *a priori* las realidades culturales; **Pluralismo cultural** rechaza la aculturación y asimilación, y pregona a preservar y entender la diversidad como realidad que habría que defender en y desde la escuela, en ello requiere la toma de conciencia por parte del profesor, y bajo las condiciones siguientes: existencia de la diversidad, interacción inter e intra, comporta de oportunidades, y la sociedad debe valorar la diversidad. **Educación Bicultural**, rechaza a la asimilación y propugna por el desarrollo de competencias en dos culturas, manteniendo y preservando la cultura nativa y la adquisición de la cultura dominante; en ello, la lengua ha de ser como puente para el desarrollo de competencias culturales, con la intención de tener oportunidades socioeconómicas sin perder la identidad cultural. **Educación como transformación**, retoma los planteamientos de los modelos: de fortalecimiento, pluralista, reconstrucción social y el modelo radical, la intención es desarrollo de la conciencia y la comprensión crítica de las realidades, que permita entender los conflictos y resistencias (lucha por el poder, riqueza y prestigio), para la construcción de aprendizajes partiendo de la experiencia e interacción del sujeto que han de generar conocimientos, así como rechazo a la ideación y lo estático, y enfatizar lo relativo e improvisado. **Educación antirracista**, comparar lo ideológico y axiológico, posición radical, para la transformación social, liberación de los oprimidos, eliminación de las discriminaciones en las instituciones, la escuela como agencia de la promoción de acción política, o sea, la escuela debe de jugar un papel crucial en la eliminación del racismo personal e institucional (García, Pulido y Montes; 1998:2-7).

mundo actual (Gosh, 1996; García, Pulido y Montes, 1998), ya que la diversidad cultural y lingüística es y seguirá siendo una constante en el devenir sociohistórico de la humanidad; lo que significa que no ha de ser únicamente para inmigrantes, minorías y reservas étnicas sino para toda sociedad multicultural.

Y si bien, ellas implican una formación profesional del docente que se caracteriza por contemplar la diversidad cultural, desechar la exclusión y desigualdades, fomentar niveles de conciencia y se dé en un proceso de producción y crítica cultural, para desarrollar un proceso de formación de educandos reflexivos y críticos de la diversidad y de las diferencias culturales existentes, nuevamente encontramos limitación en el hecho de que han sido aplicados para grupos específicos de profesorado, en formación, culturalmente diversos (Ryan y Ching, 1994).

Es decir, si bien tienden a una formación docente que siembre conocimientos críticos, transmita, promueva y facilita la comprensión de la cultura y de las culturas, donde lo crítico sea relativizador en todo momento, ya que un conocimiento crítico no exalta lo propio y desprecia lo ajeno, sino defiende aquello de lo propio que puede y debe ser defendido, al tiempo respeta lo ajeno en igual forma; pasa por alto que el conocimiento no es solo el producto de una operación mental, cognoscitiva, académica e interna a la ciencia sino que también se desarrolla en condiciones sociales y cumple finalidades sociales; por lo que la multiculturalidad no debe ser vista como un curso o una disciplina que se añade a un programa de formación sino que debe transformar de fondo la estructura curricular existente (Gosh, 1996).

Entonces es necesaria una modalidad de formación que potencie una reflexión social, sobre la autocomprensión de los grupos humanos y la autocrítica de las propias formas culturales tradicionales y modernas, con el objeto de mejorar sus propias condiciones de vida y afianzar su propia identidad cultural bajo el reconocimiento y la

aceptación de la diversidad cultural; de esta manera ponderar la generación de conocimientos críticos mediante el proceso de comprensión de lo propio y lo ajeno.

1.3.3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.

Esta educación se manifiesta en los países del Centro y Sudamérica, donde es evidente la presencia y coexistencia de pueblos y comunidades autóctonas con culturas y lenguas propias, que persistentemente han demandado reconocimiento y respeto a sus derechos sociales, colectivos e individuales, quienes gracias a su organización y a la conciencia que están adquiriendo sobre la diversidad defienden y valoran su cultura, lengua, medicina tradicional, cosmovisión de mundo, sistema de organización y de justicia; fortaleciendo y enriqueciendo de esta manera su identidad individual y colectiva, que les hace ser como tales y les permite ver a la “otredad” como iguales y a la vez como diferentes.

Dichos pueblos y comunidades demandan, en lo que toca a lo educativo, una educación viable y acorde a las realidades étnicas, culturales y lingüísticas en que viven, una que satisfaga sus necesidades básicas, que sea más democrática, tolerante y respetuosa, y que busque propiciar el diálogo intercultural e interactivo permanentemente (Godenzzi, 1996), y que ha cobrado expresión en propuestas hace años se han venido ensayando en diversos países de nuestra América indígena en la búsqueda de un modelo educativo¹⁷ acorde a las particularidades lingüísticas y

¹⁷ En un principio se le denominaba: Educación Bilingüe, Educación Bilingüe Bicultural, Educación Bilingüe Intercultural y actualmente Educación Intercultural Bilingüe, para referirse a nuevas acciones educativas en la atención a los educandos, tanto a la niñez como a adultos indígenas analfabetos; buscando la tolerancia y el respeto a la pluralidad cultural y lingüística; se comenzó con la enseñanza de algunas asignaturas del currículo escolar en la lengua materna de los niños, luego se fueron incorporando contenidos culturales acordes a los conocimientos, saberes y manifestaciones socioculturales a los que pertenecían los

culturales de los educandos, y procurando generar conocimientos que respondan y satisfagan los proyecto de vida de los pueblos autóctonos.

Tal educación reconoce y pregona la participación comunitaria en el proceso educativo¹⁸, en relación con la mejora y desarrollo de la comunidad, y busca proyectarse hacia la sociedad en su conjunto, con expresiones culturales propias, cosmovisiones de mundo, de educación y conocimientos autóctonos, tales les dota de identidad y personalidad propia, donde el conocimiento sirve de herramienta que facilite el aprovechamiento de los recursos naturales, como medio para garantizar el futuro y como instrumentos para garantizar la integridad del entorno (Komll, 2001).

En esta perspectiva, las comunidades han de participar en el proceso educativo a fin de asegurar la inclusión e integración de los saberes y conocimientos tradicionales de la comunidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde tengan participación los intelectuales comunitarios en conocimientos tradicionales y tecnologías apropiadas en campos como el arte, la botánica, las técnicas agrícolas, la historia oral, la medicina, la música, la astronomía, las prácticas religiosas, la lengua y la cultura en su conjunto.

Lo anterior significa que la modalidad educativa intercultural bilingüe se introduce más como un esfuerzo de los pueblos indígenas por conocer y defender su propia cultura y para dirigirse al otro, para conocerlo y entenderlo mejor, a fin de lograr una convivencia positiva dentro de una sociedad dominada por una lengua y cultura, desde hace más de cinco siglos, que no son las propias de los pueblos y comunidades autóctonas. Con ello se procura la construcción de una pedagogía

educandos; llegándose finalmente al diseño de metodologías y materiales educativos diversos con los cuales se apoya el desarrollo intelectual y afectivo de educandos bilingües (López, 1996).

¹⁸ Una de las experiencias (como lo es el caso de Bolivia, Guatemala, etc.) es el de la configuración de Consejos Educativos conformados por padres, madres de familia y por autoridades comunales, sobre la base de las forma tradiciones de organización y de conformación con el sistema ancestral de rotación de roles (López y Küper, 2000:9).

intercultural, capaz de contribuir a lograr una interrelación más armónica entre lo propio y lo ajeno, y el respeto a la cultura local como un conjunto de saberes desarrollados para vivir en un medio natural específico, inmerso en contextos sociales más amplios (López y Kúper, 2000).

En cuanto a lo bilingüe, tales propuestas parten de la concepción de que el aprendizaje ha de estar basado en una relación complementaria entre el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua, ambas como lengua de enseñanza y de comunicación; tal enfoque manifiesta con evidencias derivadas en estudios internacionales que el aprendizaje de una lengua facilita el aprendizaje de otra y que a mayor desarrollo de la lengua materna, mejor aprendizaje y uso de una segunda lengua, así como ventajas diversas entre las que destacan una mayor flexibilidad cognitiva, creatividad y apertura al cambio, mejor manejo de la lectura y escritura, un conocimiento y uso mejores y más creativos tanto de la primera como de la segunda lengua (López, 1996:33-34; López y küper, 2000:3).

Al respecto de la cultura, se plantea una formación profesional a los docentes bilingües en concordancia con la diversidad cultural y lingüísticas como recursos para responder a las necesidades específicas de aprendizaje de los educandos y contribuir al crecimiento integral de ellos y de la sociedad de la que son parte (Godenzzi, 1996:30). Esto implica que el docente debe conocer la (s) otra (s) cultura (s) para que pueda practicar una educación intercultural en su quehacer pedagógico, interrelacionando y articulando contenidos de ambas culturas en el proceso educativo.

También han de ser formados los futuros docentes para realizar actividades extraescolares, asumiendo la función de gestores, y ser promotores del desarrollo integral de la comunidad; o sea participar en la vida comunitaria y promover la participación de los individuos en la vida escolar, compartir experiencias y

conocimientos, desarrollar iniciativas en el manejo de recursos del lugar en la enseñanza; retomar los saberes y conocimientos étnicos como contenidos a abordar en clases en función de las necesidades de los protagonistas y de la comunidad en general.

La propuesta de formación bajo estudio privilegia dotar a los futuros docentes de recursos para desarrollar una programación de clases diversificada, persiguiendo la interculturalidad en todo momento, desde una relación dialéctica y pedagógica orientada a la práctica, recurriendo a estrategias metodológicas y didácticas adecuadas a las realidades socioculturales y lingüísticas; ya que, no basta el hecho de adecuar o adaptar el currículo escolar nacional al contexto educativo; si no que como alternativa se requiere la relación e interacción de los educandos, basadas en las necesidades e intereses propios; semejante a la que se da con sus padres, parientes y la sociedad donde están inmersos.

Asimismo el recurso de una mediación pedagógica comprendida como la articulación simbólica capaz de tender un puente entre el conocimiento tradicional, incorporando sus necesidades e intereses, y el conocimiento nuevo que proviene de fuentes no tradicionales (Sepúlveda, 1996:101, López y Küper, 2000:7). En otras palabras que el proceso sea orientado en/y hacia los educandos, reconociendo que son sujetos y que son diferentes, lo que implica un compromiso y la obligación de considerar las características particulares de desarrollo y socialización de los educandos, los que serán el centro de atención del proceso de enseñanza–aprendizaje.

Es decir, se plantea una formación docente en la praxis misma que consiste en el aprovechamiento de la razón y de la habilidad del sujeto para reforzar la experiencia de aprendizaje en el desarrollo de fuerzas creativas en la solución de problemas concretos de la vida cotidiana, lo más razonable y concreta posible en el

mundo que nos rodea; lo que ha de contribuir para que el docente sea educado y se convierta en un ser maduro de acciones responsable, razonable, racional y emocional en su praxis docente.

1.3.4. EDUCACIÓN EN Y PARA LA DIVERSIDAD CULTURAL.

Esta propuesta educativa ha sido retomada y transformada en México (UPN), la cual parte de la diversidad cultural y lingüística como una constante de la humanidad, misma que se manifiesta en los sujetos sociales, y cada vez más activa, en las sociedades actuales; realidades que no han sido reconocidas y respetadas, a pesar de formar parte de la sociedad y contribuir en los procesos de cambio y transformación de la misma, donde las relaciones e interacciones de sujetos activos y pensantes se dan en el proceso de la vida misma; situaciones sociohistórica que permite aseverar que las realidades son heterogéneas y no homogéneas como lo ha querido hacer creer la cultura en el poder.

Es, expuesto brevemente, un proyecto que parte de una concepción de cultura concreta y no abstracta, o sea, de realidades vivientes, vitales, prácticas y activas en constante realización y autorrealización de los sujetos sociales; la que se caracteriza por ser: sustantiva, dinámica, subjetiva y comunicativa, donde las relaciones intersubjetivas le dan valor, sentido, significado y realidad a las acciones del sujeto creador, activo y participante cotidiano, a partir de elementos históricos, contextuales y de significaciones construidas colectivamente (Alegret, 1998; Ramírez, 1996), criterios que hacen que todas las culturas sean válidas, incomparables e incommensurables, y no haya una cultura superior ni inferior sino culturas diferentes que se transforman continuamente.

En otras palabras se consideran las culturas como realidades vitales donde esta en juego no el contacto entre culturas sino el derecho a la diferencia, que incluyen derechos colectivos e individuales (Salmerón, 1998), cuyo tratamiento requiere un “diálogo intercultural” (López Melero, 1999), desde una posición humanista, horizontal y simétrica, donde la relación e interrelación sea tolerante, dinámica, recíproca, creativa entre diversas formas de ser y vivir, de pensar, preguntar, cuestionar e inventar; mediante una “ética de reciprocidad”, que da pauta a intercambios simbólicos, a aprendizajes mutuos, a transformaciones coherentes, a síntesis efectivas y eficaces, y creadoras entre diversas culturas encontradas por una más humana, democrática, tolerante, equitativa y de comunicación intercultural (Ramírez, 1996:19-47).

Y, que vista como proceso ha de estar mediado por la “subjetividad del saber y la sustancialidad del ser” (Gutiérrez, 2004:78), y/o por una “analogía” que permite el reconocimiento y respeto de las diferencias culturales sin negar cierto grado de universalización, como un punto intermedio entre el universalismo y el particularismo, donde lo particular esté en lo universal y lo universal en lo particular, para lograr un “bien común”¹⁹ (Beuchot, 2000:195-200), lo que significa reconocer, valorar y respetar las diferencias culturales siempre y cuando no afecten a los derechos humanos.

Con ello, se pretende la construcción de una “cultura de la diversidad”²⁰ (López Melero; 1999), que acepte, conozca, comprenda y respete a cada ser humano como es y no como gustaría que fuera; así como la construcción de una “ética universal” que no sea etnocéntrica y elitista sino que proteja la “integridad del individuo y de las

¹⁹ Es entendido como todo aquello que no fuera en contra de la vida, la integridad física y moral, la salud, la educación y el bienestar de las personas o que no vaya en contra de los derechos humanos fundamentales.

²⁰ Esta implica vivir las diferencias como algo valioso, solidario y democrático, que permite contextualizar, secuenciar, temporalizar y buscar constantes estrategias pedagógico-metodológico-didácticas para su desarrollo, para educar “en” la democracia, en la libertad y en la justicia, mediante el diálogo verdadero, la comprensión y la participación activa con libertad y responsabilidad (López Melero, 1999:35).

relaciones intersubjetivas” (Sobrevilla, 2004), con una nueva dimensión de libertad, otro modo de relacionarse entre las distintas culturas y lenguas, una nueva reconceptualización de la familia y de la sociedad en general, en fin “un nuevo orden social” (Gundara, 1998).

Todos planteamientos y principios orientados hacia una educación y una escuela que lucha por la igualdad de oportunidad para una sociedad más solidaria, más justa, más libre y más humana; que contribuya en el cambio ideológico-político de las instituciones, de los sistemas de gestión, de los conceptos, principios y las relaciones de comunicación entre sujetos cognoscentes. También implica optar por una forma diferentes de organizar el aula para que se de el trabajo solidario y cooperativo, el desarrollo de modelos de pensamiento, en un ambiente de convivencia y de aprendizaje de y con otros iguales y diferentes a la vez, en fin, un espacio que construya una red de significados y actitudes compartidos para una vida mejor y digna²¹ para todos.

Además, implica la transformación de la sociedad y de los sujetos que la conforman, de manera gradual, a través del análisis y de la reflexión exhaustiva de la realidad plural, generando un verdadero diálogo y consenso de todas las expresiones sociales en la toma de decisiones que de cabida a un proceso de universalización de la diversidad sociocultural, aunado con la redefinición de un nuevo modelo de Estado-nación incluyente para reorientar la vida social y personal de los individuos y para abatir las desigualdades, privilegiando el bienestar de la sociedad.

Para ello, se requiere de una formación profesional del docente en y desde la diversidad cultural, mediante procesos y estrategias de razonamientos efectivos,

²¹ La “dignidad” es entendida como la capacidad del sujeto que enfrenta cotidianamente al mundo y dueño de su destino, o sea un agente capaz de dirigir su propia vida mediada por principios colectivos que forja en su cotidianidad para llegar a “ser” igual que los demás y a la vez diferente.

prácticos y funcionales, que los forme como científicos sociales y solidez pedagógico-didáctica, para que en su praxis sea un mediador del saber y sea capaz de tender puentes cognitivos entre las diferencias, creando posibilidades de aprendizaje; así como también que sepa convertir el aula en un verdadero espacio donde converjan puntos de vista distintos y donde se disfruta la diversidad y la construcción de conocimientos significativos. Es decir, una formación que reconozca y valore las diferencias entre los seres humanos, y sea capaz de ubicar a los educandos, al saber y al saber hacer en el centro del proceso educativo.

Lo anterior implica un currículo de formación docente pluralista y común para todos, que represente a las culturas coexistentes, con propósitos humanizadores y abiertos a los grupos culturales heterogéneos en la sociedad, buscando siempre la comunicación y el dialogo entre las culturas (Gimeno, 2001). También implica un modelo curricular que posibilite el acceso de todos los educandos y acepte sus diferencias en los hechos y no solamente en el dicho, y la de los grupos sociales; lo que significa ofrecer, por diversos que sean, las mismas oportunidades de formación y las mismas atenciones educativas, y adaptándose a sus diferentes necesidades, problemáticas, intereses, motivaciones y capacidades presentes en el aula.

Cuestión nada fácil ni sencilla, porque en nuestra sociedad está arraigado el neoliberalismo y la globalización, que a todo vapor pretenden convertir todo en capital económico, con el fomento de los medios de comunicación y la revolución científico-técnica internacional, que peligrosamente se inscribe en el pensamiento de los sujetos en formación, de los padres de familia y de los educandos en su conjunto, creándoles una actitud inmovilista, conformista y consumidora (López, 1999).

Difícil de concretar, si, pero posible cuando se logre tomar conciencia de la diversidad, se tenga el compromiso moral con las realidades, cuando el ser humano en

general y el docente en particular hagamos conciencia de nuestros prejuicios, deseos e intereses con la finalidad de que la otredad deje de ser invisible y se haga valer por si mismo, lo que constituye un gran reto de la sociedad en su conjunto de “aprender a respetar al otro y a lo otros” en todo momento y en los diferentes ámbitos sociales (Gutiérrez, 2004), no sólo en el dicho sino también en los hechos.

Más ahora que la “diversidad” paulatinamente empieza a cobrar presencia y discusión política, filosófica, ética y pedagógica en diferentes escenarios nacionales e internacionales, públicos y privados, según, que con la intención de establecer acuerdos y emitir recomendaciones para abatir la exclusión en los proyectos y acciones públicas como históricamente ha sido, y considerar su inclusión integral, reconocimiento y respeto a las diferencias, toda vez, que es inevitable e imborrable su presencia y coexistencia en nuestra humanidad.

CAPITULO II

LA FORMACIÓN DOCENTE EN CONTEXTOS INTERCULTURALES EN MÉXICO

Rafael Ramírez *

“El estado de nuestra educación es lamentable, nadie lo duda, pero lo que casi todo mundo ignora es que esta bancarrota de la escuela se debe, no a un plan de estudios defectuoso o malo, sino a un cuerpo de profesores que no saben, que no pueden cumplir con su ministerio”.

* La escuela rural mexicana.

La sociedad mexicana se caracteriza por la presencia y coexistencia de grupos y pueblos que presentan una gran diversidad de culturas y lenguas autóctonas y extranjeras que conforman la población nacional. Es decir, pueblos y comunidades aborígenes, descendientes de los pueblos autóctonos que vivían en la época prehispánica antes de la llegada de los invasores del viejo continente; criollos o descendientes del grupo colonizador español, el nacido en tierra americana, y los mestizos, producto de la unión de español y nativo mesoamericano, quienes como etnia exitosa predominan en nuestro país; además de poblaciones de inmigrantes procedentes de otros países, naturalizados o que permanecen residiendo como extranjeros en nuestro país.

Los criollos y mestizos, desde el siglo XIX, desplazaron a los autóctonos, tomaron las riendas del país e implementaron políticas sociales y educativas de asimilación, segregación, incorporación e integración hacia los aborígenes, y fueron sometidos, explotados y discriminados inhumanamente; todo con la intención de

exterminarlos, quienes eran considerados erróneamente inferiores e incultos, y un obstáculo para el progreso y para la construcción de una nación homogénea (Vargas, 1994; Caballero, 2003). Todo con la firme intención de crear una sociedad monocultural y monolingüística, e incluso una misma forma de pensar y concebir el mundo, lo cual hasta la fecha se ha probado no es posible.

Para ello, diseñaron y conformaron un sistema educativo nacional, valiéndose de los planteamientos e implicaciones políticas, religiosas, económicas y educativas del momento histórico, los que desarrollados en los países industrializados; proyectos educativos de exclusión-segregación e imposición lingüística y cultural, basados en métodos drásticos, directos y discriminatorios; y tomando como punto de apoyo los procesos de interacción lingüística y cultural que en la época prehispánica²² ya existían en nuestro país para lograr sus propósitos.

Lo mismo que mediante acciones de castellanización y alfabetización impuestas²³ a la población autóctona, desde una visión político-educativa global y homogeneizante de la sociedad, o sea, totalmente ciega a la diversidad y a la diferencia que las realidades socioculturales y lingüísticas manifestaban en ese entonces; y privilegiando un proceso sistemático de aculturación a la población autóctona, con la intención de incorporarlos e integrarlos a la cultura nacional, y por lo mismo, en el que no existe la posibilidad de retomar y valorar la lengua y cultura indígenas, mismo que en la actualidad, justifica el desuso de la lengua indígena, bajo el lema de que: *“ya la conocen y la dominan, ahora hay que enseñar lo que no conocen”*.

²² Como lo fue la cultura y lengua náhuatl, la cual predominaba y era considerada como lengua franca, evidencia de la cual es que la mayoría de los nombres de los pueblos y comunidades indígenas, algunas de las no indígenas también, están designadas y/o escritas en ésta lengua indígena (Hernández Cuevas, 2003:52).

²³ En 1911, se establecieron “las escuelas de instrucción rudimentaria”, llamadas a extender la luz de la enseñanza en la república (Guardado y Villatoro, 1988), que pretendía castellanizar, alfabetizar y enseñar las operaciones más usuales de aritmética a los pueblos y comunidades indígenas, que por su limitado alcance y mala organización se le denominó “Escuela de peor es nada” (Hernández López, 2000).

En dichos procesos, digamos por ejemplo de integración de los pueblos nativos a la sociedad no indígena, la formación académica de los docentes se daba, y se sigue dando, desde una desvinculación de los objetivos educativos de la educación comunitaria indígena, propiciando su desplazamiento y promoviendo una ideología de desvalorización de las lenguas y culturas autóctonas; tendencia de formación docente adecuada a los intereses y expectativas del sistema educativo nacional mexicano y de la elite en el poder, con la intención implícita y explícita, de alcanzar la integración, estandarización y uniformidad lingüística y cultural.

Perspectiva educativa de que se han valido permanentemente el sistema educativo nacional para el diseño y operación de proyectos de capacitación, actualización y formación docente, que se caracteriza por privilegiar la formación de un sujeto individualista e intelectualista, de carácter universal, al servicio del mismo sistema, sin atender la educación popular como tal (Guardado y Villatoro; 1988), y que se concreta de manera diferente en las instituciones educativas existentes.

Al respecto, Lucía Rodríguez McKeon considera que las tendencias de formación de docentes en México se han planteado desde un universo de propuestas que remiten a “ideales de docente y de saber hacer” desde muy variadas e incluso contradictorias perspectivas teóricas y pedagógicas con un común denominador. Son tendencias que promueven modelos de formación docente a partir de ideales sociales, políticos, económicos y pedagógicos (Rodríguez, 1994:198). En otras palabras, que están orientados hacia un tipo único de profesor para la educación en general, y no para atender específicamente a los grupos diversos, como lo son los que habitan en el medio indígena, menos para la educación bilingüe intercultural.

Por su parte, en un documento difundido por la Secretaría de Educación Pública, intitulado *Lineamientos Generales para una Educación Intercultural*

Bilingüe se argumenta que la formación de los docentes ha sido diseñada considerando a las profesoras y profesores como técnicos pedagógicos, haciendo abstracción de su medio; perspectiva que requiere ser cambiada por una que los considere como sujetos con un acervo cultural previamente adquiridos y que actúan en una escuela concreta, trabajando con niños que proceden de un contexto sociocultural también concreto y en un momento socio-histórico determinado (DGEI, 2000:75).

Puede decirse que muy a pesar de todo ello los pueblos autóctonos han venido resistiendo dicho acoso ideológico, cultural, lingüístico y educativo; resistencia que se traduce en nuestros días en el hecho de que aún existen más de sesenta pueblos étnicos u autóctonos y un sin número de comunidades indígenas que conservan y usan sus lenguas y culturas propias, que los identifican y los diferencia de los demás, contribuyendo con ello a la conformación de una sociedad pluriétnica, pluricultural y plurilingüística dentro de la que reclaman sus derechos a ser reconocidos y respetados como tales y a seguir practicando libremente sus lenguas, culturas y una educación propia.

El proceso de resistencia marcado anteriormente se ve fortalecido en los tiempos actuales, a raíz de la exigencia de reivindicación de organizaciones sociales, políticos y militares independientes (EZLN, EPR), organizaciones y movimientos que se han unido al reclamo de algunos pueblos y comunidades autóctonas; reclamos y demandas que han cobrado auge y discusión en el ámbito social, político, intelectual y educativo; tanto que, hoy en día, la sociedad nacional y el Estado-nación pretende formalmente mirar y considerar la diversidad cultural y lingüística coexistente en los contextos actuales como riqueza de la sociedad mexicana, al menos así se aprecian los discursos emitidos por los gobiernos recientes.

En los siguientes apartados serán abordados los modelos educativos de formación docente destinados para la población autóctona que emergieron durante el siglo XX, tales son: “*el modelo tradicional gubernamental o nacionalista*” que veía a las lenguas y culturas autóctonas como el enemigo a vencer y un obstáculo a sus intereses; “*el modelo bilingüe-bicultural*” que instituyó la lengua como un aliado de la castellanización, dado que la propuesta coincidía con los intereses del Estado, y “*el modelo intercultural*” que considera a las lenguas como un vehículo de identidad para el dialogo entre culturas, diálogo que implica la des-estructuración del proyecto monocultural del Estado-nación (Maldonado, 2003; 2005). Así mismo se abordará el único espacio de formación profesional del docente bilingüe en servicio en la actualidad.

2.1. PROYECTOS EDUCATIVOS POSREVOLUCIONARIOS.

En el período posrevolucionario se crea la SEP (1921) y empieza a funcionar con el objeto de institucionalizar y expandir la educación formal en el territorio nacional, mediante la “pedagogía de la acción”, la que influyó fuertemente sobre la marcha en la concreción y consolidación de los niveles educativos; con la colaboración de la obra editorial de Vasconcelos –“Revista el Maestro”–, la cual introdujo la autoformación de los profesores en general a través de la lectura de artículos y ensayos sobre política, historia, filosofía y pedagogía (Guardado y Villatoro, 1998).

Es decir, con el proyecto Vasconcelista, se funda un modelo de educación y cultura de Estado que contribuyeron a la conformación de la identidad nacional y

medios para la consolidación de un Estado-nación central, vigente hasta en nuestros días, con la perspectiva de instituir la formación de un nuevo tipo de maestro y su revaloración social; o sea un magisterio rural que desplazó al normalismo decimonónico y que constantemente iba transformando para profesionalizar, normalizar y nivelar laboralmente al magisterio en servicio (Arnaut, 1998; Latapí, 1998).

En esta etapa del desarrollo de la Educación en México se particulariza la cuestión indígena, con la implementación de políticas sociales y educativas orientadas a las masas populares y en particular a los pueblos y comunidades autóctonas, dando paso a la creación del Departamento de Educación y Culturas Indígenas. De esta manera, se formaliza la educación para esta población, consideración que ha sido resultado de su meritoria participación activa y protagónica en la revolución, tal que influyeron en las propuestas de políticos y pensadores revolucionarios, quienes pugnaron por una “educación popular”.

En lo que toca a la formación de docentes dicha política se traduce en programas de capacitación no escolarizados y experimentales, los que, con el paso del tiempo, fueron considerados en los proyectos y programas de formación escolarizada de las Escuelas Normales Rurales existentes, orientada en su mayoría a personal de origen mestizo, formados para desempeñar la tarea de “agentes civilizadores” del mundo rural e indígena, y cuya misión era transmitir el saber de la cultura dominante y difundir la ideología del mestizaje pugnada por el Estado mexicano (Vargas, 1994; De Ibarrola, 2004).

Esto significa que en su desarrollo se privilegiaban procesos de formación docente generales, abstractos e imaginarios de corte uniforme y homogéneo, similares a los procesos formativos que desarrollaban las normales rurales existentes, los que

contribuyeron significativamente en la trascendencia y permanencia de las estructuras del Estado y a la persistencia de relaciones asimétricas del sistema de la elite en el poder, hacia las masas populares del país. En otras palabras dichos proyectos y programas experimentales de formación docente respondieron a políticas sociales y educativas centrales, mismos que se intenta describir a continuación.

2.1.1. LAS MISIONES CULTURALES.

Uno de los primeros programas educativos oficiales tendientes a la capacitación y/o formación de futuros docentes para el medio indígena, lo implementaban las “Misiones Culturales”²⁴; instituciones que tenían la función de fundar escuelas denominadas “Casas del Pueblo” en las regiones y comunidades visitadas, según, para contribuir en el desarrollo productivo, físico e intelectual del indígena, y para el mejoramiento integral y transformación de su comunidad, una vez, que se buscaba partir de las necesidades reales de la misma, a través de los “monitores”, que instruían a la población referente.

Dichos “misioneros culturales” o monitores eran auxiliados por inspectores que tenían la función de fundar escuelas, supervisar el trabajo docente y reclutar maestros rurales, mientras los misioneros asumían la función de orientar y capacitar a los jóvenes reclutados con estudios de primaria elemental de cuatro años y que eran considerados partidarios de la escuela popular y aliados de la obra educativa del

²⁴ Con la finalidad de llevar educación formal y escolarizada a todos los rincones de México se procedió a reunir a un grupo de maestros los que se autodenominaron “Misioneros”, encabezados por los profesores Roberto Medellín y Rafael Ramírez, constituyeron la primera misión cultural a finales de 1921 con el propósito de recorrer el territorio nacional formando “Casas del Pueblo” y a preparar “Monitores” (Guardado y Villatoro, 1988). Según Ramón Hernández López, en 1923, se establece la primera misión cultural indígena en la comunidad de Zacualtipán, Hidalgo (Hernández, 2000:19).

nuevo régimen (Arnaut, 1998:58-59). Estrategia de formación docente no escolarizada, imaginativa, innovadora e impactante, en su momento, para llevar la educación escolarizada a la población rural del país (De Ibarrola, 2004).

Lo que significa que las “misiones culturales” llevaban consigo la inmensa responsabilidad de improvisar “Casas del Pueblo” y a capacitar “monitores”, función que era asumida por algún joven de la misma comunidad, y cuyo únicos requisitos de orientación consistía en que tuviera interés y supiera leer, escribir, hacer cuentas y hablar el español, mismo era adiestrado en la práctica, de manera simple y superficial por parte de los misioneros, convirtiéndolos “por arte de magia” en maestro rural; proceso de reclutamiento que benefició al sistema, ya que se dejaba pequeños elementos de cultura ajena, lo que contribuyó y contribuye hasta en la actualidad a la desvaloración y rechazo de la lengua y cultura autóctonas.

Un lustro después, en 1925, el Departamento de Educación y Culturas Indígenas pasa a ser Departamento de Escuelas Rurales Primarias e Incorporación Cultural Indígena, por lo consiguiente, las “Casas del Pueblo” pasan a ser “Escuelas Rurales”, los “Misioneros Culturales” se convierten en “Inspectores”, los “Monitores” en “Maestros Rurales”, de las Misiones, se convirtieron en “Misioneros Ambulantes”, quienes se dedicaban a capacitar a los maestros rurales, transmitiendo conocimientos básicos de didáctica y prácticas relativas al mejoramiento de la agricultura, ganadería, salud, hogar, recreación y pequeñas industrias, según, para el progreso social (Guardado y Villatoro, 1988; Hernández López, 2000) de las comunidades, indígenas y no indígenas.

En el mismo año se creó la Escuela Nacional de Maestros con la fusión de las tres escuelas normales existentes en la ciudad de México, a instancias del profesor Lauro Aguirre que promovió las reformas a la enseñanza normal; con la finalidad de:

formar maestros rurales y urbanos de educación primaria, misioneros, técnicos en educación y educadoras; fundar la acción formativa en la enseñanza de oficios y pequeñas industrias con base en los estudios de botánica y zoología, física y química, pedagogía y psicología; y hacer de la escuela un verdadero centro de pedagogía nacional para orientar la actividad educativa (Solana, _?: 166).

En este sentido, las primeras Escuelas Normales Rurales²⁵ tenían el propósito de preparar maestros para las escuelas de las pequeñas comunidades y mejorar la formación académica y profesional de los maestros en servicio (Guardado y Villatoro, 1988); con la intención de que contribuyeran a exterminar directa e indirectamente la lengua y cultura autóctonas e imbuyeran a dichas poblaciones nuevos modales, conocimientos, hábitos y aptitudes que –se creyó– en su conjunto conformaban nuevas y más humanas formas de vida, las que iban en concordancia con la ideología y cultura dominante.

Con esta misión en mente se crearon: la “Casa del Estudiante Indígena”²⁶ en la ciudad de México, para capacitar y transformar la mentalidad de 198 jóvenes indígenas procedentes de 27 pueblos autóctonos del país en 1926; y los “Centros de Educación Indígena” en las regiones estratégicas de mayor población aborigen en 1933 (Hernández López, 2000:19-21); espacios ambos en donde se les preparaba con instrumentos, modales y conocimientos lingüísticos y culturales, con la intención de que los transmitieran a sus congéneres, ya sea de sus comunidades o del lugar donde los manden como “agentes de civilización”.

²⁵ En 1933, se unen las Escuelas Normales Rurales y las Centrales Agrícolas, y surgen las dos Escuelas Regionales Campesinas con la intención de capacitar previamente, de práctica agrícola al futuro Maestro Rural en general (Guardado y Villatoro, 1988:168).

²⁶ Este proyecto de formación de futuros docentes fracasa debido a que “los formados” se negaron a regresar a sus lugares de origen y optaron en quedarse en la ciudad, el cual se desaparece en 1933, dando paso a los internados denominados “Centros de Educación Indígena”.

Estas acciones educativas se refiere a programas de formación docente orientados por políticas educativas nacionales denominadas de incorporación y asimilación, y que consistía y tendían como meta capacitar y preparar a los profesores en lo que toca a la lengua y cultura autóctonas, más, dado que se les imponía la lengua y cultura occidental, en la práctica asumían la misma actitud de desvalorar e interiorizarlas, y con ello la cuestión autóctona en su conjunto; ya que, se trata de una política de formación lingüística y cultural basada en el “incorporativismo” con métodos directos y compulsivos, una formación en español y para enseñar a hablar, a leer y a escribir en español (Nolasco, 1997:35) por encima de la lengua y cultura autóctonas.

Dado que se consideraba erróneamente, hasta los años cuarenta, como atraso lingüístico y cultural la gran diversidad de los pueblos y comunidades autóctonas, y que la solución era elevarles la cultura y la civilización a través de la educación, entendida ésta como castellanización y alfabetización directa, en lengua castellana, y que con la adquisición de la lengua castellana se lograba la adquisición automática de la cultura nacional y universal (Díaz-Couder, 2000:105-106); dicha concepción desestabilizó la cuestión indígena a lo largo y ancho del país.

Entonces, en dicho etapa, contexto y proyecto educativo el trabajo docente era considerado predominantemente como social y político, ya que respondía al propósito de llegar a incorporar a los campesinos e indígenas en la vida nacional, y contribuir a organizar a la comunidad para mejorar las formas de producción y comercialización de sus productos, sus sistemas de comunicación y transporte, entre otros, mediante programas de experimentación generales y similares de los que ofrecían las normales rurales (Arnaut, 1998:60; De Ibarrola, 2004) existentes a los futuros docentes.

No obstante, durante el periodo de Cárdenas se inicia un singular giro a la concepción del indígena, deja de ser visto como atraso y obstáculo y pasa a ser concebido como factor clave para el desarrollo y progreso del país, en concordancia con la educación socialista²⁷, que adquirió un sentido científico-técnico, nacional-popular y antiimperialista orientada para beneficiar máxime a las clases populares: indígenas, campesinos y obreros en general (Guardado y Villatoro, 1998).

Ahora se favorece que los “Centros de Educación Indígena” pasaron a ser “Escuelas Vocacionales de Agricultura” y “Centros de Capacitación Económica y Técnica para Indígenas” pertenecientes al “Departamento de Asuntos Indígenas”, y las “Misiones Culturales” pasaron a ser “Misiones de Mejoramiento Indígena” institución en donde se capacitaban a los docentes en servicio sobre temas de naturaleza, trabajo y sociedad; a su vez que se dedicaban al estudio socioeconómico de las regiones y comunidades con la idea de buscar procesos idóneos y promover actividades de integración progresiva (Guardado y Villatoro, 1998; Hernández López, 2000); las cuales fueron disueltas en los años cuarenta por considerarse peligrosas a los intereses de la derecha y de la élite en el poder.

El giro conceptual de la realidad sociocultural provocó la celebración de eventos de carácter nacional e internacional²⁸ con la finalidad de intercambiar experiencias sobre la cuestión indígena, y encontrar la forma más idónea de integración étnica y cultural de los autóctonos a la cultura y lengua nacionales; así mismo permitió la admisión y establecimiento de programas eventuales de traducción

²⁷ En 1935, la Escuela Normal de Maestros introdujo la doctrina socialista en sus programas de estudio con la inclusión de cátedras sobre derecho agrario, obrero, educativo, teoría del cooperativismo, arte y literatura proletaria, historia de la educación socialista, ética y estética marxista. Y se creó el Instituto de Orientación Socialista (Guardado y Villatoro, 1998:169-170).

²⁸ Como lo fue la asamblea de filólogos y lingüistas convocada del 9 al 13 de mayo de 1939 por el Departamento de Asuntos Indígenas en coordinación con el Departamento de Antropología de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional; y el 1er. Congreso Indigenista Interamericano en 1940.

lingüística²⁹ sin más preocupación al respecto, que lo que se buscaba era la integración de los indígenas a la vida nacional, y no la valoración, desarrollo y fortalecimiento de la lengua y cultura autóctonas.

Es, pues, a través de una política social y educativa integracionista, la que se caracteriza por utilizar la lengua indígena como instrumento o medio para la castellanización y alfabetización, pero no como lengua de enseñanza ni objeto de estudio, y menos como fin de la educación; que la educación promovida por el Estado, con la intención de cambiar la mentalidad del indígena por la apropiación y uso del español como lengua nacional, y fin primordial de la escuela, lo que propició la urgente necesidad, en las décadas subsiguientes, de la creación de organismos gubernamentales que les dieran particular atención.

Para ello, en 1946, el “Departamento de Asuntos Indígenas” pasa a ser “Dirección General de Asuntos Indígenas”, la cual se desaparece en 1968 sin haber cumplido cabalmente sus propósitos; los Centros de Educación Indígena y las Misiones Culturales pasaron a depender de ella; y a la vez se crea la “Procuraduría de Asuntos Indígenas”³⁰, dando mayor importancia todas ellas al desarrollo económico, desde donde, inteligentemente el sistema utilizaba la cultura y lengua autóctonas como folclor para la llama de atención turística, abriendo horizontes de civilización contemporánea.

También, se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI) el 4 de diciembre de 1948, con el objetivo de estudiar e investigar los problemas y necesidades de los

²⁹ Como lo fue el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) que emprendió acciones de traducción de la Biblia, elaboración de diccionarios en lenguas indígenas y cartillas bilingües con un vocabulario mal empleado, ya que, en su mayoría eran profesionistas norteamericanos quienes se dieron a la tarea contribuir en la alfabetización y castellanización en lengua indígena y la enseñanza–aprendizaje del español como segunda lengua.

³⁰ Se crearon con el propósito de dar asesoramiento y defensa de los intereses económicos, sociales, legales y políticos de los indígenas. Actualmente en el estado de Oaxaca siguen funcionamiento como centro de trabajo con clave pero sin espacio específico, funcionan adjuntamente en las Jefaturas de Zonas; y es denominado: Procuraduría para la Defensa de los Derechos de las Niñas y Niños Indígenas.

pueblos autóctonos y, a partir de ello, planear acciones de capacitación docente para lograr la integración étnica y cultural; institución que empieza a operar en los inicios de la década siguiente (1951), mediante los Centros Coordinadores Indigenistas que se establecieron en –número paulatinamente creciente– en las regiones indígenas, principalmente en las entidades federativas con mayor rezago y población étnica.

Más por cuanto, las diferentes acciones de formación docente en la década de los cuarenta, giraron entorno de los dictados de la política de “unidad nacional”, que permitió a la unificación de planes de estudio de las escuelas normales urbanas y rurales, y la introducción de materias como etimología, literatura, lógica, higiene, mineralogía, cosmografía, procurando con ello dar mayor importancia a la ciencia e historia de la educación, pedagogía, técnicas y psicotécnica de enseñanza (Guardado y Villatoro, 1998:172-173) mas cuyas características principales son el ser una propuesta formativa que fomenta el individualismo entre docentes y una orientación tecnocrática que beneficiaba a la clase dominante, tanto del país como extranjeros.

Más, muy a pesar de los consensos a que se llegó en los congresos desarrollados y de la evaluación del Proyecto Tarasco, los directivos del sistema educativo nacional se opusieron hacer uso de la lengua autóctona para la lograr la integración nacional, a cambio, seguían impulsando la alfabetización y castellanización directa en español, con el argumento de que no se debía perder el tiempo en aprender a leer y a escribir en las lenguas indígenas, a sabiendas de las bondades que tiene alfabetizar en lengua propia para después enseñar el español, por lo que aprender otra lengua se facilita más a los alfabetos que a los analfabetos (Nolasco, 1997: 44).

Resumiendo lo anterior, se puede decir que los proyectos y planteamientos sociales y políticos de formación docente, durante la primera mitad del siglo XX, no

tuvieron grandes éxitos porque no se tomó en cuenta al indígena como persona con lengua y cultura propias, y mucho menos digna de respeto; asimismo, no promovieron un enfoque incluyente; por lo tanto, la política educativa indigenista persistía como política del sistema educativo nacional, con firmes intenciones de igualar a las comunidades indígenas con la mestiza; una concepción errónea y ciega a la diferencia y a la diversidad coexistente.

2.1.2. LOS PROMOTORES CULTURALES BILINGÜES.

La idea de una educación indígena se fue madurando cada vez más en la década de los cincuenta y sesenta, después de la creación del INI y de la evaluación de la experiencia que se tuvo con el Proyecto Carapam o Tarasco y los fuertes debates sobre el tema en los Congresos Técnicos de la Educación, aunados con las presiones sociales y demandas cada vez más enérgicas que cobraban mayor presencia en los diferentes ámbitos sociales; contribuyendo a todo ello a que se determinase que es mucho más fácil dar atención educativa a los indígenas sí se empezara enseñando en su lengua materna (autóctona) para después abordar el español.

Como respuesta a ello, en 1964, se crea el “Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües” y, a partir de allí, se impulsó la contratación masiva de indígenas hablantes de las dos lenguas (autóctona y español), que contaran con estudios de primaria o secundaria; resultando que los primeros promotores culturales bilingües fueron las personas que ocupaban los puestos importantes en la organización socio-política y religiosa de la comunidad (líderes), quienes por su estatus social eran respetados por los demás (Caballeros, 1998; Cisneros, 1998).

Es decir, el reclutamiento de los primeros promotores rurales privilegió por encima de los de mayor escolaridad, a quienes conocieran la región y la lengua, y tuvieran capacidad de liderazgo en las comunidades donde se establecían las escuelas, mismos que en su mayoría solo habían estudiado la educación primaria elemental de cuatro años, dada la escasez y resistencia de los profesores normalistas (Arnaut, 1998:57-58) a ir a laborar en las comunidades indígenas. Sin embargo, por la familiaridad y confianza que existía con los educandos no se logró el fin previsto contratando a miembros de la comunidad como promotores, razón por la cual se empezó a reclutar a jóvenes que tuvieran mayor compromiso en cada municipio, para capacitarlos y hacerlos comprender su misión educativa (Hernández López, 2000) en base a los dictados de la política nacional.

Más si bien los nuevos aspirantes a la docencia eran capacitados y adiestrados mediante breves cursos y talleres de entrenamiento sobre algunas técnicas pedagógicas, antes de haber ingresado al servicio, quienes apuradamente contaban con la instrucción primaria y/o secundaria (Caballero, 1998, 2003); ya estando laborando se les actualizaba mediante cursos, donde se les brindaba algunos elementos metodológicos y técnicas de enseñanza-aprendizaje generales, que no específicas para el nivel, en sedes estratégicas en las entidades federativas, como determinado por las autoridades educativas respectivas.

Ahora bien, quienes fueron reclutados por el Instituto Nacional Indigenista³¹ de las entidades federativas o estados de la república, llevaron a cabo acciones y actividades de alfabetización y castellanización de los educandos indígenas monolingües, utilizando sus lenguas en dicho proceso como puente, es decir, como instrumento para enseñar el español mientras que los contenidos escolares nacionales

³¹ A través de los Centros Coordinadores Indigenistas dependientes del Instituto que ha sido transformado de nombre porque en esencia sigue implementando políticas asistenciales y centralistas, por el gobierno Foxista y pasa a denominarse CONADEPI (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas) en el año 2002.

aplicados eran ajenos y contrarios a la cultura y lengua propias de los pueblos y comunidades autóctonas, lo anterior a través de métodos indirectos, es decir, se valían de las lenguas indígenas como medio de traslación para llegar con posterioridad al castellano y a la apropiación de la cultura nacional.

Al respecto, hemos de considerar que el uso de la lengua indígena y el empleo del promotor bilingüe del mismo origen comunitario que sus alumnos en la acción educativa, representó el primer paso que rompió con la estructura anacrónica de los métodos directos y compulsivos, y el cambio de procedimiento que permitió el inicio de la revaloración de la cultura autóctona, a través de la lengua y el acceso de las comunidades a la educación. Se entiende que en tales orientaciones se adoptó la escuela como parte de la comunidad, quizá tanto por el hecho de contar con un elemento propio del pueblo y un maestro hablante de la lengua, como por su permanencia en la comunidad, rasgos que actualmente se sigue dando con la mayoría de los profesores bilingües del estado de Oaxaca.

Mas aquellos candidatos a maestro que tenían las posibilidades económicas acudieron a formarse pedagógicamente en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM)³², creado desde los años cuarenta para la formación del magisterio nacional, en general, y la capacitación de los profesores sin título mediante la escuela oral y por correspondencia (De Ibarrola, 2004:255-256), eran formados no para la atención educativa de los pueblos y comunidades autóctonas; lo que significa que en la formación recibida se pasó desapercibida la cuestión étnica, cultural y lingüística de los educandos, no así las del personal docente.

³² Se enseñaba la lectura y escritura, manejo de los materiales de enseñanza, elaboración y uso de materiales didácticos, práctica de elementos de dibujo y de la escritura, enseñanza de cantos y juegos organizados, ejercicios de expresión oral y redacción en español, ejercicios de aritmética, orientaciones de conducción de junta de padres de familia y cómo conmemorar las fechas cívicas para promocionar el nacionalismo.

Las acciones de formación referidas en líneas anteriores se dieron en el marco del “Plan de once años”³³, el cual se sustentó sobre la demanda de más servicios educativos y del mejoramiento profesional permitiendo, en respuesta a ello, la creación de cuatro centros normales regionales, el reordenamiento de las normales existentes y la ampliación de los servicios del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, ahora con planes de estudio que comprendían tres grados y un año de ejercicio docente (Guardado y Villatoro, 1998:178-179), desde la concepción de cambiar la extracción social de los docentes y buscar el conformismo estudiantil.

En suma, entre 1963 y 1973, bastaba contar con estudios de primaria y/o secundaria para ingresar a la docencia (Caballero, 1998, 2003), formación que ya estando en servicio, fue incrementada y configurada por una combinación de cursos breves de capacitación, así como la obligación de incorporarse al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, como estudiante, para completar su formación profesional (De Ibarrola, 2004:253), similar situación sucede en la actualidad con los docentes con perfil de bachillerato, quienes admitidos al servicio tienen el compromiso y la obligación de estudiar en la UPN, acreditar los cursos que en dicha institución se imparten semestralmente, para conservar el trabajo y alcanzar la formación profesional requerida.

Se puede decir entonces que desde los primeros años de la década de los cincuenta hasta principios de los setentas, la política indigenista se guió por una interpretación sociológica de los pueblos indígenas, quienes eran vistos como sectores socialmente marginados y culturalmente atrasados respecto de la sociedad nacional, situación que se debía no a un proceso de naturaleza biológica, sino al mantenimiento de relaciones de explotación y segregación socio-económica y política en que se les mantenía (Díaz-Couder, 2000). Más también se puede decir que durante este periodo

³³ Que surgió a finales de 1959 y finaliza en 1970, cuyo nombre oficial era: Plan Nacional para el Mejoramiento y Extensión de la Educación Primaria.

se desarrolla una concepción que generó proyectos de formación docente de corte integracionista por sobre la contundente diversidad sociocultural y lingüística, y de sus diferencias.

En síntesis, desde los años veinte hasta los años setentas, los proyectos y planteamientos de formación docente respondían a la política educativa de “incorporación” e “integración”; las cuales respondían a la perspectiva o tendencia de formación docente “académica” o “didáctica-filosófica” (Ornelas, 2000), que ubicaba al sujeto en formación, como un estudiante inmerso en un medio especializado: la escuela, a partir de lo cual la educación –se decía– cumplía su propósito de formación de ciudadano libre y democrático, individualista y homogéneo.

2.2. PROYECTOS EDUCATIVOS MODERNIZADORES.

En la década de los setentas se acrecienta la política neoliberal y de globalización en nuestro país, la cual influye en la supresión de algunas políticas educativas y sociales y el surgimiento de otras nuevas, orientadas hacia el reforzamiento de la modernización del sistema económico, que consisten en: aumentar la productividad, reforzar el capitalismo en el campo, impulsar las exportaciones, mejorar la tecnología en todos los niveles, integrar la industria y ampliar el mercado de trabajo especializado; para ello, el maestro era pieza clave, quién requería por sobre todo el ser capacitado para su nuevo papel, incluyendo tanto a quienes se encontraban en servicio como los que encontraban en formación en las normales (Guardado y Villatoro, 1998:189).

Para ello, se dieron dos reformas educativas, la de 1972 y la 1975, las que respondían –se decía–, a las necesidades, intereses y proyectos específicos de la burguesía, utilizando la imagen del maestro de “apóstol” que la misma burguesía fue fabricando, olvidándose su propia condición de trabajo, y asignándole nueva responsabilidad y paternidad; por lo consiguiente, los espacios de formación existentes enfatizaron la enseñanza activa y por áreas, la actualización pedagógica, la instrucción científica y técnica, en otras palabras, implementaron una formación tecnológica que cada vez cobraba auge en los países industrializados (Guardado y Villatoro, 1988:188 y 192).

En este mismo sentido el Estado, por su parte, justificaba su compromiso y preocupación hacia los pueblos autóctonos, creando la “Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena” (1971), espacio que se encargó de las Escuelas Rurales en coordinación con los Centros Coordinadores Indigenistas, dando continuidad a la castellanización y alfabetización existentes en las regiones estratégicas, acciones prescritas en el Plan Nacional de Castellанизación (1973), con firmes intenciones de acelerar el conocimiento del español entre la población autóctona.

También se crea la “Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio”, con el fin de dar atención a los docentes en ejercicio sin título; espacio institucional que pasa a organizar, dirigir, administrar, desarrollar y vigilar el mejoramiento profesional de los docentes de educación media y superior, en 1978, y se transforma en “Dirección General de Actualización y Capacitación del Magisterio”; impartiendo las carreras de profesor de educación: primaria general, preescolar rural, preescolar indígena, primaria bilingüe, al tiempo que asumía la función de la formación de los instructores comunitarios (De Ibarrola, 2004:256).

Y, en lo que toca a la política indigenista de Estado para la población autóctona del país, ésta continuaba dándose con incipientes modificaciones y en estrecha relación con los escenarios sociopolíticos que el momento exigía. Es decir, la política indigenista comenzaba a sufrir cambios conceptuales, las tesis de la “incorporación” y de la “integración” fueron sustituidas por la de la “acción participativa” de la población aborígen, a partir de allí se empezaba a reconocer teóricamente la realidad étnica, cultural y lingüística de México, y a aceptar eventualmente que las aportaciones de las culturas originarias constituyen un enriquecimiento a la llamada “cultura nacional” (Anguiano, 2003:10); lo que propició en lo subsiguiente la creación de programas de formación docente tendientes a reforzar la identidad étnica y la revalorización de las culturas y lenguas autóctonas.

Desde ésta una nueva interpretación a la cuestión indígena, la tesis de que la condición en la que se encontraban los grupos originarios no se debía a su marginación y relativismo cultural, sino que era consecuencia de las formas de subordinación de su integración en la sociedad nacional, y que por lo que para lograr su desarrollo no bastaba con integrarlos, puesto que de hecho ya lo estaban (Díaz-Couder, 2000), aunada a las de que es indispensable el desarrollo de proyectos incluyentes y autónomos acordes con las necesidades e intereses sociales y educativos de los mismos pueblos, que coadyuven al desarrollo y fortalecimiento de sus culturas y lenguas propias.

Este giro conceptual y planteamiento educativo marcó un avance político de los pueblos y comunidades autóctonas en períodos posteriores, y fue crucial en la transformación de actitudes de racismo y discriminación hacia los propios nativos; por lo menos aquellos que estaban planteando un proceso de formación docente diferente, ya que en las reuniones de profesionales indígenas se atrevían ya a hablar

de su *lengua y cultura*; lo cual de una u otra forma permitió que se fuera impulsando una formación docente diferente.

Cabe decir que los programas basados en dichas tesis han sido en gran manera programas de capacitación y de tipo piloto, asimismo que, por lo general no han logrado a cabalidad los propósitos para los que fueron creados, quedando solo en buenas intenciones una formación bilingüe intercultural, lo mismo que los documentos que la sustentan, los cuales se reducen en afirmaciones políticas y sociológicas. En dicho contexto, aunado a lo anterior se hace notar la falta de una institución formadora, específica, para el docente bilingüe, y la falta de congruencia de la formación instituida con la realidad indígena, además de que la mayoría de ellas se han formado sobre la marcha y en las peores condiciones económicas, sociales y culturales, dando como resultado que ni el contenido de planes y programas ni los formadores de docentes reúnen el perfil deseado (Caballero, 1998:184-185).

El proceso formativo descrito se complementa con la falta de comprensión y conciencia social hacia una educación bilingüe intercultural, ni como derecho inalienable, ni como medio idóneo, y como objeto de estudio y de enseñanza; ya que, el problema de educación indígena va más allá de la cuestión formativa y legal, una vez que es problema de conciencia y de convicción (ideológico), y por lo mismo atañe a ambos, indígena y no indígena. Es decir, no basta con ser indígena, ni basta con estar ubicado lingüísticamente, tampoco basta contar con una formación especializada (Caballero, 1998:188). Lo que se requiere, si no se ha pasado un proceso de muerte psicológico y renacimiento, es una concepción diferente e incluyente.

Lo anterior cobra gran importancia, más ahora que la formación profesional se ha reducido a la mera capacitación y actualización del magisterio, bajo una modalidad de aprendizaje autodidacta, en el manejo de contenidos lógico-matemáticos, del

método científico, el uso de computadoras y otros elementos indispensables a la modernización de la planta productiva (Guardado y Villatoro, 1998), aseveraciones constatadas en los resultados de la investigación contenidas en el capítulo III.

Para lo cual se hace necesario una deconstrucción y reconstrucción del proyecto curricular de formación profesional del maestro indígena bilingüe, que incluya contenidos étnicos y nacionales, sea promotor de un proceso de formación dialéctico, esté orientado hacia la generación de estrategias didácticas y metodológicas bilingües e interculturales acordes a las realidades socioculturales y lingüísticas de los pueblos en que los maestros presten sus servicios y en la que el docente bilingüe en formación adquiera conciencia de su identidad tanto individual como colectivamente, una vez que es un componente básico para el desarrollo de una verdadera educación comunitaria e intercultural.

2.2.1. LOS DOCENTES BILINGÜES BICULTURALES.

En efecto, al ver que no existía ningún desarrollo lingüístico ni cultural de los pueblos y comunidades autóctonos sino que, al contrario, se incrementaba el uso de la lengua y cultura nacionales, hasta en las comunidades más marginadas, las organizaciones indígenas: la ANPIBAC, CNPI y la OPINAC³⁴, propusieron una Educación Bilingüe Bicultural con la intención de acotar la discriminación a los indígenas, en la que se valorara y rescataran las culturas y las lenguas autóctonas, cuestionando con ello la política educativa de alfabetización y castellanización, y a partir de ello enseñar la cultura nacional y el español como segunda lengua.

³⁴ Alianza Nacional de Profesores Indígenas Asociación Civil (ANPIBAC), Consejo Nacional de Pueblos Indios (CNPI), y Organización de Profesionales Indígenas Nahuas Asociación Civil (OPINAC).

Es decir, se requiere de una nueva propuesta de formación social y docente, la cual es “bilingüe”, porque la idea que la sustenta es el desarrollo de dos lenguas (autóctona y español), de manera equilibrada, donde no haya una superior ni inferior, sino en un estatus de igualdad y equidad. Ambas lenguas habrían de ser medios de comunicación y de instrucción en el proceso educativo, y área de conocimiento, pues, se estima que de esta manera es como se podría desarrollar la cultura y la lengua autóctonas para que se siguieran desarrollando y no se exterminen.

Y, es “bicultural” porque implica que en los contenidos escolares se contemplen aspectos de la cultura autóctona y de la cultura nacional, tomar en cuenta la filosofía, valores y objetivos comunitarios en la planeación educativa, tanto en el contenido como en los métodos pedagógicos, y, a la vez, que promueva la participación consciente del magisterio bilingüe para atender las necesidades de los educandos, respetando los vínculos comunitarios que caracterizan su identidad étnica.

Al respecto se implementaron proyectos y programas pilotos de capacitación comunitaria en áreas multiétnicas y pluriculturales, como lo fue el Curso de Desarrollo Cultural implementado en Acayucan Veracruz, en 1977, por la Dirección General de Culturas Populares titulado “*Capacitación de Técnicos bilingües en Cultura Indígena*”, curso implementado y aplicado para capacitar a jóvenes chontales, mixes, nahuas, popolucas y zoques procedentes de los Estados de Chiapas, Oaxaca, Tabasco y Veracruz, con nivel escolar de primaria, para ser formados como investigadores, conservadores y promotores de su propia cultura, mediante la recreación y revaloración de su patrimonio cultural³⁵, quienes después asesoraban a

³⁵ Es decir, la música, danza, literatura oral, leyendas, poesías, artesanías, historia local, medicina y conocimientos del equilibrio ecológico. Dicho curso fue implementado por la Dirección General de Culturas Populares, su meta para 1982 era la formación de un cuerpo nacional de técnicos bilingües en cultura indígena que promovieran el fortalecimiento y el desarrollo de las culturas étnicas enriqueciendo la nacionalidad mexicana (Anguiano, 2003:13)

sus comunidades, organizando cooperativas y obras colectivas de desarrollo social (Anguiano, 2003:11-15) en su lengua indígena.

Este tipo de propuesta educativa pugnada por las organizaciones indígenas, fue retomada inteligentemente por el Sistema Educativo Nacional, creando para su implementación, en 1978, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), como un espacio institucional que habría de organizar, dirigir, administrar y vigilar la acción educativa, así como también desarrollar y formar a los docentes bilingües; tomando como escudo la propuesta de una Educación Bilingüe Bicultural, con la idea –se decía– de poner en marcha métodos y contenidos de formación adecuados a la realidad de los educandos para valorar la lengua y cultura autóctonas.

Lo que permitió en los años subsiguientes (a fines de los setentas, ochentas y noventas) la implementación de programas pilotos y esporádicos de formación profesional docente con características específicas, como lo fueron la de Profesor de Educación Preescolar Bilingüe Bicultural y Profesor de Educación Primaria Bilingüe Bicultural para los docentes en ejercicio en el medio indígena, por la “Dirección General de Actualización y Capacitación del Magisterio”, a través de los Centros Regionales de Actualización Magisterial³⁶ (De Ibarrola, 2004:253-255), que al parecer no trascendieron a más.

Dichos espacios académico-formativos fueron creados, como se decía, para la formación de docentes sin título en general, espacio donde se incorporaron los promotores culturales y maestros bilingües en servicio para su profesionalización, la que fue llevada a cabo mediante un plan de estudio específico pero, a la vez

³⁶ A partir de 1978 se transforma en Dirección General de Actualización y Capacitación del Magisterio, pasa a organizar, dirigir, administrar, desarrollar y vigilar el mejoramiento profesional de los docentes de educación media y superior. Y los Centros Regionales se transforman en Centros de Actualización Magisterial (De Ibarrola, 2004:256) algunos de ellos subsisten en la actualidad, y otros se convierten en los llamados Centros de Maestros.

generalizado, ya que se abocaba más a proporcionar conocimientos de carácter nacional y universal, que a la valoración, desarrollo y sistematización de conocimientos étnicos; si bien discursivamente se manejaba la necesidad de considerar la especificidad del contexto autóctono en las asignaturas impartidas.

También, se implementaron programas de profesionalización de docentes bilingües en las instituciones superiores (IISEO para el caso de Oaxaca, CISINAH y posteriormente CIESAS y la UPN)³⁷, institución esta última que continua formando a los profesores indígenas –a según– para la formación de cuadros técnicos y pedagógicos con capacidad para planear, administrar, investigar y diseñar proyectos viables en sus regiones de procedencia, e implícitamente para impulsar y concretar, en la práctica, en su inicio la Educación Bilingüe Bicultural, proyecto que ha sido desplazado y sustituido, hoy en día, por el modelo de Educación Intercultural Bilingüe.

Antes de estas posibilidades específicas de formación profesional para enfrentar las necesidades lingüísticas y culturales de los educandos autóctonos, que consistía –dicho sea de paso–, en un pequeño curso llamado de *Inducción a la docencia*, con ligera atención a elementos de la lengua y cultura autóctonas, más con la intención de contribuir en la toma de conciencia y valoración de los futuros docentes, e incentivar su uso en el proceso educativo; mismo que sería impartido en los meses anteriores a su ingreso al servicio, con una duración de dos a tres meses; cursos que en los primeros años de la década de los noventa incrementó su duración a seis meses (Cisneros, 1998:165) y que, hasta la fecha, vigentes en la actualidad.

³⁷ Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca; Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia; Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social; y Universidad Pedagógica Nacional (1979).

Sin embargo, en la práctica no se alcanza a observar tal proceso de formación, ya que se privilegia, en los pocos espacios habidos, el uso del español como lengua de formación, instrucción escolar y de comunicación, mas no se le da el mismo uso a la lengua y cultura autóctonas; o sea, en lugar de que el proceso formativo sea bilingüe como se ha venido demandando, este es monolingüe en español. Por lo tanto, la educación bilingüe bicultural naufragó en el mar de las ideologías indigenistas, como mera política del Estado mexicano, con su implícita intención de exterminio, enajenación y aculturación nacional.

Entonces dicho modelo educativo formativo –se puede decir– fue un modelo que contradijo el propósito fundamental de mantener, generar y fortalecer las identidades culturales y lingüísticas que de hecho se relacionan en la cotidianidad social y escolar y, por lo tanto si bien ha representado un enorme reto para el docente bilingüe, principalmente por la falta de formación profesional, la que se traduce en dificultades en su instrumentación, como en la falta de estrategias y de materiales didácticos que puedan validar técnica y metodológicamente, el desarrollo de este tipo de educación.

En síntesis, la propuesta de Educación Bilingüe Bicultural y de una formación docente acorde a las realidades culturales y lingüísticas de los educandos, en su apogeo, solamente se avanzó en la reflexión teórica y despertó inquietud e interés por parte de algunas organizaciones culturales, sociales, políticas, y entre los científicos sociales que fueron tomando conciencia y en algunos intelectuales indígenas que han pugnado por planes y programas educativos propios y el respeto a su lengua y cultura autóctonas, desde paradigmas educativos y sociales informales; ya que en la práctica de los espacios educativos formales no se concretó su aplicación real, tampoco se logró un proceso de formación profesional docente diferente e incluyente.

2.2.2. LOS DOCENTES BILINGÜES INTERCULTURALES.

En décadas recientes y más específicamente, a partir de los años noventa hasta nuestros días, el Estado y los gobiernos en turno han venido intentando dar respuesta a las demandas de los pueblos, comunidades y organizaciones autóctonas en nuestro país, con políticas educativas, entre otras, una relativa a la formación docente bilingüe intercultural, la que si bien se pronuncia que ha de ser adecuada, vinculada y articulada a la realidad sociocultural e interétnica, al margen de la política neoliberal y de globalización, el discurso emitido no encuentra correlato en la praxis.

Y, si bien en el discurso se hacen afirmaciones en el sentido de concebir la educación y el proceso educativo de manera integral e incluyente, toda vez que suscribe la valoración, el reconocimiento y el respeto a las culturas autóctonas y ajenas, condición en gran manera necesaria para impulsar una formación profesional del personal bilingüe, en y para la diversidad cultural y lingüística coexistente en la sociedad mexicana, y si bien también dicho discurso valora, retoma, articula y parte de las características culturales y lingüísticas de los sujetos en formación que los hacen ser diferentes del resto de la sociedad nacional e internacional, y necesarias, para que finalmente el docente llegue a la adquisición de nuevos conocimientos científicos, abstractos y generales, tales características no son en la mayoría de los contextos, percibidos en la práctica.

Por ejemplo, en un texto elaborado en la Dirección General de Educación Indígena, se caracteriza a dicha formación como una que atiende y reconoce, como riqueza y valor, la diversidad cultural y lingüística que caracteriza al país, se afirma que dicha formación también promueve el respeto a las diferencias dentro de la unidad nacional, a partir del fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de la libertad

y justicia para todos (SEP-DGEI, 1999:7). En otras palabras se caracteriza como un proceso de formación que permite a los sujetos desarrollar y seguir practicando sus costumbres, tradiciones, cosmovisión de mundo, sistemas de organización y de justicia, y formas propias de vida.

En el documento citado –se dice– que dicha formación tiene sus bases, en el *campo pedagógico*, en la relación, interacción, intercambio y comunicación intercultural entre las culturas existentes; en el *campo socio-antropológico* en el reconocimiento de valores, las representaciones simbólicas y los modos de vida, desde luego, respetando las diferencias culturales y lingüísticas de los sujetos en formación como recursos didácticos y, en el *campo de la psicolingüística* en el énfasis dado a la influencia del contexto cultural sobre el desarrollo cognitivo y lingüístico de los sujetos sociales.

En dicho documento también dice que dicha formación prepara al sujeto para una práctica bilingüe e intercultural. “Bilingüe” porque debe considerar la enseñanza formal, práctica y funcional de dos lenguas, tal, que permita el desarrollo y fortalecimiento de las cuatro competencias comunicativas: *hablar, escuchar, leer y escribir* tanto en lengua indígena (L1) como en español (L2), competencias que juegan un papel importante en la cotidianidad del ambiente escolar y, de una u otra en las relaciones e interacciones sociales cotidianas de los sujetos en formación. O sea, implica un proceso de formación comunicativa y funcional donde la lengua materna y la segunda lengua sean lenguas de instrucción, con objetivos claros y eficientes que permitan el desarrollo y fortalecimiento tanto de la lengua indígena como del español, sin estereotipos ni discriminaciones.

Asimismo en dicho discurso se dice que los sujetos en formación aparecen como aprendiendo a considerar el reconocimiento y respeto a las diversas lenguas y

variantes dialectales que existen en la práctica cotidiana de los pueblos y comunidades autóctonas de nuestro país, y a servirse de las relaciones e interacciones sociales (económicas, culturales, artísticas, deportivas, políticas y educativas), o sea lo que hace a nuestro país ser una nación plurilingüe y pluricultural; por lo que debe de haber una igualdad de circunstancias y estatus sociales para la libre circulación y uso de ellas en los diferentes espacios públicos preexistentes.

Por otra parte dicha formación es “*Intercultural*” porque –se dice–, ubica al sujeto en formación, en una cosmovisión social, colectiva y conceptual de la realidad, tal, que conduce a la adquisición y comprensión analítica, crítica, reflexiva y propositiva de elementos culturales y lingüísticos de la diversidad nacional, lo que permite el desarrollo y fortalecimiento de la cultura propia y la ajena e implícitamente el mejoramiento de las condiciones de relación, interacción, comunicación y de vida de las culturas. Lo cual significa una formación que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación de la lengua y cultura autóctonas y de la nacional, eliminando todo tipo de imposición y fortaleciendo una posición de igualdad-equidad entre culturas en la praxis.

Además, con el fin de poner en práctica una comunicación intercultural, donde los sujetos en interacción asuman los roles tanto de emisor como receptor y viceversa, y se dé la igualdad, equidad, respeto y tolerancia de los aspectos étnico, cultural y lingüístico, como la de otros factores que intervienen y condicionan las relaciones entre los grupos humanos, tales como los económicos, políticos, sociales, culturales, artísticos, deportivos y educativos, dicha formación, busca en las diferencias elementos de enriquecimiento mutuo y de aprendizaje, como expresión de la variedad y riquezas humanas, los elementos que unifican más que resaltar aquellos que dividen (Juárez y Comboni; 2000: 171-172).

Lo anterior también implica partir de la educación informal y contenidos no convencionales para después llegar a lo formal y a los contenidos convencionales, partir de lo propio a lo ajeno, de los conocimientos locales a los generales, nacionales e internacionales; de modo que conjuntamente puedan propiciar y dar paso a la construcción de conocimientos significativos y con sentido para los sujetos en formación, y a la vez la construcción de nuevas y más justas formas de convivencia en los diferentes espacios y contextos sociales.

Esta formación profesional no es algo privativo para el magisterio indígena como erróneamente se considerada sino, también lo es para los docentes en general, toda vez que la educación bilingüe intercultural no es exclusiva para los pueblos y comunidades autóctonas, adaptada a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua; si no también está destinada a la población nacional en su conjunto, ya que combate las formas manifiestas y encubiertas de racismo, discriminación étnica y cultural, favoreciendo el reconocimiento y la justa valoración de la diversidad y de las diferencias.

Como es de comprenderse, esta formación implica y requiere la construcción de estrategias didácticas y metodológicas viables, y definir contenidos escolares que permitan valorar la cultura indígena y otras culturas en contacto; para ello habría de partir cambiando nuestra concepción de la educación, la forma de concebir las relaciones existentes entre la educación y la formación de recursos humanos, y reconsiderar su importancia en base a las múltiples formas que adopta la diversidad cultural en la realidad. Es decir, las acciones de formación ha de basarse en la diversidad cultural y en la especificidad de los individuos, tomando en cuenta la diversidad de los talentos individuales: imaginación, aptitud de comunicación, dimensión espiritual y habilidad manual.

Lo anterior también implica cambiar concepciones y prácticas educativas como sociales de la sociedad en su conjunto, así como la toma de conciencia y convencimiento de los sujetos protagónicos para reconocer y respetar las experiencias, saberes y cúmulo de conocimientos, historia, lengua y cultura nativas, con tal de que participen activamente los sujetos sociales, quienes conocen, practican y desarrollan sus lenguas, culturas y formas particulares de vida comunitaria e individual, y pregonar la apropiación y transformación de conocimientos, habilidades y destrezas, hábitos, actitudes y valores, históricamente construidos y reconstruidos en la cotidianidad.

Tales que permitan, al sujeto formado desde esta perspectiva, satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos en formación, y todo aquello que los miembros de una sociedad requieren aprender para sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo en sus diferentes manifestaciones e interacciones sociales (SEP-DGEI; 1999: 31). Donde los sujetos en formación han de ser concebidos sujetos activos de atención y fin del proceso educativo, e implica, por lo tanto, conocerlos, entenderlos, reconocer sus necesidades, intereses y experiencias, saber sus prioridades, identificar sus avances y saberes, comprender sus motivaciones, condiciones y circunstancias.

Por todo ello, se requiere de un currículo de formación profesional que contenga como eje transversal la perspectiva bilingüe intercultural en su más amplio sentido, y a partir de allí desarrollar una verdadera formación de calidad con equidad y pertinencia como lo manifiesta el Estado en su política educativa, con la intención de un proceso de formación práctico, funcional y de calidad. Inmensa responsabilidad donde no existen las condiciones para su ejecución, las cuales han de ser construidos colectivamente, como lo dejan ver experiencias prácticas que en diferentes regiones

del país –proyectos y programas pilotos interculturales– han permitido la mejora de la formación docente y labor educativa.

En síntesis, la formación docente bilingüe intercultural implica un cambio de actitud y de práctica de formación profesional, respeto en uno y los demás; aceptación; sentido crítico; cooperación activa y corresponsabilidad; tolerancia; comunicación efectiva; superación del egoísmo y etnocentrismo; y, conservación del medio natural y social. Y, a la vez que se basa en el reconocimiento de las diferencias de grupos e individuos, pretende conocer (cómo son, qué sienten, qué piensan y qué quieren), con el objeto de contribuir a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para una formación integral e incluyente.

Tal proceso de formación del maestro tiende a convertirse en un elemento insustituible y propio en la interacción de las distintas culturas, en el proceso paulatino de participación de los miembros de la comunidad, la orientación del proceso educativo y la articulación entre los elementos de la cultura propia y los de otras culturas como lo son la regional, nacional y universal. Consecuentemente tendrá un papel fundamental en la preservación, recuperación y afirmación de los elementos propios de cada cultura en el marco de la comunalidad.³⁸

³⁸ Término que se emplea en los textos socio-antropológicos para referirse al conjunto de relaciones, tradiciones y costumbres de las comunidades y pueblos indígenas que mediadas por instituciones propias concretan su realidad; y que le permite el fortalecimiento, desarrollo y cambio de su identidad, lengua y su cultura en las generaciones subsiguientes.

2.3. LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

La necesidad de un espacio de formación profesional pedagógica específica al magisterio en general venía planteándose desde el período posrevolucionario, misma a la que insistentemente hacían alusión los intelectuales en la materia³⁹, preocupación que fue retomada en la “Confederación Nacional de Educación” de 1970, y en la que se estipula la necesidad de una preparación académica de los maestros, bajo la modalidad escolarizada y, posteriormente por el “Primer Congreso Nacional Popular de Educación” convocado por el SNTE en 1976 y que determina que la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es el medio a través del cual el magisterio en servicio ha de obtener la profesionalización requerida (Guardado y Villatoro, 1988:197), para la creación de nuevos cuadros técnicos apropiados para la modernización de la educación.

Más la idea de una Universidad Pedagógica, resultado de un compromiso político de sucesión presidencial en 1976, con el corporativo nacional del magisterio, el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) representado por Carlos Jonguitud Barrios. Lo que significa que sus planteamientos iniciales respondían a la firme intención de obtener el control centralizado del poder político, y no el dar realmente atención pedagógica a las necesidades y problemáticas de formación profesional del magisterio en su conjunto. A pesar de ello, dicha institución no se llega a concretarse sino hasta 1978, gracias a la movilización nacional y presión magisterial de 15 de mayo y 22 de septiembre de 1977 (Arnaut, 1998:150; Guardado y Villatoro, 1998:204).

³⁹ Tales como Lauro Aguirre, consideraba la necesidad de que los maestros en servicio continuaran profesionalizando en un espacio de altos estudios; Enrique C. Rébsamen, pugnó siempre por la profesionalización de la actividad docente; Julio S. Hernández, propuso la unión gremial magisterial y la creación de instituciones docentes de formación; Rafael Ramírez (1944) expuso en el Congreso de Educación Normal la necesidad de que los maestros fueran más cultos como las personas que ejercen otras profesiones para alcanzar la profesión docente (Guardado y Villatoro, 1998:198-200).

Dicha situación se refleja en la disputa entre la dirigencia sindical nacional y las autoridades de la SEP; donde cada quién defendía su propuesta, el SNTE proponía una institución que integrara el sistema de enseñanza normal y a la que tuvieran acceso los maestros en servicio, mientras la SEP proponía una universidad que fuera un centro de excelencia que formara docentes, investigadores y administradores de alto nivel (Arnaut, 1998:150).

Finalmente, logra imponerse el proyecto de la cúpula oficial (SEP), con una intencionalidad política gubernamental, el cual, como siempre, resulta ser las acciones y políticas educativas del Estado y de la elite en el poder, pues, no fue discutido y menos analizado por las bases magisteriales, lo mismo que sin estudio previo a fondo ni planeación adecuada; por lo que se asevera que no recupera la verdadera preocupación y sentir pedagógico-didáctico del magisterio nacional (Guardado y Villatoro, 1988:200-202). Además, que dejaba por desapercibida la gran diversidad étnica, cultural y lingüística coexistentes en la sociedad nacional.

Tal conflicto entre la cúpula sindical y la oficial con fuertes ambiciones centralizadoras de poder político, como es de esperarse, se traslada al interior de la UPN, desde donde se vive la constante disputa por el control de los puestos directivos, el reclutamiento de maestros y alumnos, la definición curricular y demás aspectos administrativos, con una pequeña diferencia en la actualidad, de que dentro de la propia universidad surgió un nuevo actor: los trabajadores administrativos y académicos permeados por las corrientes disidentes afiliadas a la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) (Arnaut, 1998: 151-168).

Dicho espacio de formación profesional, en principio, fue pensado como columna vertebral del sistema formador de docentes de todos los niveles educativos, como un centro único de dirección en la formación, perfeccionamiento y actualización

del magisterio, así como orientador de las actividades de investigación educativa; el cual empieza a funcionar con las licenciaturas de administración educativa, educación básica, pedagogía, psicología educativa y sociología educativa (Guardado y Villatoro; 1988: 205-206); las cuales continúan funcionando hasta en la actualidad, con excepción de la licenciatura en educación básica, desde luego, con sus respectivas modificaciones, reestructuraciones y transformaciones pertinentes, a las que se incorpora la Licenciatura en Educación Indígena y Educación para Adultos.

La Universidad en sus inicios abre dos espacios de formación, uno escolarizado y el otro a distancia. Al primero podría ingresar los egresados de las escuelas normales y del bachillerato general, y al segundo, los maestros en servicio en unidades ubicadas en las ciudades más importantes del país, (en 1982 había aproximadamente 80), y los escolarizados en dos unidades ubicadas en la ciudad de México (Arnaut, 1998:151). En ambas modalidades las matriculas fueron cada año en incremento, desde luego, el segundo acaparaba la gran mayoría de los profesores en servicio.

A la mitad de la década de los años ochenta los resultados de la UPN no eran los esperados, la unidad central se encontraba ocupada tan sólo en una tercera parte de su capacidad, y las unidades de educación a distancia se encontraban en peores condiciones; en realidad eran los mismos programas de licenciatura de 1975 distribuidas en más de seis unidades en todo el país bajo el dominio de las dirigencias nacionales y las locales del SNTE (Arnaut, 1998: 168-169).

Por su parte para la formación profesional exclusiva del magisterio bilingüe, se crea en 1983 la Licenciatura en Educación Indígena, mediante un plan de estudio escolarizado, con el objetivo de formar profesionales con capacidad para la planeación y administración educativas, la capacitación y actualización de docentes

en servicio y el diseño y elaboración de materiales de apoyo para la educación indígena. El plan y programas de estudio de esta licenciatura han tenido modificaciones desde su creación, una reforma en 1990, una revisión en 1995 (Cisneros, 1998:165; De Ibarrola, 2004:253), y actualmente se está haciendo una reestructuración global; los cuales tienen sus limitaciones por no incluir la consideración y participación de todos los actores, o sea por no ser incluyente e integral.

Durante la década de los ochenta, en el marco de la política de formación docente nacional, se le dio prioridad la reorganización de la enseñanza normal y la regulación de su matrícula de acuerdo a las necesidades supuestamente reales; así como la revisión de la estructura y replanteamiento del papel de la UPN para mejorar la calidad de la enseñanza. Desde ese entonces (1984) la UPN asumió la formación de cierto tipo de profesionales específica en el nivel de licenciatura y creó una serie de programas de especialidad y maestría, que en la actualidad siguen funcionando, convirtiéndose de hecho en la única institución del sistema educativo nacional que atiende con detalle la formación de los docentes (De Ibarrola, 2004:250).

En fin, la UPN, en sus características, intereses, perfil de ingreso y egreso, planes y programas de estudio, estructura administrativa, estatus jurídicos, personal directivo y académico y tipos de carrera que la constituyen desde siempre no llegó a ser ni la universidad de excelencia ni la agrupación que absorbía todas las escuelas normales del país, sino que se concretó en un organismo selectivo de excelencia con sus programas escolarizados y un centro masivo de nivelación de maestros que absorbió los anteriores programas de licenciatura en preescolar y primaria, mediante las unidades de educación a distancia (Arnaut, 1998:168; Guardado y Villatoro, 1998).

En los últimos tres lustros, la interculturalidad, empieza a ser considerada en los planes y programas y en algunas asignaturas de contadas instituciones de formación profesional, así como de estudio en cursos de capacitación y actualización, como lo es en la UNAM y la UPN, y en esta última principalmente en la Licenciatura en Educación Indígena, y espacio de profesionalización para profesores indígenas, espacio universitario en que se empieza a considerar como opción pedagógica para la atención de la diversidad y de las diferencias coexistentes en la cotidianidad de nuestro país, y que se refleja en las aulas del servicio educativo.

Es así como, justo la UPN, la primera y única institución universitaria de formación profesional del docente bilingüe, campo académico en donde recién se empieza a reconocer internacionalmente dicho aspecto educativo, y donde se toma en cuenta la especificidad lingüística y cultural de la tarea docente que se realiza en el medio indígena (Jordá, 2000:7). Donde se da el análisis de la diversidad sociocultural y lingüística que conlleva el trabajo docente en contextos interculturales, como es el caso notable de la región de Cuicatlán, Oaxaca, precisamente porque en donde la Jefatura 02 de Educación Indígena enfrenta las relaciones, interrelaciones e intercambios entre profesores con culturas y lenguas diferentes; además de formaciones académicas heterogéneas.

2.3.1. LA UPN-UNIDAD 201 OAXACA.

Actualmente la Universidad Pedagógica Nacional cuenta con Unidades y Subsedes distribuidas en las diferentes zonas urbanas y regiones estratégicas del país, como lo son en las que se da la mayor concentración económica y concurrencia magisterial, unidades que se crearon para operarse en la década de los noventa como

espacio universitario de formación profesional, tanto para los docentes indígenas como no indígenas en servicio con perfil académico de nivel medio superior que laboran en Educación Inicial, Preescolar y Primaria, egresados de instituciones con planes y programas de estudio diferenciados, con el propósito fundamental –se dice– de mejorar y resignificar la práctica docente en general, y desarrollar la educación bilingüe intercultural en particular.

Hoy, en dichas regiones, la institución, UPN, brinda un servicio de profesionalización a los docentes en servicio mediante la modalidad de un plan de estudios semiescolarizado, los profesores-estudiantes que cursan esta, acuden los fines de semana, ya sea cada ocho o quince días, mientras que, de lunes a viernes, atienden pedagógicamente a los educandos a su cargo y quienes en las aulas enfrentan la diversidad cultural y lingüística, amena y enriquecedora, a la que atienden con optimismo y anhelo de encontrar las formas pedagógicas y metodológico-didácticas más viables y pertinentes, que les permite mejorar y transformar su praxis con los educandos.

También, recientemente, en algunas unidades de la UPN, brinda el servicio educativo mediante la modalidad de un plan de estudio escolarizado, de lunes a viernes, para jóvenes con el perfil académico nivel medio superior que aspiran a la docencia, cuando culminen su formación universitaria. Además, últimamente se ha estado implementando diplomados y postgrados destinado, tanto para los egresados de las licenciaturas como para otros profesionistas afines al campo educativo, que aspiran continuar su formación profesional.

En este sentido, la Unidad 201 Oaxaca, proporciona formación universitaria a jóvenes con el perfil académico de nivel medio superior, en la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), y a los docentes en servicio con el perfil académico de

bachillerato (general, pedagógico, terminal y técnico) en dos licenciaturas, la Licenciatura en Educación Primaria, plan'94 (LEP'94) y la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígenas, plan'90 (LEPEPMI'90); la primera está dirigida a los docentes que laboran en primaria general, y la segunda a los docentes que laboran en educación inicial indígena, preescolar indígena y primaria bilingüe.

Dicha Licenciatura (LEPEPMI'90), espacio formativo específico para el docente bilingüe, fue instrumentada a petición de la DGEI a la UPN en 1990, con el fin de que se impartiera en las Unidades y Sub-unidades, principalmente en las entidades con mayor población indígena⁴⁰ y en las regiones donde ésta se encuentra, y proporcionara herramientas conceptuales y pedagógicas para la comprensión y manejo de ciertos factores que intervienen en la práctica docente (Cisneros, 1998:166; Ibarrola, 2004:253), así como para el análisis reflexivo y crítico de la misma, a fin de que el docente bilingüe esté capacitado para manejar los códigos lingüísticos y culturales con los educandos, contribuya a su desarrollo y fortalecimiento cultural, y tenga la formación en actitudes, valores y competencias interculturales.

En otras palabras, que el docente bilingüe posea los conocimientos, habilidades y la capacidad lingüística, pedagógica y educativa para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje enriquecedor con los educandos, y con capacidad para proporcionar una educación acorde y de relevancia para los pueblos y comunidades autóctonas (Cisneros, 1998:167; Jordá, 2000:11); cuestión que ha quedado en buenas

⁴⁰ Oaxaca se identifica y se diferencia de las demás entidades federativas del país por sus siete regiones geográficas, por el número de municipios que la conforma, 570 en total sin considerar las agencias municipales, de policía y congregaciones; y 16 pueblos autóctonos, reconocidos en la Constitución de la entidad, de un total de 62 en el ámbito nacional. Quienes mantienen sus lenguas y culturas autóctonas, gracias a ellas, Oaxaca, es considerado reserva espiritual de nuestro país por su gran mosaico plurilingüístico y pluricultural.

intenciones y pronunciamientos políticos sobre la educación, ya que, no se ha logrado cabalmente su puesta en práctica en el proceso de formación profesional referente.

Lo anterior permite decir que no basta enunciar principios y propósitos que contienen el “deber ser”, que supuestamente le dan legitimidad y fortaleza al sistema educativo nacional, por encima de los intereses y proyectos de los pueblos; como lo son los que caracterizan el currículo de la LEPEPMI’90, modalidad educativa que ha quedado lejos de responder a las necesidades pedagógicas y didácticas interculturales del docente bilingüe. Hay entonces urgente necesidad de reformular el mapa curricular de dicho plan de estudios, dado su continuo tono del “deber ser” y abarcar el “ser”; lo mismo tanto por su insistente planteamiento ideales, como porque no se llega en él a la construcción de estrategias metodológico-didácticas interculturales que realmente contribuyan a alcanzar los objetivos educativos (Mena y Ruiz, 1998:179); proceso de reestructuración curricular ya iniciado en nuestros días, esperando que sea integral, incluyente e intercultural.

Por lo demás, en mi opinión no basta ya para la formación del docente bilingüe con un buen cúmulo de compromisos y ganas de participación, ni de esporádicos cursos de capacitación y actualización. Lo que hace falta es un proceso permanente e integral de formación profesional intercultural (Mena y Ruiz, 1998); con la participación plena e incluyente de los pueblos y comunidades autóctonas, porque el reconocimiento, valoración y el respeto de la cultura, los valores y la lengua en su conjunto no sólo le compete al docente sino también a la sociedad en general (Cisneros, 1998), para que no quede solamente como contenidos de enseñanza sino como prácticas cotidianas sociales y escolares permanentes.

2.3.2. EL PERFIL DE EGRESO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR Y EDUCACIÓN PRIMARIA PARA EL MEDIO INDÍGENA (LEPEPMI'90)⁴¹.

De acuerdo al plan de estudio de la LEPEMI'90 se pretende que al concluir los estudios de las Licenciaturas el perfil de egresado sea el siguiente:

- ✓ Será un profesional de la docencia, cuyo propósito fundamental sea el desarrollo de su práctica docente acorde con las características y necesidades del niño y del contexto socio-cultural en el que se desempeña laboralmente.
- ✓ Considerará su práctica docente como objeto de conocimiento y transformación.
- ✓ Analizará y problematizará los elementos que conforman su trabajo pedagógico; otorgándole especificidad a su profesión.
- ✓ Poseerá una formación teórico-metodológica en el ámbito de la docencia y considerará los aportes de las distintas disciplinas vinculadas con el quehacer docente, para construir propuestas que respondan a las necesidades de su trabajo.
- ✓ Contará con una concepción educativa en la que fundamente sus métodos y estrategias de trabajo, con el fin de favorecer la formación de los alumnos.
- ✓ Poseerá conocimientos psicopedagógicos que favorezcan la relación entre el currículum escolar y el niño para propiciar aprendizajes significativos.
- ✓ Tendrá en cuenta elementos sociohistóricos que le permitirán contextualizar su práctica docente en el marco de la política educativa nacional.
- ✓ Contará con elementos teóricos-metodológicos desde la perspectiva antropológico-lingüística que le permitirán reconocer y revalorar la lengua y cultura de la comunidad indígena donde preste sus servicios.

⁴¹ Tomado del Plan de Estudio de la LEPEPMI'90, México, UPN-ajusco, 2001.

- ✓ Incorporará en su práctica docente saberes y formas de transmisión y apropiación del conocimiento propios de la comunidad en donde trabaja.
- ✓ Contribuirá desde el espacio de la institución escolar al desarrollo y fortalecimiento de la lengua indígena y del español así como, el de la cultura del grupo indígena, sin menoscabo de lo nacional y universal.
- ✓ Contará con elementos teórico-metodológicos que le permitirán indagar y problematizar sobre su práctica docente.
- ✓ Utilizará los métodos y técnicas de la investigación para comprender su práctica docente con el fin de mejorarla.
- ✓ Enriquecerá su actitud reflexiva y autocrítica para revalorar su función como profesor en el contexto comunitario y nacional, considerando los aspectos pedagógicos y socioculturales de la práctica docente.
- ✓ Será capaz de resignificar el papel de su práctica docente y de la institución escolar, en la comunidad donde presta sus servicios.

CAPITULO III

LA FORMACIÓN PROFESIONAL E INTERCULTURAL DESDE LA RETROSPECTIVA DEL DOCENTE BILINGÜE DE LA JEFATURA DE CUICATLÁN, EGRESADO DE LA LEPEPMI'90, UPN-UNIDAD 201 OAXACA, GENERACIÓN 2002-2006.

Paulo Freire *

“Es preciso, que desde los comienzos del proceso vaya quedando claro que, aunque diferentes entre sí, quién forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado”

* Pedagogía de la autonomía (1999: 25).

Los vigentes procesos de capacitación, actualización y formación profesional del docente bilingüe han estado orientados más para responder a nuevos enfoques, planteamientos y políticas educativas del Sistema Educativo Nacional, generados en el marco del ANMEB,⁴² la política neoliberal y de la globalización, que priorizan sus proyectos, propuestas y programas educativos hacia el perfeccionamiento, nivelación e instrucción uniforme y nacional de los docentes en servicio, respondiendo a sus expectativas e intereses económicos, políticos y sociales; en lugar de priorizar una formación integral que verdaderamente responda a una educación de mejor y mayor calidad con equidad en los educandos indígenas.

⁴² Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, firmada el 18 de mayo de 1992 entre la Secretaría de Educación Pública-Gobierno Federal, los Gobernadores de las Entidades Federativas y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación presidida por la charra Elba Esther Gordillo Morales; que ha traído como resultado las reformas educativas actuales, como lo es la RES en Secundarias, la obligatoriedad de la Educación Preescolar, los programas compensatorios y de corte empresarial: Escuela de Calidad, Enciclomedia y Escuela Segura actualmente.

Lo que significa que se ha privilegiado el aprendizaje de conocimientos, saberes y experiencias metodológicas generales de la cultura nacional y universal por sobre los conocimientos, experiencias y saberes de la lengua y cultura autóctonas de los pueblos y comunidades indígenas. Características profesionales que poseen los docentes, en general, lo mismo que los de la Jefatura de Cuicatlán, Oaxaca, toda vez que han sido formados en un Sistema Educativo Nacional que promueve una orientación homogeneizadora, sí bien solo formalmente lo bilingüe intercultural.

Es decir, en la formación del docente indígena (bilingüe) en servicio, tanto técnica como profesional, se ha privilegiado un proceso formativo encaminado a la estandarización y uniformidad de la docencia, y de la educación en sus diferentes niveles y modalidades, por encima de la diversidad étnica, cultural y lingüística de los sujetos en formación, y de sus diferencias particulares que los caracterizan, identifican y los hace ser diferentes de la “otredad”, situación presente y viva en la vida cotidiana escolar, donde los derechos colectivos y sociales son negados y se privilegian los individuales en las diferentes actividades y acciones emprendidas en las estructuras e instituciones educativas existentes.

Condición con orientación unidimensional y uniforme que privilegia el “deber ser” y la apropiación de conocimientos racionales y científicos aplicados *a priori*, determinados en un contexto particular, imaginario, simbólico e ideal; en lugar del desarrollo íntegro del “ser” y la construcción, deconstrucción y reconstrucción de conocimientos útiles y significativos para ambos el educador y el educando, que verdaderamente contribuya al progreso y desarrollo integral del contexto sociocultural inmediato, sin discriminaciones ni estereotipos.

Tal perspectiva, presidida en los cursos y talleres de capacitación y actualización permanentes, tanto de carácter nacional, estatal como regional y de nivel

Jefatura; los cuales por un lado, cumplen el papel de mero requisito para el ingreso y permanencia a programas y políticas educativas nacionales, como lo es Carrera Magisterial, y por otro lado, contribuyen en aportar elementos teóricos que coadyuvan al análisis, reflexión, crítica y mejora paulatina del proceso de enseñanza-aprendizaje con los educandos, una vez que se contextualiza y se articula con la realidad sociocultural inmediata o de los centros educativos de adscripción.

Dicha perspectiva también está presente en el proceso de profesionalización que la LEPEPMI'90, UPN-Unidad 201 Oaxaca proporciona a los docentes bilingües en servicio, a pesar de que dicho proceso de formación habría de aproximarse a una perspectiva sociocultural e intercultural, ponderando la crítica, la reflexión y la autocrítica para el cambio de ideología y de práctica docente, partiendo del reconocimiento y valoración de la cultura y lengua autóctonas de los educandos y de las comunidades de adscripción; más que en el proceso mismo se recurre implícitamente a la orientación de corte unívoca como conocimientos válidos, racionales y universales; situación que depende del tipo de formación profesional, de concepción y de práctica docente de los asesores-académicos, quienes determinan, dirigen y desarrollan dicho proceso.

En este sentido, en el presente capítulo, se pretende visualizar y constatar las acciones de capacitación, actualización y formación profesional de los docentes en servicio de la Jefatura de Cuicatlán, egresados de la LEPEPMI'90, en la UPN-Unidad 201 Oaxaca, generación 2002-2006; desde un enfoque retrospectivo de los mismos egresados, situación que nos permitió analizar, comprender e interpretar dicha formación profesional e intelectual, y, a la vez, constatar si ésta coadyuva en la mejora de la práctica docente de los educandos en las comunidades de adscripción de dichos maestros.

Los datos generales y cualidades características de los docentes en referencia, y que son los sujetos-objetos en la investigación realizada son los siguientes:

CUADRO ÚNICO

**DATOS GENERALES Y CUALIDADES CARACTERÍSTICAS DE LOS DOCENTES BILINGÜES
ADSCRITOS A LA JEFATURA DE CUICATLÁN, OAXACA, EGRESADOS DE LA LEPEPMI'90, UPN,
UNIDAD 201 OAXACA, GENERACIÓN 2002-2006. ♦**

NP	NOMBRE (S)	COMUNIDAD DE ORIGEN	LENGUA INDIGENA	CID	FECHA DE INGRESO	CLAVE	MO TI VO	FUNCION	COMUNIDAD DE TRABAJO
1	Castillo Pérez Angelina	Vega del Sol, Valle Nacional, Oax.	Chinanteca		01-09-99	E1487	95	Docente de Primaria	Santa María Tlaxiáctac (cuicateca)
2	Díaz Nabor Apolinar	Santa María Pápalo, Cuic. Oax.	Cuicateca		16-09-00	E1485	95	Docente de primaria	San Martín Caballero (mixteca)
3	Garnica Mendoza Alma Violeta	Cuicatlán, Oax.	Cuicateca		16-01-02	E1487	95	Docente de Primaria	Santa María Texcatitlán. (mixteca)
4	Hernández Lorenzo Esteban	San Lucas Ojitlán, Tuxtepec.	Chinanteca		16-08-99	E1485	95	Docente de primaria	Santa María Tlaxiáctac. (cuicateca)
5	Hernández Rivera Ricardo	Santa Cruz el Porvenir, Atlatlahuca, Etlá, Oax.	Chinanteca	96	01-04-97	E1487	95	Director c/gpo. de primaria	San José el Aragón. (chinanteca)
6	Jiménez Rodríguez Justina	San Pedro Jaltepetónco, Cuic. Oax.	Mixteca	99	01-04-00	E1487	95	Docente de Primaria	Santos Reyes Pápalo (cuicateca)
7	López Gaytán Saúl	Tomellín, Valerio Trujado.	Mixteca		01-09-00	E1487	95	Docente de primaria	San Juan Teponapa. (cuicateca)
8	Melgar Domínguez Priscilia	Santa María Pápalo, Cuic. Oax.	Cuicateca		01-09-01	E1461	95	Docente de Educ. Inicial	San Juan Teponapa. (cuicateca)
9	Vásquez Hernández Rufina	San Pedro Sochiapam, Cuic. Oax.	Chianteca	97	01-04-97	E1487	95	Docente de Primaria	Santiago Quetzalapa. (chinanteca)

NP = Número progresivo; CID = Curso de Inducción a la Docencia.

♦ Información obtenida en el Directorio de Personal por Zona Escolar, correspondiente al periodo escolar 2007-2008, que obra en el archivo de la Jefatura de Zonas de Supervisión, con cabecera oficial en Cuicatlán, Oaxaca.

Cabe señalar que la información proporcionada es a viva voz de los protagonistas referidos, o sea obtenida por medio de la aplicación de un cuestionario, entrevistas a profundidad e historias de vida académica de los docentes indígenas en servicio egresados, quienes se encuentran laborando en los diferentes niveles educativos⁴³ que la Jefatura de Cuicatlán proporciona a las comunidades Cuicatecas, Chinantecas, Mixtecas y Mazatecas del sector de Cuicatlán,⁴⁴ Oaxaca.

3.1. HETEROGENEIDAD DE FORMACIÓN PROFESIONAL E INTELLECTUAL DEL DOCENTE BILINGÜE.

Los docentes que conforman la Jefatura de Cuicatlán, Oaxaca son diversos y heterogéneos, tanto en antigüedad en el servicio como en el manejo y uso de la lengua y cultura indígenas que los caracteriza e identifica y los hace ser diferentes de los demás; aspectos que contribuyen a que los profesores posean una diversidad de conocimientos, saberes, experiencias y vivencias educativas, así como respecto a las formas de concebir la educación, la formación, la enseñanza, el aprendizaje y el mundo, tanto indígena como nacional; los cuales inciden en su proceso de formación técnica y profesional, así como el proceso educativo que desarrollan con los educandos.

⁴³ La Jefatura de Zonas referida atiende los servicios educativos: Educación Inicial, Preescolar Indígena y Primaria Bilingüe, y el servicio asistencial: Albergue Escolar; de los ocho programas educativos y asistenciales a nivel Oaxaca, los cuales son: Educación Inicial, Preescolar y Primaria; Albergue Escolar, Centro de Integración Social (CIS), Brigada de Desarrollo Educativo Indígena, Procuraduría para la Defensa de los Derechos de las niñas y niños Indígenas y Unidad Radiofónica Bilingüe.

⁴⁴ Por la magnitud geográfica de la Entidad (Oaxaca), esta organizada por siete regiones rentísticas, una de ellas es la región Cañada, la cual se subdivide en tres sectores, uno de ellos es el sector de Cuicatlán, que se localiza en dirección al Norte de la Ciudad Capital, a una distancia aproximada de 120 kilómetros, en un tiempo aproximado de dos horas y media de camino.

También son diferentes en cuanto a edades, aunque en su gran mayoría son jóvenes que están empezando con esta ardua labor educativa, y lo son igualmente en motivos laborales de trabajo, también diferentes, de los cuales se cuenta con docentes de base (motivo 10), la mayoría con interinato ilimitado (motivo 95), y los de nuevo ingreso con nombramiento o contrato equivalente a un ciclo escolar (interinato limitado o motivo 20), quienes tienen diversas necesidades y problemáticas educativas, así como intereses y proyectos de vida, aspectos que salen a relucir en su proceso de actualización y formación profesional, ya sea, por favorecer u obstaculizar dicho proceso.

Además, son diversos en cuanto a la formación profesional e intelectual, toda vez, que hay docentes con el perfil académico de secundaria, la mayoría con bachillerato en sus diferentes modalidades (general, pedagógico, terminal y técnico), de los cuales, unos estudian en la Escuela Normal Superior y la gran mayoría está profesionalizándose en la UPN, ya en la Unidad de Oaxaca, Tuxtepec o Tlaxiaco, como en la subsede de Huautla de Jiménez, e incluso hay algunos profesores que estudian en la UPN de Tehuacán Puebla.

También hay profesores con el perfil de “Maestro” egresados de la Normal Profesional o Básica y, cada vez son más los que van egresando de la UPN en sus dos modalidades: escolarizada y semi-escolarizada, grupos del que pocos han logrado titularse. Últimamente, se van incorporando al servicio egresados de las primeras generaciones de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO), espacio que recientemente pretende sustituir al curso de inducción a la docencia, lo que significa que los futuros profesores de Educación Indígena tendrían el perfil académico de licenciatura con perspectiva bilingüe e intercultural.

3.1.1. FORMACIÓN EMPIRICA.

Algunos docentes en servicio de la Jefatura referida no tuvieron la posibilidad de recibir una capacitación previa al ingresar a la docencia o a las filas del magisterio indígena oaxaqueño, de los cuales, unos ingresaron por el simple hecho de ser y/o identificarse con cierta etnia de las que coexisten en la región de Cuicatlán, desde luego, siempre y cuando sean de la etnia que el nivel educativo demanda, sin ninguna formación técnico-pedagógica necesaria, que todo docente requiere y necesita, para iniciar con pie firme y con la frente en alto, la compleja labor educativa, que lo es más, en los contextos interculturales.

Otros corrieron con la suerte de ingresar a la docencia gracias a sus progenitores, quienes al jubilarse los propusieron para ostentar la clave de trabajo respectiva a la detentada u otra equivalente, o una clave inicial con la que todo docente de nuevo ingreso principia, sí cumple con el requisito primordial de tener el perfil académico de bachillerato y algunas referencias lingüísticas de la etnia con la cual se identificaban sus padres, porque, sin generalizar, muchos docentes bilingües no les enseñan la lengua ni la cultura autóctonas a sus hijos,⁴⁵ por lo que, al ingresar a la docencia, les resulta ambiguo, sin importancia y menos la pueden caracterizar, valorar y reconocer como parte de la identidad cultural particular.

Otros simplemente pasaron de manera individual “el filtro” que consiste en un examen de oposición o de conocimientos generales y un examen de bilingüismo, centrados ambos en reactivos de corte cuantitativo, muy al margen de la cuestión técnico-pedagógica y/o metodológico-didáctica indispensables para desempeñar con

⁴⁵ Situación contradictoria porque se laboraba o se labora en un Subsistema de Educación Indígena que pregona, por lo menos en el discurso y política educativa, la valoración, uso, desarrollo y fortalecimiento de la lengua y cultura autóctonas de los pueblos y comunidades indígenas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Donde muchos docentes defienden la importancia que tiene el hecho de desarrollar una educación partiendo de la lengua y cultura indígenas de los educandos.

éxito el proceso de enseñanza de tales aspectos con los educandos. Este proceso de admisión y selección –dicho sea de paso– se ha privilegiado más en los tiempos recientes, ya que, ha aumentado el número de aspirantes con el perfil de educación media superior procedentes de los pueblos y comunidades indígenas de la región.

Al respecto, uno de los informantes hizo alusión y dice que a su ingreso como docente de Educación Inicial, lo hizo sin ninguna orientación técnico-pedagógica previa para desarrollar el complejo, amplio y difícil proceso educativo; a saber:

“Yo no fui a un curso de inducción a la docencia, de la Jefatura me contrataron y me mandaron al Centro de Educación Inicial de la comunidad de Teponapa, sin ninguna experiencia ni los elementos mínimos de trabajo pedagógico con los niños y madres de familia, llegué en cero al centro de trabajo, que lo abandonó una compañera ya algunos meses”.

Quienes, sin duda alguna, hacen uso de los conocimientos generales, unidimensionales, uniformes y de corte positivista, aprendidos en los niveles educativos transitados como estudiantes, así como hacen uso de los elementos metodológicos y didácticos implementados por sus maestros en el desarrollo de sus clases, principalmente de aquellos que le aportaron experiencias significativas e innovadoras y que forman parte del repertorio intelectual, mismos que difícilmente son olvidados, quizás, por su forma de trabajo, de ser y de actuar, que al asumir los roles en la docencia son recuperados, reconstruidos y puestos en práctica con los educandos.

Situación nada sencilla, más aun, tratándose de un medio indígena donde las condiciones y circunstancias son adversas, al grado de que se convierten en grandes desafíos deseables y por construir; responsabilidad que van asumiendo y a la vez

construyendo regularmente de manera inconsciente los docentes de nuevo ingreso; tal como afirmara uno de los docentes bilingües entrevistados, cuando dice:

“Lo es aún más, cuando no se recibe una capacitación y orientación previa, es irse igual cuando se sale del bachillerato, formación general no suficiente para el quehacer docente porque se trata de la atención pedagógica de niños conformados en un grupo escolar heterogéneo y complejo”.

Es decir, empiezan a experimentar con un proceso de enseñanza-aprendizaje híbrido, donde hacen uso de sus conocimientos, tratando de adecuarlos al contexto sociocultural inmediato y reproduciendo lo aprendido de sus maestros cuando estudiantes, haciendo efectivo el dicho “echando a perder se aprende” o mediante la “metodología de la ocurrencia”, práctica que con el paso del tiempo van perfeccionando, poco a poco, hacia una forma específica de práctica docente personal; desde luego, retomando las recomendaciones formales e informales de otros profesores con experiencias, de los propios directivos (director y supervisor) y/o de los cursos asistidos.

Este es el gran reto que todo bachiller enfrenta al convertirse en docente bilingüe “por arte de magia”, porque más sí no tuvo la suerte de pasar un curso de capacitación previa. Más también es uno que se va formando paulatinamente en la práctica y con los pocos elementos conceptuales de la educación informal (plática con los de mayor experiencia) y formal (cursos y talleres); las que fueron adquiriéndolo ya en la familia, en la escuela o en la comunidad de origen, y las han venido concretando, poco a poco, en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los educandos a su cargo.

3.1.2. FORMACIÓN TÉCNICA.

La capacitación y actualización docente, tanto de los aspirantes a la docencia como de los docentes en servicio, regularmente se han venido dando mediante cursos y talleres, que le aportan elementos teóricos, conceptuales, simbólicos, ideológicos e ideales a partir del concepto de un grupo escolar imaginario y homogéneo; que lo diferencia de las realidades sociales y educativas de los sujetos en formación, y que al confrontarla, cara a cara, con los educandos requiere de mayores estrategias metodológicas y didácticas para desarrollar un proceso educativo práctico, funcional, significativo y con sentido para los educandos.

En este sentido, algunos docentes bilingües entrevistados al referirse a la forma en que dichos cursos y talleres han contribuido a la mejora de su quehacer educativo, expresaron:

“Regularmente los cursos y talleres contribuyen con sus aportaciones en la mejora del quehacer docente, coadyuvan en el cambio superficial, no de fondo y menos en su totalidad porque son más teóricos que prácticos, con buenas argumentaciones que no funcionan tal cual en la práctica, que no tienen seguimiento y son desvinculados de las modalidades educativas y del contexto social y cultural de los educandos, por lo consiguiente son aburridos, disgustados y descontextualizados; donde se manifiesta la buena intención de hacer un proceso de enseñanza-aprendizaje de mayor y mejor calidad y para el desarrollo de una educación bilingüe intercultural; porque no es igual ver la realidad desde los cursos que estar y formar parte de ella”.

Lo es más aún, cuando se trata de un contexto indígena que requiere de una planeación especial y una metodología centrada en el niño y en la interacción de los sujetos en formación; donde los aportes para la educación bilingüe intercultural son mínimos, pues solamente han contribuido en la toma de conciencia y de sensibilización, tales como: el respetar el intercambio de ideas, la escritura de algunos textos, el uso de las dos lenguas como medios para facilitar la comprensión y el de ir considerando algunos conocimientos previos y comunitarios de los educandos.

3.1.2.1. CURSOS DE CAPACITACIÓN PARA LA DOCENCIA.

Los aspirantes a la docencia que tuvieron⁴⁶ la fortuna de recibir una capacitación previa, acuden a un curso intensivo de “Inducción a la Docencia”, con duración no mayor de medio año, en donde se les da una preparación general y superficial sobre la docencia, que incluye elementos teóricos-prácticos; y dentro del que tienen la posibilidad de realizar prácticas y observaciones de campo, preferentemente en la comunidad, escuela y grupo escolar en el que estarían atendiendo el servicio al término de su capacitación.

Curso que es considerado de gran relevancia e importancia, precisamente por proporcionar a los futuros docentes bilingües elementos que les introduce y proporciona un panorama general de la práctica docente y, para que al llegar a ella, ya se tenga nociones del papel que juega un docente con sus alumnos, lo que guía la labor educativa antes de llegar al centro de trabajo y al estar con los educandos; capacitación –por igual– que difícilmente la zona escolar y/o la Jefatura de Zonas

⁴⁶ Previamente seleccionados y cubierto los requisitos indicados, además de aprobar los exámenes de conocimiento general y de bilingüismo a nivel Estatal, de acuerdo al número de personal requerido en los niveles educativos que Educación Indígena proporciona a las comunidades étnicas de la Entidad.

posibilitara a los docentes de nuevo ingreso, y si lo hace acaso lo es de un pequeño bosquejo general de no mayor de una hora que no se comparara con lo aprendido durante seis meses.

En dichos cursos se aprende desde cómo relacionarse con los educandos y padres de familia, hasta cómo apropiarse de elementos didácticos y metodológicos de utilidad en el proceso educativo con los alumnos. Tal como lo manifiestan docentes entrevistados y que sí recibieron dicha capacitación previamente:

“En dicho curso se aprende desde cómo presentarse con los alumnos, padres de familia y autoridades educativas y municipales, cómo hacer una planeación didáctica, cómo relacionarse con los alumnos y padres de familia, cómo revisar los materiales y recursos con los que habría de trabajar (plan y programas de estudio, ficheros, libros para el maestro y para el alumno), cómo relacionar el libro del maestro con el libro del alumno, cómo desarrollar las clases y cómo evaluar el proceso educativo y a los alumnos. Además, se revisa los lineamientos y la normatividad que habría de regirse como docentes, cuáles normas habría de respetar y tener claridad, las obligaciones a asumir y los derechos que habría de tener. Así mismo se desarrollan talleres de educación artística: pintura, bailable, poesía, cantos, dramatización y guitarra”.

Lo anterior es muy útil en el quehacer docente y se constata en la “práctica de campo” misma que se lleva a cabo durante el curso de inducción en dos ocasiones de ocho días cada una, donde en la primera semana se observa la clase y en la otra ya se trabaja con los niños, lo cual requiere una planeación previa, en la que se resalta los aspectos técnico-pedagógico de cómo aplicarlo y/o cómo socializarlos con los

educandos, cómo debería de ser un maestro con los alumnos y con los compañeros de trabajo.

Así mismo en dicho curso se privilegia una formación desde la perspectiva bilingüe intercultural, donde una y otra vez se reitera la importancia y la necesidad que existe de partir de la lengua y cultura de los educandos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto los informantes expresan:

“Se hace mucho hincapié a la educación bilingüe intercultural, nos reiteraron una y otra vez que deberíamos de trabajar con los alumnos en las dos lenguas, independientemente, de que estemos ubicados o no de nuestra área lingüística, en caso de no estar ubicados, tratar de aprender algunas palabras de la lengua que los alumnos dominan, para que los niños nos entiendan y trabajemos bien con ellos. Así mismo, deberíamos de ir construyendo el alfabeto de la lengua materna a través de la investigación, para poder trabajar con mayor entendimiento y desarrollar la educación bilingüe”.

Se dice que con estos elementos y nociones se inicia la práctica docente con mayor seguridad, confianza y dirección que, sobre la marcha, hace efectivas las relaciones e interacciones de los contenidos de aprendizaje y los educandos en su conjunto, porque se empieza con un plan o guión didáctico en la mano que indica qué hay que hacer (primero, durante y después); cubriendo de esta manera los tres momentos del proceso educativo: inicio, desarrollo y final (que es lo mismo decir etapa preactiva, activa y posactiva). Sin embargo a la hora de la práctica (allí está lo difícil), ya que no es lo mismo estar en un curso que estar en la práctica con los

alumnos, espacio donde se van presentando dudas y problemas pedagógicos y didácticos diversos.

3.1.2.2. CURSOS DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE.

Para los docentes y directivos ya en servicio se han gestado y socializado cursos y talleres de actualización y capacitación profesional en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), según, que con la finalidad de abatir el rezago en la formación profesional de los docentes y directivos en servicio de la educación básica, brindándoles mayores posibilidades de nivelación y perfeccionamiento educativo acordes a los nuevos enfoques y planteamientos pedagógico-didácticos que la modernización educativa requiere.

Al respecto, se crearon programas compensatorios, como lo fue el Programa de Apoyo para el Rezago Educativo (PARE)⁴⁷, desde donde se implementaron cursos relámpago sobre la planeación, conducción, desarrollo y evaluación del quehacer educativo, con la idea –se decía– de poner en práctica el plan y programas de estudio 1993 y de mejorar la atención a los educandos en su conjunto. Tal como lo reafirmó el informante tres de los docentes entrevistados:

“Dichos cursos dieron a conocer los enfoques y uso de los nuevos materiales y recursos educativos oficiales (plan y programas 1993, ficheros, libros para el maestro, libros de texto), que hasta eran pagados; haciendo mayor hincapié en la planeación didáctica por

⁴⁷ En Oaxaca, en un principio fue denominado PARE (Programa para Abatir el Rezago Educativo), después PAREIB (Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica), y hoy en día se le llama ACAREIB (Acción Compensatoria para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica).

medio de unidades didácticas en módulos concéntricos en el caso de las escuelas con grupos multigrado y para las escuelas unigrados mediante el plan situacional que era a base de un formato con columnas para cada apartado (asignatura, contenido, objetivos, estrategias, actividades, recursos y materiales didácticos, y evaluación)”.

Cursos que no propiciaron profundos cambios para la mejora de la práctica docente, por su giro categórico y dogmático manifiesto, tanto en lo epistemológico y pedagógico como en lo metodológico-didáctico, cuestión que lejos de favorecer generó rechazo e intranquilidad entre los profesores, en particular de aquellos ya de años de servicio, quienes se resistieron al cambio y optaron por continuar con la forma de trabajo tradicional practicada durante años; así como por la deficiencia, poca claridad e imposición de los mismos, una vez que en su diseño no se consideró la participación del docente y, por lo tanto, no expresaba las necesidades prioritarias ni los intereses de los mismos; quedando como política más del sistema de capacitación y actualización del magisterio en su conjunto, particularmente en el estado de Oaxaca.

En la actualidad dicho programa ya no implementa cursos de actualización directamente pero sigue funcionando a nivel Estatal (Oaxaca) como espacio administrativo desde donde se operan los programas compensatorios (Redes CONAFE, Apoyo a la Gestión Escolar), y para el diseño, desarrollo y capacitación a los Asesores Técnicos de Jefatura, quienes a su vez, capacitan a los Asesores Técnicos Pedagógicos a nivel Zona Escolar. Es decir, es un espacio donde se aglutinan los Asesores Técnicos Estatales, quienes diseñan y programan los cursos y talleres de actualización, se dice, que con la intención de perfeccionar y mejorar la práctica docente y con ello alcanzar una educación de calidad.

Hoy en día, la actualización de los docentes y directivos en servicio, también resultado del Acuerdo Nacional, la realizan los “Centros de Maestros”⁴⁸, a través de los llamados “Cursos Nacionales”, los cuales son más de carácter opcional y autodidacta, y responden más como un requisito para el ingreso y permanencia al programa de “Carrera Magisterial”, que como una verdadera e integral actualización y profesionalización del docente. A lo anterior habría que agregar que dichos cursos son diseñados e implementados para el docente de educación básica en general y no para el docente bilingüe en particular, lo que significa que sus objetivos y contenidos de aprendizaje no priorizan ni privilegian la educación bilingüe intercultural como tal.

A pesar de ser preferentemente para los profesores inscritos al programa de “Carrera Magisterial”⁴⁹, también se han inscritos los docentes bilingüe de la Jefatura de Cuicatlán, más con la intención de obtener los materiales del curso y revisarlos dentro de sus posibilidades que tomarlos con seriedad, ya que por cuestión de tiempo, hábito e interés de estudio muchos de los inscritos simplemente no acuden a presentar los exámenes respectivos, se comenta que lo hacen por no encontrarles algún sentido o significado que en verdad contribuya a la atención de sus necesidades y problemáticas educativas específicas con el grupo escolar bajo su tutela.

Al respecto, docentes bilingües entrevistados dicen:

“Los cursos nacionales y estatales responden más como requisito para ingreso a carrera magisterial, no existe mucho interés en participar en

⁴⁸ El Centro de Maestros responsable en esta área es el 210 con sede oficial en Teotitlán de Flores Magón. Regularmente los Centros de Maestros responden a acciones y proyectos educativos centralizados y homogéneos de la administración en turno, los cuales no tienen un seguimiento y menos son evaluados, por lo tanto, no hay claridad, ni a ciencia cierta la funcionalidad de los servicios que proporcionan, reduciendo la factibilidad de sus acciones por simple inercia.

⁴⁹ Cabe señalar que la gran mayoría de los profesores oaxaqueños no están participando en dicho programa, los que son congruentes con los acuerdos y pronunciamientos constantes de la “Asamblea Estatal del Magisterio Oaxaqueño”, por el rechazo rotundo del programa, toda vez, que fragmenta y a la vez confronta a los profesores, incluso del mismo centro de trabajo, porque los inscritos se centran más su atención y preocupación en estudiar para aprobar los exámenes, que priorizar e innovar la cuestión técnico-pedagógica para desarrollar una educación, realmente, de calidad y pertinencia cultural.

ellos, porque Carrera Magisterial ha sido un rechazo de la sección XXI, ya que, lejos de beneficiar y pugnar por la unidad provoca fragmentación y conflicto entre los mismos compañeros del mismo centro escolar. Los primeros inscritos aprovecharon la oportunidad desacatando los acuerdo de la Asamblea Estatal como máximo órgano de gobierno y de toma de decisiones”.

Paralelamente a los “Cursos Nacionales” y en el mismo tenor están los “Cursos Estatales” que no son obligatorios para todo el magisterio, indígena o no indígena, sí lo son y predeterminados para los docentes inscritos a “Carrera Magisterial”; cursos que se implementan como otro requisito más para la promoción y permanencia en dicho programa, ya que cada vez más fragmenta y crea conflictos entre los docentes, una vez que los que gozan del programa priorizan su estudio para aprobar los exámenes en lugar de establecer mayores compromisos con los educandos e innovar el proceso educativo.

Dichos cursos no llaman la atención y los requisitos de acceso no favorecen a los docentes que laboran en comunidad de difícil acceso; así lo dan a saber docentes bilingües entrevistados:

“A ambos cursos no se asiste por no reunir todos los requisitos, por la falta de tiempo y de información (los comunicados no llegan a tiempo en las comunidades), por la lejanía o distancia de los centros donde se encuentra laborando, por problemas personales, por no tener la oportunidad porque los sábados se asistía a clases en la UPN-Oaxaca y por la carga de trabajo pedagógico y administrativo en la escuela de adscripción”.

Otras de las acciones que se generaron en el marco del ANMEB para la actualización permanente de los docentes y directivos en servicios, son los “Talleres Generales de Actualización” (TGA), en un principio eran diseñados desde la SEP, lo que significa que eran universalistas para las escuelas del nivel básico del país, sin importar las modalidades y particularidades existentes; en años recientes se le ha delegado esta responsabilidad a cada entidad federativa la que, a través de la Coordinación Estatal de Capacitación los diseña y aplique en los niveles y modalidades de educación básica, según, partiendo de las características, necesidades y problemáticas educativas específicas de cada entidad con la intención de coadyuvar en la concreción de una educación de calidad.

Los cuales son, cada inicio de ciclo escolar, reproducidos y socializados mediante los Asesores Técnicos Pedagógicos de cada Zona Escolar⁵⁰. Al respecto los docentes entrevistados valoran dichos talleres, y dicen que de alguna forma les han proporcionado elementos de reflexión, tales como los que les permiten concebir la práctica de manera diferente e incitan a innovar la práctica misma; así lo dijeron los docentes bilingües entrevistados, ya egresados de la UPN, en los términos siguientes:

“Estos talleres nos inducen, más que nada, a conocer los recursos y materiales educativos, los cambios que se van dando en sus contenidos, la forma de cómo irlos aplicando, cómo relacionar los contenidos de aprendizaje plasmados en el plan y programas de estudio con los libros del alumno y libros del maestro. Son bastante buenos porque dichos materiales al estudiarlos encuentra uno algo benéfico, útil en la práctica docente; es decir, los talleres ayudan a

⁵⁰ En el caso de la Jefatura de Cuicatlán, los Asesores Técnicos Pedagógicos son electos en Asamblea general de Zona, duran en la función no mayor de tres ciclos escolares consecutivos, al término de la función son retornados como docentes, quienes sin ninguna formación técnica-pedagógica asumen la responsabilidad haciendo lo que se pueda, dejando muchas lagunas en su función. Muchos de ellos, realizan más actividades de índole administrativa que de apoyo y orientación pedagógica que tanto lo requieren los docentes frente al grupo.

descubrir como superar los problemas educativos que complican desarrollar con los alumnos, donde se descubre cómo es mejor aplicarlos y hacer más amena y eficaz la clase”.

Sin embargo, ello no es suficiente, porque en la cotidianidad del aula se requiere contextualizar y articular los contenidos de aprendizaje de acuerdo a las necesidades y problemáticas educativas de los educandos, partiendo de su lengua y cultura en su conjunto, y no lo es también porque al tratar de reproducir fielmente lo aprendido en los talleres de actualización únicamente se intenta trabajar como el estado intenta pagar a los docentes indígenas, y no atendiendo a la inmensa responsabilidad que implica todo ello, mucho más, por el hecho de estar en comunidades de difícil acceso y en condiciones y circunstancias de gran adversidad.

Paralelamente con los TGAs, en el ámbito estatal, el Magisterio Oaxaqueño⁵¹ sin desatender el aspecto político-sindical ha venido priorizando la cuestión técnico-pedagógica, pugnando por la construcción de una educación alternativa paralela a la educación nacional; demanda de los docentes en servicio, organizaciones sociales, sindicales del magisterio y otros grupos sociales, quienes plantean una verdadera educación del pueblo, funcional, significativa, humanista, democrática y dialéctica.

Como resultado de lo anterior y logro del magisterio oaxaqueño, se conquista un espacio exclusivo que dé atención e implemente acciones pedagógicas alternativas en el marco de un proyecto a largo plazo denominado “Proyecto de Educación Alternativa”. Dicho espacio es el CEDES-22⁵² que agrupa a un grupo de profesores de

⁵¹ Aglutinados en la Sección XXII del SNTE, se caracterizan por la gran lucha político-sindical emprendida desde la década de los ochenta y que en la Jornada de lucha del 2006 cobró su máxima expresión y fuerza aglutinadora como movimiento de reivindicación social en Oaxaca y a nivel nacional; que los gobiernos en turno han optado la represión selectiva queriendo opacar y desintegrarlo, cuando se trata de un movimiento social-magisterial de bases y no de líderes.

⁵² Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22, se establece como órgano dependiente y auxiliar de la Sección XXII del SNTE.

base (comisionados) e intelectuales, en busca de nuevas estrategias y mejores relaciones en materia pedagógica, de esta manera dando vigencia a uno de los principios de la CNTE⁵³, “la democratización de la educación”.

Dicho espacio está haciendo lo propio, implementando cursos de actualización y capacitación para el profesorado denominado: “Talleres Estatales de Educación Alternativa” (TEAA)⁵⁴, con la intención –se dice– de desarrollar una educación alternativa que responda a los intereses y expectativas del pueblo Oaxaqueño, dejando de lado prácticas tradicionales y apoyando las innovadoras y críticas. Más recientemente se viene planteando sustituir los TGAs por los TEAAs, mismos que son impartidos cada inicio de ciclo escolar por los Asesores Técnicos Pedagógicos de cada zona escolar.

Cabe señalar que en el marco del proyecto de educación alternativa se generó, en 1996, el proyecto denominado “Educación Indígena Bilingüe Intercultural”, como primer curso de capacitación con perspectiva intercultural para el magisterio indígena oaxaqueño, mismo que contribuyó a la sensibilización y toma de conciencia sobre la necesidad de valorar, reconocer y desarrollar la lengua y cultura indígenas en el proceso educativo, más también este no trascendió por la resistencia al cambio de los mismos docentes, al tiempo porque sus planteamientos eran incipientes, con poca claridad y falta de dirección concreta a seguir.

⁵³ Organismo y espacio donde las Secciones Magisteriales Democráticas se aglutinan, toman acuerdos, hacen pronunciamientos y proponen acciones concretas a realizar para manifestar en contra de la política económica y educativa neoliberal y de globalización que, tanto la SEP como el SNTE nacional pregonan e impulsan a toda a costa por encima de los derechos colectivos y sociales magisteriales. Ejemplo de ello, es la nefasta y antisocial Ley del ISSSTE, que lejos de beneficiar perjudica al gremio magisterial, pero beneficia a la clase empresarial al manejo y uso de las aportaciones económicas de todos los trabajadores, de esta manera, robando y enriqueciéndose más de la cuenta.

⁵⁴ Es resultado de foros, preplenos, precongresos, asambleas estatales y del Congreso Estatal de Educación Alternativa, a fin de evitar que quede únicamente como planteamiento político y bandera de lucha dentro del movimiento democrático magisterial, haciendo realidad esta demanda ancestral del gremio y del pueblo Oaxaqueño en general.

Sin embargo, propició que años después (ciclo escolar 2000-2001) se concretara el proyecto denominado “Marcha de las Identidades Étnicas por la Educación Intercultural”, en donde se recuperaron contenidos étnicos locales y regionales para la construcción, diseño y desarrollo del currículo intercultural, y la elaboración de una metodología bilingüe intercultural, el cual culminó con un Congreso Étnico Estatal, más sin ningún seguimiento o continuidad durante varios años. Actualmente, el Centro de Estudio y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca (CEDELIO), lo está retomando en el diseño y desarrollo de planes de estudios alternos e interculturales propios de Educación Indígena.

Proyectos que si bien tienen como objetivo contribuir en la toma de conciencia y sensibilización, la búsqueda de un proceso educativo diferente, conocer y comprender en qué consiste la educación bilingüe intercultural, las formas para la puesta en práctica de ella con los alumnos, y hacer la educación de mejor calidad; ya que no satisfacen ni cumplen con las expectativas del quehacer educativo de los docentes bilingües, a pesar de la flexibilidad que facilita el plan y programas de estudio nacional, para que dentro de sus capacidades, implementen y articulen los contenidos no convencionales con los convencionales en el desarrollo de las diversas actividades escolares, desde luego, en base a la cultura y lengua autóctonas de los educandos.

Por último, los cursos y talleres propiamente del nivel de Educación indígena, tanto los diseñados por el equipo técnico estatal del nivel como los gestionados por la propia Jefatura, los cuales si bien dependen de los proyectos y propuestas educativas implementadas por cada administración,⁵⁵ y de los que -se dice- estar orientados a la toma de conciencia y desarrollo de una educación bilingüe intercultural y/o

⁵⁵ El equipo de la Dirección de Educación Indígena de Oaxaca, son nombrados democráticamente y desempeñan la función, recientemente, cuatro años, al cumplir este periodo son removidos de sus cargos y retornan a la Jefatura, Zonas y Centro de trabajo donde se encontraban laborando antes de su nombramiento.

intercultural bilingüe, en el caso de la Jefatura de Cuicatlán, estos talleres esporádicos han comprendido de lengua y la producción de textos en lenguas indígenas, entre otros.

Dichos cursos son valorados por los propios docentes, en el sentido de que intentan adecuar, contextualizar, vincular y articular sus contenidos con algunas de las necesidades y problemáticas educativas que a diario enfrentan los docentes bilingües en su proceso de enseñanza-aprendizaje con sus educandos; como lo expresara uno de los docentes bilingües entrevistados que labora en una escuela unitaria, atendiendo los seis grados del nivel primario:

“Realmente los cursos que ha impartido la Jefatura me han servido de mucho porque están más contextualizados, tienen cierta relación con lo que a diario enfrento en mi grupo escolar, tiene más vinculación con la práctica docente y aporta elementos para la planeación general y didáctica para la atención a grupos multigrados”.

Sin embargo, y a pesar de ello se ha visto que en sus contenidos solo se toca la educación bilingüe intercultural de manera teórica y general, elementos concernientes a la reflexión y la toma de conciencia de la riqueza cultural y lingüística coexistentes, a la vez que se reducen a la emisión de recomendaciones generales, quedando lejos de las estrategias didácticas y metodológicas concretas, prácticas y funcionales con los educandos atendidos en la cotidianidad educativa.

Al respecto, una de las docentes entrevistadas que labora en Educación Inicial dice:

“En los cursos de Educación Inicial, hemos hablado de la importancia que tiene la lengua materna y su uso en el proceso educativo, el cual facilita, crea confianza y seguridad en las madres

de familia, razón suficiente para considerarla en la atención directa con las madres de familia en lugar de empezar con el español, porque no habrá acercamiento y menos trabajo con ellas y sus hijos menores de tres años; contexto de habla Cuicateca que me favorece por estar ubicada en mi área lingüística; donde he retomado más la expresión oral que la escritura, como medio de comunicación y no de aprendizaje o de instrucción, por dejadez, descuido, desconocimiento y por la falta de conciencia y valoración de lo propio al igual que lo ajeno; cuando nos caracterizamos como maestros bilingües sin estar haciendo nada de educación bilingüe y menos intercultural”.

En síntesis, los diversos cursos y talleres implementados por los programas y/o dependencias educativas oficiales mencionados no han respondido a las inquietudes, problemáticas y necesidades de la formación integral de los docentes bilingües en servicio y menos para el desarrollo real de una educación bilingüe intercultural; y, por cuánto dichos cursos simplemente han sido impuestos, y de carácter ajeno a la realidad, y sin ninguna perspectiva intercultural al respecto, cumplen solamente las perspectivas retóricas de las instituciones educativas del sistema educativo nacional.

Además de que no tienen seguimiento o continuidad y no son evaluados objetivamente para percibir su efectividad; ya que las acciones educativas emprendidas no son congruentes con las sugerencias emitidas en los cursos y talleres, a sabiendas que el cambio y transformación de la práctica docente no ha de darse por reglamento ni de manera obligatoria sino por interés, deseo e inquietud propio y por motivación intrínseca. Esto implica no recibir tal cual los contenidos de estudio sino comprenderlos y apropiarse de ellos para su contextualización y articulación con la realidad sociocultural de los educandos.

Pues, muy a pesar de que se habla de muchos elementos teóricos pedagógicos, se hace desde un contexto totalmente diferente con técnicas de trabajo que generalizan y no particularizan en base al contexto social y escolar donde se labora; además no han de funcionar por el desinterés de los docentes en buscar y diseñar las formas más idóneas de aplicación, por inexperiencia y por no atreverse a desarrollar un proceso educativo diferente a lo rutinario. También debido a que los asesores de los cursos y talleres carecen de claridad y presentan dificultades similares a los que los reciben, pues no hay dominio de los temas tratados, lo que los convierte en meros reproductores y no generadores de ellos; ya que son diseñados desde un espacio institucional donde gobierna el “deber ser” y se ignora el “ser”.

En mi opinión que los subsiguientes cursos y talleres de actualización y capacitación deben de ser más prácticos que teóricos, más contextualizados y articulados con las realidades sociales y educativas coexistentes e interdependientes en los procesos de vida de los educandos, y con la firme intención de dotar aquellos elementos necesarios para poner en práctica los conocimientos, saberes y experiencias contruidos y reconstruidos para la verdadera transformación de la práctica docente.

3.1.3. FORMACIÓN PROFESIONAL.

Por lo que toca a la profesionalización de los docentes y directivos bilingües en servicio, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) brinda un espacio de formación en dos modalidades: escolarizada y semi-escolarizada; la primera consiste en asistir a clases de lunes a viernes en la Unidad Ajusco, México, D.F., espacio donde acuden los profesores que han cumplido con los requisitos, y haber aprobado el examen de selección, quienes se mantienen a través de una beca comisión de tiempo completo

durante cuatro años, siempre y cuando alcancen el promedio mínimo de ocho y no haber reprobado materia alguna de estudios; se dice, que con el objeto de formar cuadros técnicos con capacidad para planear proyectos educativos alternativos a nivel escuela, zona escolar, región y estatal para mejorar y concretar la educación bilingüe intercultural.

Mientras la modalidad semiescolarizada es un espacio que aglutina a los docentes en servicio, tanto indígenas como no indígenas, donde acuden la mayoría de los docentes a recibir asesoría los fines de semana, ya sea cada ocho o quince días, tiempo –a mi juicio– insuficiente para una formación integral; si bien se dice, que lo es con el objeto de resignificar y mejorar la práctica docente. Cuestión que se desarrollará en el siguiente apartado.

También se cuenta con la Normal Indígena, principalmente en las entidades federativas con mayor población indígena (Oaxaca, Chiapas, Michoacán), instituciones que empiezan a funcionar en la década de los noventa, como consecuencia del Movimiento Democrático Magisterial Nacional y Social; espacio de formación con enfoque intercultural para los aspirantes a la docencia en el medio indígena, mismos que paulatinamente se van incorporando a la labor educativa, se entiende, que con elementos epistemológicos y didáctico-metodológicos específicos para la atención a los educandos de contextos educativos diversos y heterogéneos.

Particularmente en Oaxaca, la creación de la ENBIO ha sido logro del movimiento magisterial oaxaqueño indígena, y constituye un acto de justicia, reconocimiento y atención a la diversidad cultural y lingüística de la entidad Oaxaqueña. En los documentos normativos se establece que con ella se responde a las demandas de formación profesional tanto de los aspirantes a la docencia como a la de los profesores en servicio. Al respecto, desde su creación a la fecha solamente forma a

futuros docentes bilingües y está en proceso de construcción el plan de estudio para la profesionalización de docentes ya en servicio.

El espacio de formación académica y profesional mencionado –se dice– que tiene como objetivo principal el de formar profesionales capaces de atender la educación básica de los pueblos y comunidades indígenas, a partir de los contenidos no convencionales de los referentes culturales y lingüísticos, con el fin de valorar, desarrollar y fomentar la riqueza que poseen los pueblos indígenas y aprender a convivir en la diversidad. Lo es también el objetivo de formar profesores de educación primaria que avancen en la construcción colectiva de una educación que promueva la articulación de contenidos en la cultura indígena y nacional (Proyecto de creación de la primera Escuela Normal Indígena Bilingüe e Intercultural; 1998).

En síntesis, como se puede apreciar, es la Universidad Pedagógica Nacional en general, el único espacio de formación profesional de los docentes bilingües en servicio con enfoque intercultural, y de manera específica las Unidades y Subsedes ubicados en los lugares estratégicos y de mayor concentración de docentes. En este caso las unidades y subsedes donde acuden los docentes en servicio adscritos a la Jefatura de Cuicatlán son: Oaxaca, Tlaxiaco, Tuxtepec, Huautla de Jiménez y Tehuacan Puebla.

3.2. RETROSPECTIVA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PROPORCIONADA POR LA LEPEPMI'90, UPN-UNIDAD 201 OAXACA, A LOS DOCENTES BILINGÜES ADSCRITOS A LA JEFATURA DE CUICATLÁN.

La modalidad de estudio semi-escolarizada de la Universidad Pedagógica Nacional distribuidas en las diferentes zonas y regiones estratégicas del país, ha sido el espacio privilegiado de formación profesional de los docentes y directivos en servicio (LEPEPMI'90 y LEP'94) donde conglomeran los fines de semana, ya sea cada ocho o quince días, docentes con una diversidad étnica, cultural y lingüística amena y enriquecedora, con optimismo y anhelo de encontrar las formas pedagógicas y metodológico-didácticas más viables y pertinentes para la atención de las problemáticas, necesidades e intereses educativos presentados en la praxis con los educandos; y, con ello, desarrollar un proceso educativo más ameno, propicio y eficaz.

Vale decir al respecto, que mi objetivo de interés se centra en la LEPEPMI'90, la cual tiene como propósito fundamental, el de promover la reflexión, el análisis, la crítica y la resignificación de la práctica docente que los profesores-estudiantes bilingües realizan con los educandos indígenas en las comunidades y centro escolares de adscripción, con la finalidad de mejorarla y aproximarse a una educación bilingüe intercultural práctica, funcional y significativa.

Proceso formativo en el cual se revisan diversas lecturas (artículos, ensayos, propuestas) que abordan la cuestión educativa en contextos diferentes con la mediación de asesores con conocimientos, saberes y experiencias educativas diversas, y con la participación directa y presencial de los profesores-estudiantes bilingües, obligados a estudiar por las condiciones de trabajo en que se encuentran (interinato

limitado o motivo 20, contrato o por honorarios); quienes colectivamente construyen un proceso de formación profesional de acuerdo a las dinámicas de trabajo que los asesores-académicos llevan e inducen, y de acuerdo a los contenidos de estudio.

En dicho proceso los estudiantes han de aprender y de apropiarse de diversos conocimientos, mismos que al hacerlos suyos conducen a la toma de conciencia y mejora de la práctica docente misma, y hacia una formación profesional reflexiva y crítica, que valora y considera los aprendizajes comunitarios previamente construidos y reconstruidos por los profesores-estudiantes en su vivencia y práctica educativa cotidiana, con la conjugación de los aportes teóricos de las áreas, campos y líneas de estudio; lo que ha de permitir y propiciar la reorientación y resignificación de la práctica educativa en su conjunto. El cual culmina con la producción de una propuesta pedagógica como opción de titulación.

3.2.1. VALORACIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN.

El proceso de formación profesional empieza con un curso propedéutico que dura un semestre, el cual es la parte introductoria de la Licenciatura con la firme intención de incitar y promover el interés por estudiar a los profesores-estudiantes; también les permite habituarse a la dinámica de trabajo universitario, porque muchos de ellos han dejado de estudiar por varios años y otros son de nuevo ingreso en la docencia con notables carencias y dificultades técnico-pedagógicas, cuestión que dificulta el logro de los objetivos didácticos y generales con los educandos atendidos.

En otras palabras, se emprende con la introducción de elementos de análisis y reflexión de la cuestión educativa indígena, misma que los lleva al

autoreconocimiento y autovaloración de la cultura y lengua indígenas propias de la comunidad de origen y de la comunidad donde se labora, las cuales han sido adquiridos de manera natural, informal y vivencial en el seno familiar y social inmediato. En este sentido los informantes ya egresados de la Licenciatura, expresaron lo siguiente:

“El curso propedéutico es el momento bien especial para todos, sobre todo para los que crecieron con la ideología de que la lengua y la cultura de los pueblos son inferiores a la cultura y lengua nacionales, y los que crecieron en un contexto fuera de su comunidad, donde la discriminación racial predomina y se predica una sola visión (univoca de mundo y de educación). En este primer momento se empieza a hablar de la importancia que tiene la identidad étnica y la cultura de los pueblos indígenas, donde uno se da cuenta y se empieza a analizar, a reflexionar y a identificar los elementos culturales y lingüísticos propios de la comunidad de origen”.

Toda vez que, la ideología de rechazo y negación de lo propio –cultural y lingüísticamente–, se ha generalizado en los pueblos y comunidades autóctonas; intenciones implícitas y explícitas que han pregonado las estructuras e instituciones del Estado, incluyendo la escuela, mediante políticas sociales y educativas de exterminio, incorporación e integración a la vida nacional, como sí los pueblos autóctonos no fueran parte del territorio nacional, más que por el hecho de ser diferentes, en un principio, culturalmente y actualmente económico han sido desplazados, discriminados e inferiorizados inhumanamente por los invasores extranjeros.

Mentalidad con la que crecen las generaciones jóvenes de que lo propio es inferior y lo ajeno superior, por consiguiente, desvalorizan y niegan seguir utilizando la cultura y la lengua en su conjunto, como lo expresara el informante dos de los entrevistados al referirse al caso de su comunidad de origen:

“La gente de mi comunidad -Santa María Pápalo-, tienen la idea de que el que sale de dicha comunidad hacia la ciudad ya no debe de hablar la lengua, es raro para ellos escucharme hablar el cuicateco, lo primero que hacen es hablarme en español, porque ellos creen que solamente hablo español por el hecho de haber ido a estudiar otro lugar. Esta ideología también yo la tenía antes, al estudiar en la UPN contribuyó para valorar y apreciar lo propio (lengua y cultura en su conjunto), que dan una identidad cultural particular”.

En principio se puede considerar que la UPN sí contribuye en gran manera, para que los profesores indígenas se reubiquen, reorienten y se reencuentren con su identidad cultural particular autóctona, lo que les permite seguir hablando la lengua indígena y a revalorar los elementos culturales propios de su comunidad de origen; pues, una vez, que se aceptan culturalmente como tales logran un cambio de mentalidad, lo que posiblemente –a su vez– ha de propiciar el cambio de concepción de la comunidad y de los educandos con quienes labora.

En este sentido, la UPN es considerada de gran importancia, más aun cuando ha contribuido en la formación profesional y en la mejora de la práctica docente, tal como expresa el entrevistado tres de los docentes bilingües egresados, cuando dice:

“Siento que la UPN es indispensable para la formación profesional del maestro, porque con los estudios de bachillerato o preparatoria son generales e insuficientes para la docencia; donde se aboca

exclusivamente para la formación de los docentes en servicio y contribuye a encontrar el cómo trabajar en la docencia, después de haber revisado y analizado las lecturas se llegan a comprender que hay teorías y métodos que llevan a una práctica docente más innovadora y menos tradicionalista, también se aprende que los alumnos tienen capacidades y saberes culturales que no han sido tomados en cuenta en el proceso educativo”.

Es sin embargo durante el proceso de formación profesional en la UPN, que los estudiantes de la LEPEPMI se apropian de nuevos conceptos y elementos teóricos diversos que han de ayudar en la atención a los problemas y conflictos pedagógico-metodológicos que se van presentando en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los educandos indígenas; y en el conocimiento de los alumnos con quienes se trabaja, aspectos que se corroboran en la expresión de los egresados, siguiente:

“...se apropian de elementos teóricos con cierta relación con los problemas educativos cotidianos y aportan una mirada general del contexto sociocultural, político y lingüístico de las realidades educativas, los que ayudan a concebir el proceso educativo y a los alumnos de manera diferente; también, aportan elementos para estudiar y conocer a nuestros alumnos (sus habilidades, actitudes, conocimientos, hábitos, emociones e intereses) de donde deberíamos de partir en la construcción del proceso educativo para un buen aprovechamiento escolar. Desde luego, lo aprendido en la UPN no resuelve la totalidad de la práctica, porque día a día surgen nuevos planteamientos y necesidades didácticas que requieren ser atendidas oportunamente”.

El proceso referido no es lineal y homogéneo, sino un proceso de apropiación de elementos teóricos, socialización de experiencias, desafío de problemas diversos, y de construcción, deconstrucción y reconstrucción de conocimientos pedagógicos, los que conforme pasan las sesiones de estudio, los contenidos de aprendizaje de los cursos y los de las áreas de estudio van ampliando y profundizando sus conocimientos, que les permite a los profesores-estudiantes encontrar sentido y significado a la Licenciatura, realidad confirmada por el entrevistado seis, cuando expresa:

“En el séptimo semestre, al revisar el texto, -En la escuela cero y en la vida diez-, nos hizo reflexionar como los niños aprenden mejor en sus casas y en su vida cotidiana que dentro del aula escolar, porque en la escuela se emplean técnicas y métodos de aprendizaje que fraccionan el conocimiento y no están acordes con la realidad sociocultural inmediata de los alumnos”.

En fin, se puede considerar, que todo profesor-estudiante que se haya formado profesionalmente en la UPN, en particular la LEPEPMI'90, ha podido reflexionar y comprender que esta modalidad educativa no se trabaja con objetos sino con sujetos que piensan y sienten, que poseen conocimientos previamente, y saberes y experiencias culturales particulares, mismas que les permiten ser como tales y los diferencia de los demás, logro que depende mucho de la consideración del docente en el proceso educativo, donde él es ejemplo y la figura en la comunidad.

Y si bien al principio se acude a la UPN, más con la idea de asegurar la clave y mantener el trabajo, y no tanto con la finalidad real de adquirir elementos y herramientas de análisis y de reflexión que contribuyan a su formación integral, y que respondan a las necesidades, problemáticas e intereses de los profesores, los

egresados de dicha licenciatura de la generación referida, adscritos a la Jefatura de Cuicatlán, expresaron lo siguiente:

“Ingresamos a estudiar en la UPN más por las condiciones o contrato de trabajo que teníamos, nos decían en la Zona Escolar que teníamos que estudiar la UPN, al no hacerlo nos quedábamos sin trabajo; o sea, la finalidad inicial fue asegurar la clave y no seguir con motivo 20, y también por la carencia y necesidad de elementos metodológicos y didácticos para mejorar la práctica docente. Entonces estábamos obligados a estudiar y a asistir porque sin la presencia no hay acreditación, mientras la Jefatura nos advertía (que) de no acreditar no había recontractación o en su caso basificación de la clave (motivo 95); para este último movimiento administrativo exigían más del 50%, requisito necesario para evitar ser recontractado al inicio de cada ciclo escolar, desde luego, siempre y cuando comprobábamos escolaridad de dicha universidad”.

Dicha concepción inicial va con el paso del tiempo, y conforme se avanza en la revisión de los contenidos de estudio, progresivamente cambiando, así como la visión y concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, la que al culminar dicha Licenciatura, puede llevar al estudiante a tener una mentalidad diferente a la que se tenía en un principio; tal como los docentes bilingües egresados lo consideran a la UPN, como un espacio de formación profesional de gran relevancia que ha generado cambios sustanciales en su persona para una praxis docente más consciente y relevante, a saber:

“El hecho de haber estudiado en la UPN nos ha servido para mejorar nuestra práctica docente, donde nos obligaban a leer, pudo haber algún curso donde no aprendimos mucho, pero durante cuatro años sí aprendimos algo, al revisar las lecturas, al escuchar a los compañeros y a los asesores con sus conocimientos y experiencias, al conocer otras estrategias didácticas. En fin, consideramos que nos aportó elementos para mejorar nuestra práctica docente a comparación de como era antes de haber ingresado a la UPN, aunque no en todas las asignaturas de estudio”.

Más esto no resuelve la problemática de formación profesional preexistente de antaño en el nivel educativo de Educación Indígena, y menos lo hace cuando los conocimientos aprendidos y apropiados por los profesores-estudiantes son pocos e insuficientes, ya que, por la falta de tiempo no se logra revisar a profundidad los contenidos de aprendizaje, y sí se reduce a comentarios breves, sin mayor discusión y debate, es decir sin alcanzar una verdadera crítica de las lecturas y planteamientos teóricos revisados.

3.2.1.1. PROFESORES-ESTUDIANTES.

Por lo demás, es necesario recordar que el proceso de formación profesional referido depende en gran manera de los profesores-estudiantes bilingües, quienes lo hacen posible con su permanencia y continuidad en la LEPEPMI'90, y la atención al grupo escolar a su cargo, lo mismo que asistiendo los sábados y domingos de cada quince días a clases a la ciudad capital Oaxaca, para lo que recorren horas y horas de

camino de herradura, terracería y carretera pavimentada; responsabilidades que de manera paralela van asumiendo.

Condiciones de la realidad, que por el tiempo y por las actividades académicas que requieren propician una revisión superficial de los temas y lecturas de estudio, más cuando no se tiene el hábito, la vocación y la responsabilidad y destrezas óptimas de estudio. Es, pues, debido a ello que los docentes egresados presentan carencias y dificultades en lectura y redacción, hilar las ideas y alcanzar los objetivos como docentes y estudiantes de manera eficaz y eficiente; cuestión a la que hace alusión uno de los docentes bilingües ya egresados, cuando dice:

“Tenemos que desarrollar las actividades con el grupo escolar a cargo y, a la vez, realizar las tareas y trabajos de la licenciatura, tanto uno queda mal o deficiente en la docencia como en el proceso de formación como estudiante, que por la carga de trabajo en ambos escenarios uno reprueba; y lo es más cuando se labora en una escuela multigrado, sin tener vocación ni formación específica, condiciones que reducen el tiempo para realizar trabajos de calidad y ser estudiantes regulares”.

Lo anterior constituye, entonces, el contexto que todo profesor-estudiante afronta, como pueda, sobre todo haciendo un sobre esfuerzo y grandes sacrificios económicos y familiares, porque el miserable sueldo o ayuda económica que se tiene no alcanza para asumir con dignidad ambas responsabilidades (trabajar y estudiar), amen de que se deja a la familia en segundo término por la falta de tiempo y dinero, ambos aspectos vivenciales que se complementan con las carencias académicas personales, por ejemplo el hecho de no saber programar bien los quehaceres docentes o las tareas académicas, y no estudiar previamente las lecturas indicadas, cuestiones

que contribuyen categóricamente en el logro de los objetivos de formación profesional.

A pesar de ello y del poco tiempo de encuentro, de relación e interacción entre compañeros de estudio, y de las diferencias esenciales como sujetos sociales y como miembros de otros sectores y delegaciones sindicales, establecen con ánimo e interés buena relación de trabajo, siempre ponderando el respeto y la no discriminación; circunstancias que se reflejan más en el trabajo por equipo, donde se da la motivación y, a la vez, espacio donde se presentan las dudas y dificultades enfrentadas en la realización de los trabajos escolares. Al respecto el informante ocho de los profesores bilingües egresados, comenta:

“La relación con los compañeros del grupo no costó nada, la mayoría éramos bilingües procedentes de diferentes lenguas y culturas coexistentes en la entidad, nos veíamos de diferente manera, pero nos relacionábamos bien al realizar los trabajos en equipo, no hubo discriminación, donde teníamos más posibilidades de relacionarlos; ya que, por el tiempo y por la dinámica misma de la escuela, priorizaba el estudio y el trabajo individuales. No hay relación más amplia y benéfica”.

Se puede decir entonces que es por la falta de tiempo, interés y compromisos fuertes y de fondo, tanto de los profesores-estudiantes como de los asesores-académicos que regularmente acaparan la clase con discursos teóricos, confusos y utópicos, que el proceso queda muy lejos de lograr el cómo o de las estrategias didácticas y metodológicas concretas, viables y pertinentes, e incluso se queda en la revisión rápida y superficial de los materiales de estudio y en la omisión de puntos de vista, expectativas y experiencias muy enriquecedoras.

3.2.1.2. ASESORES-ACADEMICOS.

El logro de los objetivos de la LEPEPMI depende también de las aportaciones de reflexión y de resignificación que van induciendo los asesores-académicos durante el proceso de formación profesional en los profesores-estudiantes indígenas y no indígenas, de los cuales pocos cuentan con experiencia en el medio y campo educativo, otros carecen de elementos relativos al contexto; otros más viven bajo compromisos morales de trabajo o sin mayor interés que el “medio cumplir” con la responsabilidad, mientras otros más si profundizan en la revisión crítica y reflexiva de los textos de estudio o se quedan en la revisión superficial y descontextualizada de ellos.

En este contexto son los asesores conocedores del medio y del nivel educativo y/o los que han entendido y comprendido la cuestión bilingüe intercultural los que generan mayor confianza y quienes pretenden proporcionar en sus asesorías mayores elementos de análisis y reflexión, tratando de centrar y profundizar estas en la educación indígena e intercultural; actitudes que propician mayores relaciones e interacciones de trabajo y llevan a la toma de conciencia y a la valoración conjunta de las realidades socioculturales y lingüísticas donde se labora.

A diferencia de los anteriores asesores que no logran comprender la realidad indígena y las condiciones reales de trabajo en que se encuentran los profesores-estudiantes, se identifican por el trato diferencial que establecen con ellos, por la concepción descriptiva y superficial que le asignan a la cuestión indígena, y por las actitudes discriminatorias y estereotipadas que muestran en su práctica académica con sus estudiantes; a pesar de que aprenden de ellos y se apropian de sus ideas, experiencias y trabajos parciales y finales relevantes de sus congéneres para fines académicos personales.

Al respecto, el informante nueve de los docentes bilingües egresados puntualiza de los asesores lo siguiente:

“La mayoría de los asesores no son indígenas, algunos tienen la mentalidad de que ser indígena es ser inferior a los no indígenas, así se concibe sus acciones, actitudes y su lenguaje, tienen otro concepto al profesor-estudiante indígena. Además, tienen poco conocimiento del contexto sociocultural indígena, me tocó asesores así, que no tenían idea del medio indígena y menos conocían la práctica docente que se desarrolla con los educandos indígenas. Mientras otros, provenían de familias indígenas que no laboraban en el gremio magisterial indígena, quienes también no tenían idea del medio y negaban mucho su identidad cultural”.

Por otro lado, lo que toca a las condiciones laborales de trabajo en que se encuentran los asesores-académicos, la información recaba permite decir que la mayoría son asesores de “horas frente a grupo”, pocos son los que tienen “contrato” o de “medio tiempo”, y solo unos cuantos son los asesores de “base” o de “tiempo completo”. Esto significa que abundan los asesores temporales que llegan a probar suerte y a conocer la UPN, más al no encontrar condiciones favorables para ellos o que satisfagan sus necesidades e intereses económicos, se retiran cuando culmina el semestre, lo que no ayuda en dar continuidad y seguimiento a los trabajos emprendidos en cada curso.

Además, se puede caracterizar a los asesores-académicos por su desempeño y por el compromiso moral y profesional que muestran en el proceso de formación profesional de los profesores-estudiantes; los hay que se caracterizan por privilegiar la revisión y exposición de los textos sin debate, quienes regularmente son los apresurados, los que en todo momento andan a las carreras, llegan al aula revisan sus

listas de asistencia, pasan con la exposición de temas, y ni bien lo terminan y se van a otro grupo. Se puede decir, que este tipo de asesores son los que no le ponen gran interés, quienes en todo momento se basan de las lecturas de la antología y la exposición casi mecánica de los textos estudiados, son ellos como lo expresan los egresados, cuando se refieren a estos:

“Algunos asesores no le ponen gran interés, continúan con la misma dinámica de trabajo de leer las lecturas de la antología para su exposición mecánica cada quince días, para la siguiente sesión otra lectura y su exposición, así sucesivamente, donde no hay mucha discusión ni debate. Quienes regularmente andan apresurados en todo tiempo, llegan al aula cuando los estudiantes ya están esperando, llegan a pasar su lista de asistencia para ver quienes están y dan apertura a la exposición del tema a tratar, luego ni bien termina y se pasan a otro grupo, entonces, no hay mucho tiempo como para consultar las dudas y dificultades presentadas, al no hacerlo en el momento de la clase, pues, ya no fue posible plantearles las dudas”.

Estos asesores centran su preocupación en el tiempo y en avanzar con la revisión simple o superficial de los textos sin mayores aportaciones, quienes para agotar el tiempo disponible platican sobre otros temas antes de iniciar las sesiones de trabajo, sin una postura firme y crítica al respecto, dinámica que continúa en las exposiciones pasando de una lectura a otra, pues no hay debate, observaciones, ni críticas y menos sugerencias a las exposiciones. Esto se debe –a mi parecer– a la falta de planeación adecuada y pertinente, la recurrencia al “método de la ocurrencia”, o sea con actividades académicas improvisadas y esporádicas, sin ninguna

programación de trabajo coherente que les permita dar seguimiento a las acciones y actividades emprendidas en las asignaturas de estudio.

Otros asesores –en la opinión de los estudiantes egresados– ponen mayor interés en sus labores como asesores-académicos, se preparan y crean discusión y debate en las asesorías impartidas; o sea, procuran hacer bien su trabajo y realmente contribuir en el mejor aprovechamiento y mayor comprensión de los profesores-estudiantes, al cambio de actitud y de práctica educativa, que tanta falta hace, para una verdadera educación de calidad:

“Hay asesores que realmente le ponen mucho interés y entusiasmo en sus asesorías, cuando ven que no está funcionando sus clases le buscan otra forma de trabajo, o sea, se preocupan por ver que su trabajo siga aumentando, se preocupan que los estudiantes realmente aprendan algo significativo, que les hayan entendido la clase y se cumpla con los objetivos del programa, con quienes hay cierta relación de trabajo, durante y fuera de las clases”.

En otras palabras, estos procuran ver que las acciones y actividades académicas sigan aumentando en calidad y no en cantidad, y procuran que realmente sus congéneres aprendan y logren articular lo aprendido con la realidad sociocultural donde se encuentran inmersos. Dichos asesores, centrados en su labor académica, aportan sugerencias benéficas que contribuyen al grupo a buscar otras formas y opciones de práctica docente, y a ayudar en la comprensión y aclaración de dudas en las clases desarrolladas, donde se manifiestan las inquietudes, los problemas, las necesidades y donde se aportan sugerencias viables para mejorar la práctica educativa.

Es lo mismo decir, al respecto que estos asesores influyen explícitamente en el cambio de actitud y de práctica docente, una vez que privilegian la reflexión, el

análisis y la crítica constructiva, y quienes tratan de conjugar la teoría con la práctica en los hechos y no únicamente en el dicho, pregonando una praxis significativa y de mayor sentido. Entonces, sí la totalidad de los asesores contaran con estas características el proceso de formación profesional de los profesores-estudiantes fuera mejor y más integral, y con mayores posibilidades de mejorar la práctica docente, y en consecuencia se lograría un mejor aprovechamiento escolar, una verdadera educación de calidad.

Sin embargo, la realidad de los procesos de formación ha sido híbrida, donde se aglomeran tanto asesores con altos compromisos y cualidades positivas como asesores con debilidades notorias, que dejan mucho de que desear. Al respecto el informante cuatro de los encuestados nos da a saber que:

“... reconozco que algunos asesores sí me apoyaron, nos dieron elementos específicos para la práctica educativa de cómo trabajar con los niños, quienes nos llamaban la atención de que no debemos de echar a perder a los niños, siempre debemos de enseñar bien o de plano no enseñar, con quienes aprendimos varias formas de cómo abordar y desarrollar los contenidos de aprendizaje; pero otros, aportaron más elementos teóricos generales, descontextualizados del ámbito indígena, quienes no están frente al grupo sino desempeñan otras funciones diferentes a lo educativo, por lo tanto, sus aportaciones no fueron de gran relevancia”.

Los primeros han de ser aquellos asesores que dinamizaban la clase mediante estrategias lúdicas y valoraban los trabajos de los profesores-estudiantes, haciendo las clases más amenas, interesantes y comprensibles; estos tipos de asesores crean mayor acercamiento y relación, quienes en lugar de discriminar y hacer de menos a los

estudiantes los comprenden, animan y motivan para alcanzar a plenitud los objetivos de formación profesional.

3.2.1.3. METODOLOGÍA DE TRABAJO.

Las modalidades de estudio en el proceso de formación profesional de los profesores-estudiantes de acuerdo al plan y programas de estudio son: individual, en equipo y grupal. El trabajo individual es en este caso la actividad fundamental, y consiste en la lectura personal de los textos contenidos en las antologías de estudio, una actividad que se lleva a cabo personalmente en los centros educativos de adscripción, las exposiciones de los textos estudiados, la contestación de exámenes, cuestionarios y tareas previamente indicadas por los asesores de las asignaturas correspondientes, regularmente, todo en base a la guía de trabajo y a la antología de estudio. Al respecto de la metodología llevada a cabo por los asesores-académicos me dieron a conocer que:

“Son mínimos los asesores que tienen claridad y emplean una metodología propia y específica, la mayoría retoma las indicaciones de la guía y antología de estudio, como guía y proceso a seguir en todo momento. Otros emplean preguntas generales para ser contestadas por escrito y serán entregadas como trabajo de sesión ya sea individual o por equipo, y las respuestas eran socializadas y discutidas en el grupo; dinámica que de alguna u otra forma ya estábamos acostumbrados desde cuando estudiábamos el bachillerato”.

Por lo que toca al trabajo en equipo, la información recabada me permite decir que esta se da al interior de las aulas, como una forma de socializar, intercambiar y discutir concepciones y posiciones particulares referentes a los textos estudiados previamente, así mismo que las conclusiones logradas eran expuestas al grupo para su socialización. También, que en ellas se daba esta última modalidad de estudio cuando los profesores-estudiantes no lograban estudiar las lecturas señaladas o cuando dichos textos eran complejos y poco comprensibles. También en su defecto se formaban equipos de trabajo para la revisión rápida de las lecturas con la intención de asegurar mayor discusión y debate en las sesiones de estudio, con fuerte pretensión a relacionarlos con la práctica docente y con las realidades socioculturales existentes.

En este sentido uno de los informantes entrevistados egresado expresó:

“En algunas exposiciones se tomaron en cuenta actividades de inicio o de introducción, durante o desarrollo del tema y final o cierre, cada momento con sus estrategias, donde aprendí algunas técnicas de enseñanza, los cuales me sirven de mucho en mi práctica. Y en otras el grupo se dividía en dos equipos, cuando uno exponía el otro preguntaba las dudas a los expositores o criticaba el trabajo”.

La modalidad de estudio grupal, como ya se mencionó, de acuerdo al plan y programa de la Licenciatura consiste en discusiones y comentarios que se dan en las exposiciones, tanto individuales como en equipo, donde los asesores organizan, coordinan y retroalimentan con sus comentarios, intervenciones y aclaraciones las sesiones de estudio, con firmes intenciones de alcanzar conclusiones parciales y finales benéficas para los profesores-estudiantes, las que se entiende han de relucir en la práctica docente con los educandos respectivos.

Al respecto se espera que los recursos y materiales didácticos empleados en dicho proceso de formación sean principalmente las guías de trabajo, las antologías de estudio y algunas fotocopias de bibliografías complementarias, esto último sucede cuando algunas lecturas son suplidas por otras; lo cual se propicia por el hecho de que algunas bibliografías están desfasadas y descontextualizadas, ya por el tiempo que tienen de haber sido publicadas, ya porque en la actualidad se requiere de materiales acordes con las actuales políticas educativas nacionales y más específicamente con una educación indígena en condiciones y circunstancias diferentes.

En la apreciación de los profesores bilingües egresados:

“El trabajo individual sí se cumplió, donde uno mismo se da cuenta del logro alcanzado de los contenidos de aprendizaje. El trabajo grupal, consideramos que también, donde se plantean y se desarrollan diversas actividades académicas (ya) que íbamos aprendiendo y construyendo nuestros conocimientos y experiencias, con la aportación de los compañeros que han servido en nuestro quehacer docente. Pero del taller integrador no podríamos decir gran cosa porque no lo llevamos a cabo, sí a caso una vez lo realizamos, que no dio buen resultado, por eso mejor fue excluido del proceso de formación”.

3.2.1.4. CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

Prácticamente los criterios de evaluación empleados para el proceso de evaluación y acreditación de las asignaturas de estudio de cada uno de los semestres

que constituyen el proceso de formación profesional de los profesores-estudiantes fueron: la asistencia y participación en clases, trabajos parciales (como reportes de lectura y ensayos de cada unidad), y ensayos finales de cada semestre; en los que se han de ver reflejados los conocimientos, saberes y experiencias educativas deconstruidas y construidas, tanto individual como colectivamente.

También en ocasiones se han empleado como instrumentos de evaluación los exámenes y cuestionarios de corte cuantitativo y tradicionalista, con el único fin de tratar de “verificar” los conocimientos, las habilidades, destrezas y hábitos de los profesores-estudiantes, a sabiendas de que estos no son cuantificables y menos medibles. Evaluaciones que lejos de favorecer positivamente la reflexión, crítica y autocrítica de los estudiantes sobre su propia práctica docente, reducen “los datos” en meros comentarios superficiales cuantitativos de las ideas y posiciones teóricas de los autores de los textos estudiados.

Más los criterios de evaluación antes mencionados han sido empleados de diferente manera, dependiendo de la visión, concepción, expectativa e interés de los asesores-académicos y –se espera o dice– en concordancia con los propósitos y objetivos de formación profesional. Hay quienes evalúan las ideas de los autores estudiados, otros utilizan la forma oral de evaluación, otros recurriendo a preguntas grupales y observaciones críticas positivas, otros más regresan los trabajos que están incompletos a fin y posibilidad de mejorarlos. En este sentido se expresaron los profesores bilingües egresados, diciendo:

“Los criterios de evaluación fueron empleados de manera diferentes, hubo asesores que con el hecho de haber entregado un trabajo incompleto tenían cierta calificación; otros tenían el cuidado de regresarlo para su corrección y mejora; otros eran más

exigentes consideraban el 80% de asistencia a clases para tener derecho a evaluación, con dos inasistencias teníamos que hacer un trabajo adicional y al aprobar el adicional teníamos derecho a ser evaluados. Otros consideraban los ensayos finales, donde tiene que reflejar los conocimientos adquiridos durante el semestre, junto con los trabajos parciales como resúmenes, fichas de trabajo, participación, trabajo en equipo y asistencias. Otros evaluaban en forma oral, con las exposiciones individuales y en equipo, donde cada equipo elegía un tema a desarrollar, al ser expuesto venían las preguntas y las críticas constructivas que daban cuenta de los aciertos y errores cometidas, lo que permitía mejorarlos con los comentarios y sugerencias del grupo y del asesor, ya que, los expositores actuaban como maestros y los demás actuábamos como alumnos, retos que teníamos que enfrentar y superar de manera práctica”.

3.2.2. CONCEPCIÓN Y POSICIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL.

La formación profesional en la LEPEPMI es indispensable y benéfica –se dice– de entrada permite la valoración de los educandos y de sus conocimientos, saberes y experiencias previos; es decir ayuda en establecer una relación e interacción con los actores educativos inmediatos (niños, padres de familia, profesores, autoridades y comunidad en general) con tolerancia, respeto y humanismo; donde se aprende a diseñar, adecuar y articular la planeación didáctica para una verdadera transformación de la práctica docente en su conjunto.

En este sentido, los docentes bilingües ya egresados autoevalúan la formación profesional de la manera siguiente:

“Nuestra formación profesional ha sido regular, que nos ha contribuido y permitido para orientar y reorientar las estrategias metodológico-didácticas en nuestro quehacer educativo, que poco a poco deja de ser tradicionalista e impositiva, dándole oportunidad a los alumnos que construyan y reconstruyan sus propios conocimientos, (quienes) les den sentido y significado. Es decir, nuestra formación ahora es un poco diferente al tradicionalismo, ha tenido cambios y transformaciones positivas, aunque no en su totalidad, ya que, el proceso educativo es complejo, difícil y profundo que no ha de cambiarse de un momento a otro”.

Más dicha formación no ha de ser suficiente ni placentera cuando lo aprendido no logra resolver la totalidad del aspecto técnico-pedagógico o cuando ésta no logra concretarse en la práctica estrategias didácticas y metodológicas acordes a las realidades socioculturales y lingüísticas de los educandos, o la concreción paulatina de una educación bilingüe intercultural práctica, funcional y de calidad. Propósitos básicos deseables y por construir que convierten en todo momento al proceso educativo en desafíos anhelantes y utópicos. Lo es más cuando no se logra la comprensión y el dominio total de los conceptos empleados.

No obstante, lo anterior depende mucho del interés y compromiso moral de cada docente bilingüe, primero, en seguir autoformándose en la revisión exhaustiva y constante de bibliografías sugeridas, y que tengan que ver con la educación bilingüe intercultural, y, segundo, en apropiarse y contextualizar las recomendaciones pedagógico-didácticas pertinentes con los educandos hasta encontrar una satisfacción

profesional y educativa respondiendo a las aspiraciones personales y escolares de los estudiantes.

Al respecto, la formación profesional ha sido un poco diferentes a comparación de cómo era al principio o antes de haber estudiado la LEPEPMI en la UPN, se entiende que paulatinamente ha pasado de una formación y práctica docente tradicionalista a un proceso educativo de tinte constructivista. Así, ésta depende del enfoque y perspectiva que se le esté dando a cada una de las asignaturas de estudio, las cuales regularmente responden al “deber ser” y se olvidan del desarrollo integral del “ser”. Cuestión que es percibida y valorada al enfrentarse con la práctica en el aula, pues en ella se da el docente cuenta de sus carencias pedagógicas y metodológicas, y sí se es conciente de ello empieza a demandar conocimientos prácticos, funcionales y significativos, los que bien pudieran haber sido promovidos y explorados por los asesores con textos apropiados.

En ello –vale decir– se asume una posición profesional particular misma que se destaca, ya sea explícita o implícitamente en los quehaceres educativos cotidianos, tanto en los ámbitos del aula, la escuela o en la comunidad, y otros escenarios recorridos como profesores; aspectos estos que forman parte del repertorio profesional e intelectual que caracterizan e identifican a los docentes, y que los diferencia de los demás. Al respecto, los profesores egresados consideran a la educación bilingüe intercultural de la manera siguiente:

“Pensamos que los planteamientos, propósitos y objetivos específicos de la educación bilingüe intercultural son importantes y benéficos para el nivel educativo y para los pueblos indígenas, porque es la base fundamental para el proceso educativo de los educandos indígenas, o sea, es necesario e indispensable para

valorar la cultura y lengua de los educandos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no se logra desarrollar en la práctica como se pretende y se plantea alcanzar, porque la mayoría de los docentes nos hace falta mayor conciencia, sensibilización y valoración de lo propio para poder desarrollar en la práctica partiendo de la cultura y lengua autóctonas de los educandos como lengua de enseñanza y de comunicación en el proceso educativo”.

Lo que equivale decir que si bien dicha educación es considerada como alternativa que favorece la educación de los educandos de nuestros pueblos y comunidades indígenas y como posibilidad de conocer, desarrollar y fortalecer las lenguas y culturas autóctonas, partiendo y aprendiendo del proceso de enseñanza-aprendizaje, la práctica educativa correspondiente no es nada fácil y sencilla, porque implica mayor reflexión y crítica de la propia práctica, y la toma de conciencia específica como docentes bilingües, quienes están obligados a desarrollar y fortalecer la cuestión cultural y lingüística de los pueblos y comunidades autóctonas; responsabilidad inmensa que ha de emprenderse en la praxis como opción a seguir, propiciar y fomentar en todo momento. Lo cual por lo dicho anteriormente se ve cuestionado.

Y si bien, en este sentido, los docentes entrevistados consideran que la educación bilingüe intercultural como:

“Aquella que fundamenta su metodología en los conocimientos comunitarios, en la valoración de la cultura y rescate de las lenguas indígenas, en el uso de la lengua de los educandos como también la lengua nacional de manera equilibrada; mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje de relación e interacción de culturas, partiendo de los conocimientos previos de los educandos y del

contexto local, además, de tomar en cuenta y usar tanto la lengua materna (L1) como la lengua nacional (L2)”.

Lo que significa que dicha educación consiste en valorar, reconocer y respetar la coexistencia e interdependencia entre culturas heterogéneas, y a que cada una de ellas tiene su propia concepción, cosmovisión, valor y características esenciales que la identifica y la caracteriza, también han de ser reconocidas, aceptadas y respetadas coherentemente. Por lo demás dicho proceso se puede entender como una oportunidad de revalorar y fortalecer los conocimientos y saberes étnicos de las diferentes culturas, una vez, que los contenidos escolares se desarrollan a partir de los conocimientos comunitarios articulándose con los contenidos nacionales y universales.

En síntesis, en la opinión de los estudiantes egresados de la LEPEPMI, la formación profesional recibida es considerada como un logro académico, benéfico y necesario para todo docente en servicio, y una que indudablemente influye en el cambio de actitud y de práctica docente, con firmes pretensiones de reorientación y resignificación del complejo y difícil quehacer educativo, considerando y valorando las situaciones culturales y lingüísticas coexistentes de manera superficial y no de fondo. Es también un complejo proceso que no ha de darse por “arte de magia”, sino mediante un arduo y exhaustivo proceso de cambios y transformaciones congruentes con la práctica, tarea sumamente difícil y compleja porque además del cambio de actitud y de práctica de los docentes implica la resignificación y transformación de las estructuras e instituciones educativas existentes, aspectos semi-ausentes en los datos recabados.

3.2.3. CRÍTICA CONSTRUCTIVA DEL PROCESO DE FORMACIÓN PROFESIONAL.

En base a las aportaciones de los docentes bilingües egresados de la LEPEPMI'90 se considera que el proceso de formación profesional es más teórico que práctico, simple y superficial, es decir, no hay un proceso de investigación de fondo de las problemáticas detectadas por los profesores-estudiantes en el análisis de la práctica docente y menos en su atención específica, amplia e integral; dado que se reduce en la revisión ligera de las lecturas de las antologías de estudio, por lo tanto, no se logra cumplir a cabalidad con los objetivos particulares y generales de la licenciatura, por estar mal diseñados y programados en su ejecución y seguimiento oportuno, y porque, muchos de los textos constituidos requieren ser sustituidos por otros que han emergido de las realidades sociales, políticas, pedagógicas y didácticas actuales.

Situación de la que atinadamente hacen mención los docentes bilingües ya egresados, cuando dicen:

“El proceso de formación en el área básica fue muy simple y teórico, ya que, al llegar al área terminal, nos dimos cuenta de los trabajos superficiales hechos del primero a quinto semestre: no hubo planteamientos de fondo, consideramos que nada más se elaboraban para aprobar las asignaturas, por lo tanto, dificulta en los últimos semestres hasta para leer, escribir y estudiar”.

También contribuye el hecho de que los asesores no sean de base y de tiempo completo, lo cual no les permite asumir a cabalidad las complejas e inmensas responsabilidades como asesores-académicos, consecuentemente no hay seguimiento

y continuidad de los proyectos y semestres de estudio para coadyuvar en mayor medida el cambio de actitud y de práctica de los profesores-estudiantes, o proporcionarles elementos prácticos y funcionales que les de mayor seguridad y confianza en el desarrollo de una educación de calidad y bilingüe intercultural. Esto se refleja en la expresión de los egresados entrevistados, a saber:

“... el cambio constante de asesores, quienes tenían una manera específica de trabajo, perjudica porque se cambia la dinámica de trabajo académico, que en ocasiones confundía y como resultado salíamos mal; además de que algunos asesores cada rato cambiaban de parecer, no tenían criterio y decisión propia. Por lo tanto, los programas de trabajo no se cumplieron en su totalidad porque el asesor faltaba y porque estaban mal planeados, lo que repercute en la formación porque no se alcanza los objetivos de las asignaturas de estudio”.

La mayoría de los asesores referidos no son de base sino de contrato y horas frente al grupo, quienes muchas de las veces acuden a la UPN a probar suerte, y al ver que no cumple con sus expectativas económicas se retiran, a pesar de que algunos son buenos asesores, dando apertura al ingreso de otros que regularmente llegan con la misma intención; rotación constante de asesores que lejos de favorecer perjudica a los profesores-estudiantes en su conjunto.

Condiciones administrativas y económicas que se complementan con la actitud y práctica profesional de algunos asesores que muestran poco interés y compromiso social y educativo, carencias y dificultades que no resuelven la atención integral de las dudas y dificultades técnico-pedagógicas de los estudiantes; una vez que no dominan los temas de estudio o lo abordan superficialmente, sin hacer aportaciones más

concretas, específicas y factibles para el medio social y educativo indígena. En otras palabras no se logra relacionar el proceso de formación con las necesidades y problemáticas educativas cotidianas, y menos satisfacer las expectativas e intereses de los sujetos en formación.

Al respecto, los profesores bilingües egresados reiteran la inmensa responsabilidad y el papel determinante que juegan los asesores en el proceso de formación profesional, cuando dicen que si bien es considerada:

“La UPN cómo una Universidad para la formación profesional, pero depende mucho de los asesores porque hay quienes están bien centrados y hay otros que no, unos que valoran y otros que no; porque son los asesores quienes nos forman profesionalmente, son el reflejo de la práctica docente que desarrollamos a diario con nuestros alumnos en las escuelas de adscripción”.

Además, a ello contribuye que las sesiones de estudio sean aprisa y agitadas, las cuales pudieran ser más enriquecedoras y de mayor provecho si los asesores tuvieran más tiempo para preparar, desarrollar y evaluar las acciones y actividades educativas a emprender, con mayor compromiso, relación y articulación con las realidades socioculturales y lingüísticas que, cada vez, demandan ser estudiadas y revisadas con textos más actualizados y desde la perspectiva bilingüe intercultural, con ejes que en todo momento y en todas las asignaturas de estudio propicien y fomenten una práctica docente diferente, innovadora, incluyente e integral.

Mas aún, lo son en cuanto a los maestros-asesores les es desconocida la realidad de los pueblos y comunidades autóctonas, ya que no tienen la visión ni el compromiso social de contribuir para su desarrollo integral, así como por el hecho de que no cuentan con una formación previa que les permita ver, considerar, reconocer y

respetar la “otredad”, recayendo en la aplicación fiel de los textos recomendados, sin ningún cambio de fondo que tenga sentido y significado para los profesores-estudiantes.

Determinantes todas que contribuyen a que la realidad educativa del medio indígena sea cada vez mas apremiante y desalentadora, más aún en cuanto si bien lleva educación indígena por nombre, esta contribuye una mera justificación administrativa; pues a pesar de los diferentes proyectos alternativos existentes para este nivel educativo, el maestro se resiste a adoptar procesos educativos más innovadores y de corte constructivista e intercultural.

3.2.3.1. DESVINCULACIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN.

Por lo que toca a los contenidos de estudio y aprendizaje en el proceso de formación profesional de la LEPEPMI'90 algunos de estos han estado descontextualizados, desvinculados y desarticulados de las verdaderas necesidades y problemáticas educativas que a diario afrontan los profesores-estudiantes con los educandos en los centros educativos de adscripción, y a su vez, con las realidades socioculturales y lingüísticas presentes y coexistentes en la vida social y escolar de los inmediatos protagonistas. Y si bien, en todo momento se hace alusión y referencia a la práctica docente, y de la necesidad de buscar la atención pedagógica-didáctica viable y pertinente de las problemáticas educativas para su resignificación, tales propósitos no se llegan a concretar.

Esta desvinculación es más evidente y con mayor repercusión para los profesores-estudiantes que laboran en el nivel educativo de Educación Inicial, toda

vez que la LEPEPMI'90 está propuesta para los docentes en servicio que laboran en Educación Preescolar Indígena y Primaria Bilingüe. Por lo consiguiente, el plan de estudio ha de presentar lagunas epistemológicas, filosóficas, éticas, axiológicas, pedagógicas y metodológicas para aquellos que laboran en Educación Inicial; realidad a la que hace alusión el informante siete de los docentes bilingües entrevistados, cuando dice:

“Existen carencias y dificultades para Educación Inicial porque no se cuenta con conocimientos y elementos específicos para dicho nivel educativo, al menos así lo percaté, esa fue mi experiencia, como docente de Educación Inicial no me tomaron en cuenta, para los trabajos en equipo por nivel educativo siempre me ubicaron en Preescolar en todo el proceso de formación, donde tuve problemas porque no es igual preescolar que educación inicial, cuando traté de ubicar mis trabajos en educación preescolar, hice doble labor porque tuve que revisar el plan y programa de dicho nivel, los asesores no me apoyaron mucho. Es decir, los trabajos los enfocaba a otro nivel educativo que no era de mi ámbito lo que dificultaba en comprender y transferirlo al nivel educativo donde formo parte, más que los elementos eran más teóricos que prácticos”.

Lo anterior significa que los elementos teóricos y conceptuales estudiados no tiene relación con la práctica ni con el contexto de educación inicial. Es decir, no se analizan lecturas específicas que abordan la atención psicopedagógica de niños de cero a tres años de edad y su relación con las madres de familia, lo que dificulta y no contribuye al análisis de la propia práctica o la mejora en la praxis que se lleva acabo con los educandos.

Entonces lo aprendido siempre presenta distanciamiento con la praxis cotidiana de los docentes bilingües, cuestión que contribuye al hecho de que en el área terminal no se logre concretar la propuesta pedagógica para la titulación correspondiente; donde la mayoría ha quedado en diagnosticar el problema elegido y en el marco contextual de referencia, más muy pocos son los que han concretado culminar la propuesta pedagógica como opción preferente de titulación.

Así mismo, el proceso de evaluación está desvinculado de las vivencias y experiencias educativas de los profesores-estudiantes, y de los conocimientos apropiados y reconstruidos durante el proceso de formación; lo anterior aunado con la doble carga de trabajo (docente y estudiante a la vez) no se logra alcanzar los objetivos propuestos en el plan de estudios. En una situación similar se encuentran los asesores que por la carga de trabajo no logran revisar a profundidad y a mayor detalle los trabajos parciales y finales entregados durante el desarrollo de los semestres. Lo que significa que se revisan de manera superficial ya que solo se les asigna una calificación aproximada, más subjetiva que objetiva, más cuantitativa que cualitativa.

Lo cual se ve confirmado por el informante dos de los docentes bilingües egresados, a saber:

“Los trabajos entregados eran calificados por su tamaño y no por su textura, por su presentación y no por su contenidos, fue evidente los trabajos con estética comercial; lo que significa que los asesores no les dio tiempo de revisar con detalle, esto es notable al revisar los trabajos devueltos que con una revisión general se percata las faltas de ortografía y redacción sin ningún señalamiento. Entonces se asigna una calificación calculada y los trabajos son meramente requisito y justificación del asesor”.

Más también se ha de decir que dicho proceso regularmente es retomado con rigor de la guía y de la antología de estudio diseñados e impresos desde la UPN-unidad ajusco, que es donde se indican las actividades y ejercicios a realizar de manera individual, cuestiones a la vez que no están de acuerdo con los quehaceres que se llevan a cabo en los centros educativos, tampoco tienen relación contextual y sociohistórica de los tiempos políticos, económicos, pedagógicos y didácticos de la educación en general y educación bilingüe intercultural en particular.

En estrecha relación con lo anterior se encuentra el hecho de que los trabajos académicos finales responden más a un esquema o estructura dado con anticipación por los asesores, lo que significa que no hay libertad de estructuración y desarrollo de temas y problemáticas educativas de mayor interés; pues si bien se marca una disposición en la cual hay que entregar un ensayo, se emiten algunos comentarios y señalamientos descalificativos, en lugar de emitir recomendaciones y sugerencias prácticas y funcionales, que redunden el trabajo emprendido para enmendar los errores cometidos.

3.2.3.2. EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL (EBI).

Los elementos teóricos, metodológicos y didácticos aprendidos en la LEPEPMI'90 han estado más orientados para el desarrollo de una educación en general y un grupo escolar concebido homogéneo; lo que significa que los dispositivos didácticos específicos, prácticos y significativos para una educación bilingüe intercultural han sido mínimos. Es decir, las pocas aportaciones habidas se quedan en el análisis y reflexiones de la situación sociocultural y lingüística de las realidades educativas, donde se han emitido recomendaciones de valoración,

reconocimiento y respeto a las culturas y lenguas autóctonas, así como la valoración, organización, relación y respeto mutuo de las ideas de los educandos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A pesar de que –se dice– que se discute, reflexiona y se determina la necesidad de partir del contexto social y educativo de los educandos en el proceso educativo, lo que ha de dar la pauta a seguir en el desarrollo conjunto de una educación bilingüe intercultural; ésta cuestión ha quedado en el dicho porque no ha trascendido a más en la construcción de estrategias didácticas y metodológicas específicas que encaminen una práctica docente diferente, innovadora y de mayor calidad con equidad; lo es más difícil cuando ni en los mismos asesores hay claridad en que consiste la educación bilingüe intercultural y menos en su desarrollo con los estudiantes.

Situación reflejada en los comentarios de los profesores bilingües ya egresados, de la manera siguiente sobre los contenidos:

“Me aportaron algunos elementos para la educación bilingüe intercultural, como la manera de relacionar las ideas de los alumnos, de respetar sus maneras de pensar, de cómo organizarlos, de cómo hacer que sus compañeros las respetaran y el respeto mutuo de las ideas de cada quien. Porque fue abordado en algunos aspectos y en algunos semestres, sí a caso en dos asignaturas, y nos hizo ver que primeramente habría que partir del contexto cultural y social del niño para después pasar a los contenidos nacionales”.

De lo anterior se sigue por lo consiguiente, que preexiste confusión, poca claridad, dudas y dificultades en comprender a ciencia cierta en que consiste la educación bilingüe intercultural, sus planteamientos filosóficos, éticos, axiológicos, pedagógicos, metodológicos y didácticos. Toda vez que se pretende primeramente

reconocer y respetar en la praxis la diversidad sociocultural y lingüística coexistente en los escenarios sociales y educativos inmediatos como tales; realidad que han de poner en práctica los docentes en servicio porque sí los docentes no reconocen, valoran y desarrollan su propia lengua y cultura, difícilmente podrían influir positivamente en los educandos.

Es decir, esto implica primeramente, como docentes tomar conciencia y concientizarse en la práctica, entre compañeros, para después proceder con los otros como educandos, considerando la lengua y la cultura autóctonas como objetos de estudio y de enseñanza en todo momento y en todas las asignaturas de estudio, desafiando y venciendo los obstáculos y retos administrativos, sociales, políticos, pedagógicos y didácticos presentes; hacer uso de las bases filosóficas y jurídicas que dicha educación va cimentando en los diferentes contextos sociales y educativos actuales.

Al respecto, los docentes bilingües ya egresados consideran que no hay claridad en la revisión de los documentos que soportan dicha educación, dicen:

“El sustento de la educación bilingüe intercultural se vio poco y de manera general, fue una revisión general y no ha profundidad, que por su complejidad en comprender no nos acordamos con claridad cual es, ni los documentos que la sustentan; aunado de que vimos muy poco, nada más, para darnos la idea de cuando empezó, una semblanza a grandes rasgos y en términos generales, y no en su totalidad y menos a profundidad”.

A mi manera de pensar la educación bilingüe intercultural implica el dominio de por lo menos dos lenguas (indígena y español) y el conocimiento amplio de al menos dos culturas (propia y ajena); cuestión que no solo se supera con la simple

ubicación lingüística de los docentes, ni la toma de conciencia, convencimiento e interés de los mismos, implica lo anterior y el conocimiento epistemológico, sociológico, psicológico, pedagógico y didáctico amplio y profundo que realmente aporten elementos que permiten desarrollar una praxis diferente y articulada con la realidad.

Esto ha significado que en su puesta en práctica, primero lo han de llevar a cabo los docentes de UPN para después se haga con los educandos “primero nosotros y después los otros”, ya que, regularmente su no concreción se debe a la resistencia y desinterés de los propios docentes indígenas, manifiesta al no valorar y articular los elementos culturales de la comunidad con los contenidos convencionales de aprendizaje, y al ponderar a toda costa el uso del español, suprimiendo las lenguas indígenas. Entonces el profesor tiene mucho que ver en la forma en que se desarrolla la educación bilingüe intercultural con los educandos, a pesar de que en su cotidianidad viven dicha interculturalidad.

CAPITULO IV

PROPUESTA DE FORMACIÓN PROFESIONAL INTEGRAL DEL DOCENTE EN SERVICIO DESDE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL.

Napoleón Conde Gaxiola *

“La formación docente es de factura humanista y personalista, priorizando el horizonte ontológico, axiológico, ético y antropológico, para ubicar al docente como un sujeto producto de la historia y de las condiciones políticas y sociales que lo han generado”

* *Hernéutica Analógica y Formación Docente (2005:6)*

Pablo Latapí *

“Lo que distingue al maestro no es que enseña, sino que aprende continuamente. Es la suya una profesión esencialmente intelectual, avocada a indagar la naturaleza del conocimiento y a su difusión y apropiación”

* *¿Cómo aprenden los maestros?.*

A lo largo de este trabajo hemos abordado el tema de la formación profesional del docente, primero desde el punto de vista teórico y epistemológico (socio-antropológico-pedagógico), luego desde el punto de vista socio-histórico-político de los proyectos y políticas oficiales de formación del docente bilingüe a partir del periodo posrevolucionario a la actualidad en México, después desde la retrospectiva del docente bilingüe egresado de la LEPEPMI'90, UPN-Unidad 201 Oaxaca, sobre su propia formación profesional, desde la investigación cualitativa-interpretativa-etnográfica, a fin de centrar la atención en una propuesta de formación profesional integral desde la perspectiva intercultural.

Propuesta que cobra relevancia, por partir y considerar la perspectiva intercultural como eje rector y transversal para una formación profesional integral del docente en servicio, y lo hace en cuanto propugna por la deestructuración y reconfiguración de una educación y de una sociedad más justa, humana, simétrica y democrática; y retoma los aspectos humanista, ético, profesional e intelectual, a la vez que privilegia acuerdos, consensos, compromisos a cumplir y responsabilidades a desarrollar de manera creativa, viva y colectiva.

La cual consiste en una auténtica formación profesional integral por construir, que en verdad coadyuve al reconocimiento de la diversidad y el respeto a las diferencias, asimismo responda a las problemáticas, necesidades e intereses educativos de los docentes, una vez que procura la construcción y reconstrucción de aprendizajes significativos y de estrategias didácticas interculturales, y que los contenidos de aprendizaje estén vinculados, adecuados y articulados a las condiciones y circunstancias de las realidades educativas interculturales inmediatas.

En ello, implica un proceso de formación profesional en el que el docente mismo, a través de la reflexión, la autocrítica y la crítica, sea el constructor de sus conocimientos, a partir del cúmulo de sus saberes, conocimientos, experiencias propias y el mundo de significaciones, construidas históricamente en su contexto social y cultural; lo que significa persistentemente un proceso de construcción y transformación de sus saberes y conocimientos, mediante la voluntad e interés intelectual propio (motivación intrínseca), y con ello lograr aprendizajes útiles y significativos.

De esta manera, los docentes en servicio revitalicen su responsabilidad de verdaderos agentes y transformadores sociales más inmediatos de las presentes generaciones, y conduzcan, orienten, asesoren y operen con toda seguridad y con

liderazgo una praxis comunitaria e intercultural, dando atención y respuesta a las necesidades, problemáticas, intereses y proyectos de vida de los pueblos y comunidades autóctonas, buscando siempre el bien común y la formación de una vida digna e integral para todos.

Dicha perspectiva de formación no debe de ser privativa para el docente indígena sino también para el docente en general, o sea, para todas las modalidades y niveles educativos existentes, porque la diversidad étnica, cultural y lingüística permean las realidades escolares y sociales constantemente; situaciones que se manifiesta en y por los diferentes sujetos educativos, como la forma más humana y natural (que todo ente social posee y constituye en la expresión personal y colectiva del mismo), tanto en el ámbito mundial, nacional, regional como comunitario y aúlico.

Para ello, se requiere de cambios y transformaciones filosóficas, éticas, pedagógicas y metodológicas de fondo de las estructuras educativas existentes, por otras que pregonan el reconocimiento integral de la diversidad y el respeto a las diferencias, a través de acciones y políticas democráticas, humanistas e incluyentes de igualdad, equitativa y de legítimo pluralismo cultural; ya que, reconocer y respetar al otro es reconocer y respetarse a sí mismo, sobre la base de que el otro tiene el mismo derecho y deber e incluso la necesidad de construir una sociedad más justa y humanista donde quepamos todos con libertad, equidad y pertinencia cultural.

Mientras esto suceda si es que se llegara a dar, no debemos de estar esperando hasta que se den las condiciones básicas para un proceso de formación docente intercultural-integral, si no de crear las condiciones desde los espacios donde nos encontramos, planteando proyectos alternativos en permanente construcción, reconstrucción y resignificación por y entre los actores educativos inmediatos, los que

han de generar cambios y transformaciones de fondo y permanentes en la cotidianidad educativa, sobre todo de actitud y de praxis; como lo pretende ser la presente propuesta de formación intercultural, la que es abordada en los apartados siguientes.

4.1. NECESIDADES DE FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL.

En base a la investigación etnográfica realizada se asevera que los planteamientos y aportaciones teóricas socioculturales (funcionalista, estructuralista y reproduccionista), así como las perspectivas o tendencias (académica, técnica y práctica) de formación profesional del docente en servicio en general y bilingüe en particular, abordadas en el primer capítulo, responden a un tipo de sociedad, educación, escuela y sujeto socioeducativo uniforme y universal derivados de paradigmas de corte unívoco y homogéneo, que contrastan con la diversidad étnica, cultural y lingüística manifestadas en los sujetos en formación y de las realidades escolares y sociales concernientes.

Dichos planteamientos se traducen también en proyectos y políticas históricas de formación del docente bilingüe, abordadas en el capítulo dos, y que se caracterizan por estar desvinculadas de la educación comunitaria, de la cultura y lengua autóctonas, con explícitas pretensiones y acciones educativas de asimilación, incorporación e integración, así como de aculturación, exterminio y enajenación cultural y lingüística. Planteamientos de formación que responden más a intereses y expectativas del sistema educativo nacional mexicano, del Estado-nación y de la elite en el poder, con firmes intenciones de hacer igual lo diverso y homogeneizar las

diferencias culturales y lingüísticas, según, para la estandarización, uniformidad y progreso del país.

Y, si bien, algunos espacios, acciones y políticas de formación profesional independientes al sistema educativo, han contribuido incipientemente con sus planteamientos y aportaciones teóricos pedagógico-metodológicos al rescate, valoración, desarrollo y fortalecimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística, así como a las particularidades, problemáticas, potencialidades y proyectos de vida de los sujetos en formación en constante relación e interacción, y de los pueblos y comunidades autóctonas coexistentes e interdependientes en la cotidianidad; los cuales han coadyuvado en la mejora de la formación y contribuido en el desarrollo de una educación más amena, funcional, práctica, significativa y con sentido para los educandos y para la comunidad en su conjunto.

Actualmente, los proyectos oficiales de inducción, capacitación, actualización y profesionalización del docente bilingüe en servicio (abordados en el capítulo III), no han sido integrales ni suficientes para responder a las necesidades y problemáticas reales de formación que demanda el docente bilingüe desde su cotidianidad, o sea, desde su praxis educativa y realidad sociocultural y lingüística, –situación similar han de estar los docentes en general–; por lo consiguiente, no han sido consecuentes ni susceptibles de responder cabalmente a una educación bilingüe intercultural.

Dichos proyectos se caracterizan de ser más teóricos que prácticos, simples y superficiales, diseñados para un sujeto pensado, imaginario, abstracto, ideal y homogéneo, así como deficientes e impositivos porque no consideran las necesidades y problemáticas pedagógica-metodológicas prioritarias que aquejan su praxis ni los intereses y expectativas de los docentes en formación, ya que propugnan por

contenidos de aprendizaje y de desarrollo desvinculados y descontextualizados de la realidad sociocultural y lingüística escolar y social: intercultural.

Lo son más por cuanto responden a las retóricas políticas educativas del sistema educativo nacional, que centran su atención en perfeccionar a los docentes en lugar de formarlos integralmente, haciendo mayor hincapié en el cumplimiento del “deber ser” y dejando de lado el desarrollo del “ser”, cuando debiera de ser lo contrario; lo que significa que sus aportaciones han contribuido a un cambio superficial en las concepciones de los docentes e incipientes en la transformación de la praxis que llevan a cabo con los educandos, y con aportes mínimos y generales para el desarrollo de una educación bilingüe intercultural (EBI).

Por lo demás, sus aportes (para la EBI) han quedado en el análisis, reflexiones, críticas y pronunciamiento de ciertas recomendaciones de valoración, reconocimiento y respeto a la lengua y cultura autóctonas, pero no han trascendido a la generación de propuestas pedagógicas, metodológicas y didácticas específicas, prácticas, significativas, funcionales y comunitarias, que orienten y den la pauta a seguir en la praxis con los educandos en formación en contextos interculturales.

Al respecto, en lo que toca a la LEPEPMI’90, la formación recibida carece de claridad conceptual, filosófica, ética, axiológica y pedagógica de la perspectiva intercultural, está la falta de un estudio exhaustivo, propositivo y desarrollo congruente de la cuestión metodológico-didáctica de la EBI, o sea, el cómo desarrollar una praxis bilingüe intercultural práctica, funcional y comunitaria, que de respuesta a las expectativas cognitivas, afectivas y conductuales⁵⁶ de los sujetos en formación y de la comunidad en su conjunto.

⁵⁶ Según Valentín Martínez-Otero, éstas potencialidades del sujeto se refieren: lo **cognitivo** consiste brindar informaciones realistas que favorezcan el conocimiento de la propia cultura y de las demás, enfatizando los aspectos positivos de cada cultura y promover el ensanchamiento mental; lo **afectivo**, consiste en acercar emocionalmente a las diversas culturas, la empatía y la autoestima, deben cultivarse en un marco presidido

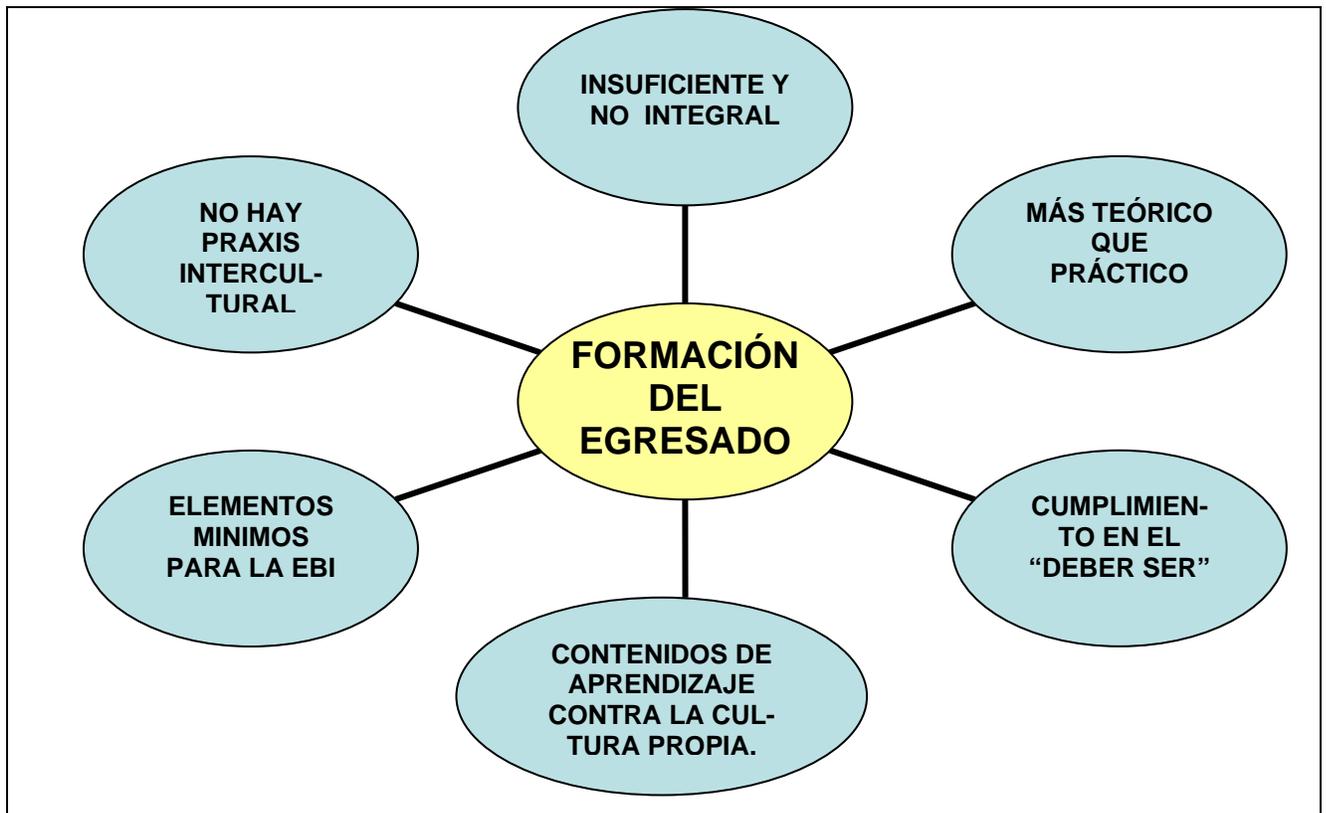
Aunado a lo anterior, la diversidad cultural y lingüística presente y que forma parte de los sujetos en formación, no ha sido considerada como tal en los espacios y procesos de capacitación, actualización y formación docente, lo cual repercute en gran medida al logro de los objetivos de aprendizaje y de desarrollo, que operan en contra de la cosmovisión de mundo de los docentes en formación, así como a la destrucción de los patrones culturales y lingüísticos que le dan vida y significado a la identidad propia.

Realidades éstas últimas donde los derechos colectivos o sociales se privilegian por sobre los individuales en las diferentes actividades y acciones sociales emprendidas, vivencias, experiencias, saberes, conocimientos y cosmovisiones de mundo (étnico) que orientan y dirigen a los individuos en su quehacer diario, sin menoscabo de los elementos culturales y lingüísticos ajenos, y que paulatinamente han sido apropiados para responder a necesidades específicas cotidianas.

Repertorio intelectual y social adquirido, que no ha sido desarrollado pedagógicamente por el docente bilingüe y por consecuencia menos los educandos, relaciones e interacciones informales que en su contexto se traducen en actitudes y expresiones orales en la cotidianidad, e inciden de forma decisiva en el proceso de socialización, la adquisición de conocimientos y destrezas, la adaptación a las normas establecidas, el cambio progresivo del punto de vista propio e, incluso, en el rendimiento escolar de los educandos.

El siguiente ideograma representa las características de formación profesional del docente bilingüe egresado de la LEPEPMI'90, UPN-unidad 201 ya mencionadas y que expresan necesidades y problemáticas de formación desde la perspectiva intercultural.

por la cordialidad; y lo **conductual** depende de las dos anteriores (Martínez-Otero, 2003:129) para qué el sujeto formado actué coherentemente en la cotidianidad escolar y social inmediato como en otros contextos.



Ideograma 1.

Elementos todos que, indiscutiblemente, demandan una formación profesional del docente que parta del “ser” y de la “praxis”, desarrolle a fondo las problemáticas educativas detectadas, y se centre en la construcción de estrategias didácticas y metodológicas adecuadas, pertinentes, viables, contextualizadas y articuladas con la realidad cultural y lingüística del aula, es decir que orienten hacia una praxis diferente, incluyente e innovadora; y contribuyan a la resignificación, reestructuración y rehumanización de la educación y de la sociedad en general.

Esto permitiría hacer realidad y dar cumplimiento a uno de los derechos fundamentales de todo ser humano: el derecho a una educación adecuada, práctica, funcional e intercultural, misma en la que se deben de privilegiar las condiciones esenciales de disciplina, conocimientos, actitudes, destrezas, habilidades por parte del

docente, para que asuma su responsabilidad con entusiasmo, profesionalismo e interés, y respete sus obligaciones y los derechos de sus congéneres.

También permitiría hacer realidad los lineamientos generales 11 y 39 para la educación intercultural bilingüe, que dicen:

“... se impulsará la formación de docentes, directivos y personal técnico como un proceso integrado, sistemático y permanente que garantice la continuidad y progresión de las acciones de formación inicial, de actualización, y de nivelación académica y superación profesional”, Y “se impulsará la articulación de las diferentes alternativas de formación de los docentes, directivos y personal técnico, para que en conjunto respondan a las expectativas y necesidades que enfrentan éstos en sus prácticas cotidianas” (Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe; 2000:13 y 19).

Además, llevará a operar lo que se establece en la Ley Estatal de la Educación de Oaxaca en su artículo 14, fracción V, que se procurará: *“Establecer el sistema estatal para la formación, actualización y capacitación de los docentes. Para la educación bilingüe e intercultural se formarán docentes especializados con miembros de los pueblos indígenas”* (Ley Estatal de Educación; 1996:8), tarea enorme y utópica, pues, se trata de definir y estructurar una formación profesional docente diferente e incluyente que verdaderamente forme y eduque en y para una vida digna e integral para todos.

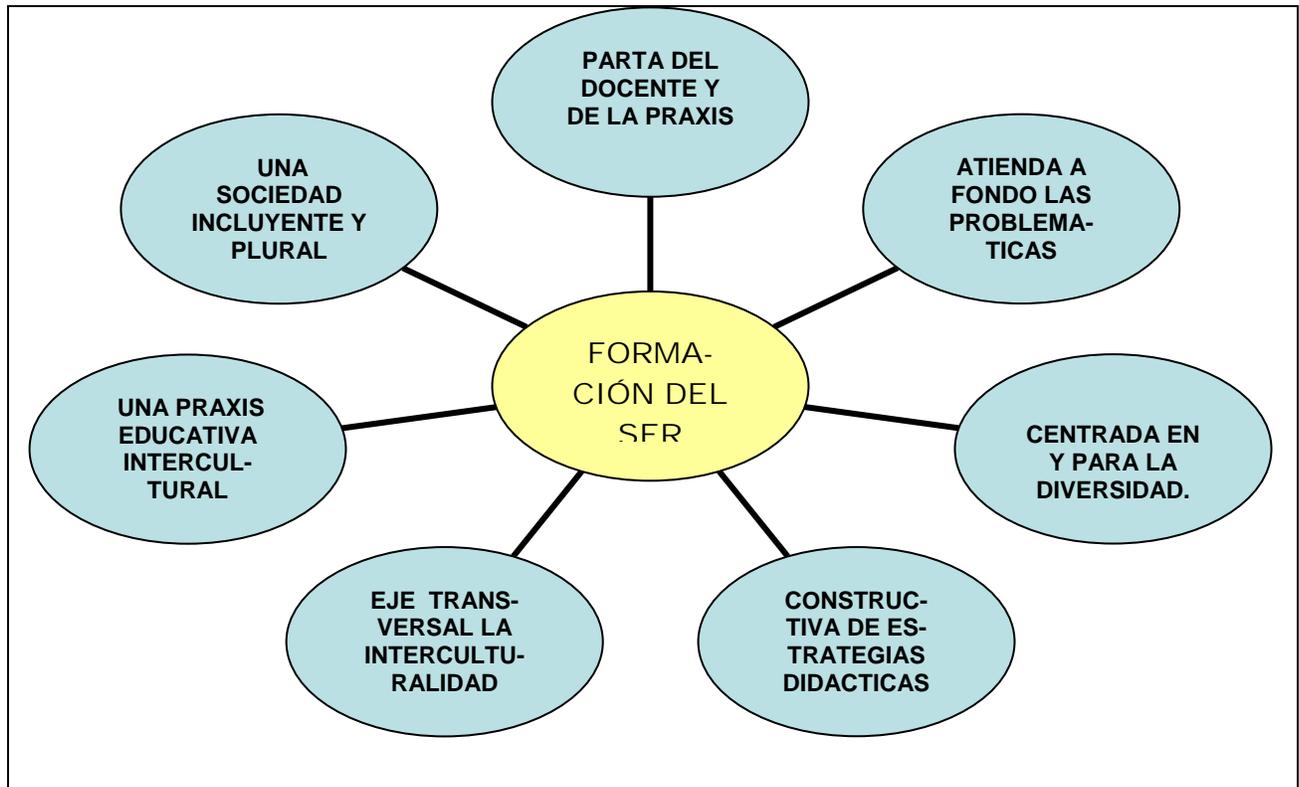
4.2. PROPUESTA DE FORMACIÓN INTERCULTURAL INTEGRAL CENTRADA EN LA REALIDAD DEL DOCENTE BILINGÜE.

Para superar las necesidades y problemáticas expuestas propongo un proceso de formación intercultural del docente que forme al “ser” para que crea las condiciones profesionales y desarrolle una praxis bilingüe intercultural práctica y funcional con los educandos, padres de familia y la comunidad, mediante elementos pedagógico-didácticos acordes que permitan planear, construir y desarrollar las actividades, estrategias y materiales didácticos específicos en un proceso educativo innovador y transformador.

Esto equivale decir una formación en competencias interculturales, es decir en habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes, hábitos y valores (Lavin, 1990; Mejía, ?) interculturales, que les permita coordinar y orientar una praxis reflexiva, crítica y colectiva; o sea, que tenga la capacidad profesional y didáctica de desarrollar el qué, cómo, con qué, cuándo, dónde y para qué enseñar; y la capacidad intelectual de elegir qué perspectiva epistemológica, axiológica, pedagógica y metodológica operar dicha praxis con los sujetos diversos y heterogéneos con conocimientos, saberes y experiencias comunitarias.

También, que sea capaz de analizar y comprender los procesos sociales, políticos, culturales y lingüísticos propios como ente social y de la sociedad donde labora, desde donde debe partir para el diseño de estrategias lingüística-culturales que caracterice, diferencie e identifique a su praxis, una apropiada a la diversidad sociocultural y lingüística, a las condiciones y circunstancias de los educandos y de la realidad social y escolar respectiva, y que propicie la generación y aprehensión de conocimientos útiles y significativos.

El siguiente ideograma representa una formación centrada en el “ser”, o sea, en el sujeto docente bilingüe en particular:



Ideograma 2.

En este sentido ser docente dentro de este modelo de formación significa ser un abridor del mundo, desde sus propias raíces socioculturales, ser promotor y participante congruente de la reflexión y crítica sobre la vida escolar y social, para la comprensión de la realidad de los educandos y orientación equilibrada al logro de intereses comunes, ligados a la conservación y desarrollo de mejores condiciones de vida en todos los ámbitos (Serrano, 1998), y ser capaz de dialogar con los diversos sujetos educativos y con la comunidad en general.

De esta manera la formación lleva a deconstruir y construir una praxis y una escuela que en verdad reconozca y respete los derechos colectivos e individuales, las vivencias, experiencias, saberes, conocimientos y cosmovisiones de mundo étnico que

orientan y dirigen a los individuos en su quehacer diario, sin menoscabo de los elementos culturales y lingüísticos ajenos, que paulatinamente han sido apropiados para responder a necesidades inmediatas.

4.3. CONSIDERACIONES FUNDAMENTALES PARA UNA FORMACIÓN PROFESIONAL INTERCULTURAL INTEGRAL.

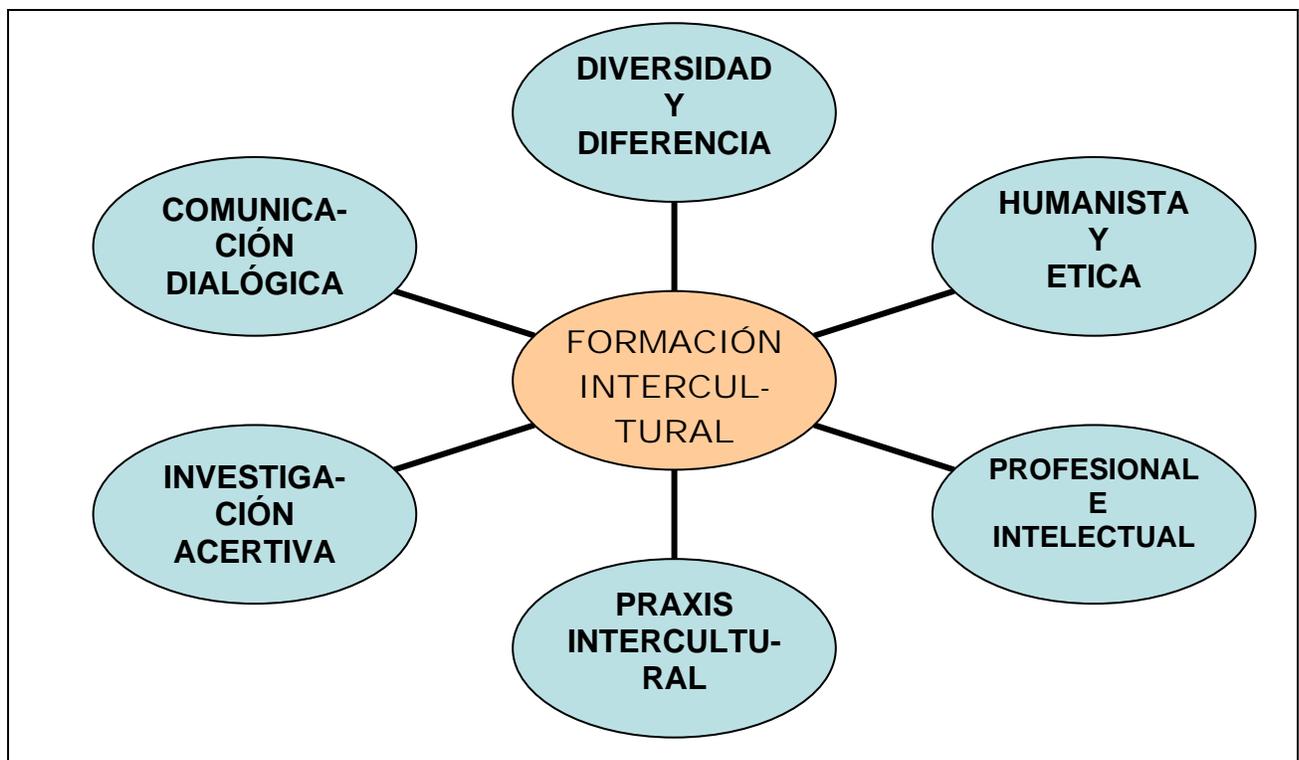
La formación profesional en el “ser” es fundamental e indispensable para la orientación, significación y desarrollo de una praxis bilingüe intercultural, cuestión compleja, profunda e integral, que requiere estudiar exhaustiva, reflexiva y críticamente los nuevos planteamientos epistemológicos, pedagógicos y metodológicos para estar y caminar en concordancia con los avances tecnológicos y científicos, conjuntamente con los conocimientos y saberes filosóficos, sociales y culturales de los pueblos y comunidades autóctonas coexistentes en nuestros tiempos.

Formación que tiende a responder a las necesidades básicas sociales, colectivas e individuales⁵⁷, haciendo realidad la función de la educación y de la escuela de formar integralmente a sujetos capaces de satisfacer sus necesidades primordiales, tanto personales como sociales, y capaces de reconocer, respetar y relacionarse pedagógica y didácticamente con otras culturas y con el otro igual y diferente a la vez; a través de procesos de construcción de nuevos significados, conocimientos y nuevas realidades sin renunciar a las propias (López, 1997; Ipiña, 1997).

⁵⁷ Tales como el desarrollo de sus potencialidades, vivir, sobrevivir y trabajar dignamente, participar plenamente del desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y seguir aprendiendo (Mejía, ? :39) en la escuela de la vida.

Proyecto de formación integral en el cual lo “intercultural” es el eje rector y transversal, ya que parte y desarrolla los principios de reconocimiento, respeto, tolerancia, estimación (Ipiña, 1997) y relación e interacción simétrica, tanto implícita como explícitamente; a la vez que desarrolla elementos éticos, filosóficos, políticos, pedagógicos, metodológicos y didácticos, entre otros; que favorecen la concepción de la realidad de manera diferente, una donde coexistan culturas diversas en constante cambio y transformación, y no una sola y tampoco una superior e inferior de otras.

El siguiente ideograma representa las bases filosófica, epistemológica, axiológica, ética y pedagógica-didáctica que ha de comprender una formación desde la perspectiva intercultural, las cuales serán expuestas enseguida.



Ideograma 3.

Una formación docente basada en la “**diversidad**” y la “**diferencia**”, se refiere a una formación que parta del reconocimiento a la diversidad y de respeto a las diferencias, así como de reconocer, valorar y fortalecer a la cultura y lengua propias;

lo que significa reconocer y darle lugar al otro, partiendo de la construcción propia de la identidad como individuo y como sujeto social, con libertad e igualdad en la heterogeneidad, donde las diferencias no sean excluyentes sino incluyentes (Gutman, 1993), para superar la concepción unívoca de la escuela de transmisión por la de construcción de conocimientos, desarrollo de actitudes y formación de valores interculturales al “ser”.

Esto implica partir y desarrollar lo propio y lo ajeno, lo conocido y lo desconocido, lo arbitrario y lo convencional, lo tangible y lo intangible, e implica potencializar los saberes, experiencias y conocimientos comunitarios como nacionales y universales. Es decir, mirar lo universal desde lo propio, desde la cosmovisión y cotidianidad de los conocimientos autóctonos para estimular la apropiación crítica de componentes culturales ajenos que han de contribuir a enriquecer la visión propia, su desarrollo y fortalecimiento (López, 1997; Martínez-Otero, 2003).

Se trata entonces de una formación que contribuya en la resignificación de la vida personal y colectiva, rompiendo con la idea e imagen de una formación homogénea, por la de formar sujetos críticos, reflexivos y propositivos, a partir del cuestionamiento del propio rol desarrollado y el de la escuela, para ir construyendo nuevas formas de vida colectiva y personal en una escuela y sociedad más democrática, justa e incluyente.

También comprende una formación evidentemente “**humanista**” y “**ética**”, que se basa en la adquisición y desarrollo de actitudes y valores morales que tienen que ver con los derechos humanos y derechos colectivos que todo individuo y sociedad requieren para vivir en paz y dignamente (Martínez-Otero, 2003); además en ella se fomenta el espíritu de honestidad, el sentido de responsabilidad y de justicia, el valor cívico, la búsqueda de la verdad y la superación profesional continua, así como,

la búsqueda de la calidad y la excelencia del proceso educativo del sujeto (Zarzar, 1994), lo que permitirá reconocer y aceptar las limitaciones, y reorientar persistentemente la praxis.

En este proceso formativo intercultural las actitudes habituales que todo docente ha de poseer son: reconocer y respetar la identidad, los valores y conocimientos culturales, las instituciones tradicionales, los derechos individuales y colectivos; ser sujeto activo con conciencia crítica de sí mismo, de los demás y de la praxis pedagógica, ser ejemplo y predicador de la comprensión, del intercambio y de desarrollo de nuevas mentes que estimen lo diferente; y ser abierto al progreso y a las innovaciones, garantizando la formación adecuada de vida en los tiempos actuales sin renunciar a las propias (Ipiña, 1997; López, 1997; Serrano, 1998).

Es decir, se trata de una formación basada en la **“ética”** desprendida de las experiencias concretas de los sujetos con principios como la sensibilidad, el cuidado, la cooperación y la responsabilidad, y virtudes como: la hospitalidad, la convivencia, la tolerancia y la justicia (Gimeno, 2001; Martínez-Otero, 2003); auténticos principios y virtudes que se logran con la reflexión, la crítica y el ejercicio constantes, los que permiten reconocer que se vive y se convive en sociedad, y se forma parte de ella, en base a normas sociales y culturales bien cimentadas, donde el ser se relaciona e interrelaciona con el otro y depende de él, desde el momento que se comunica y se interactúa con el otro igual y diferente, a la vez.

Además, comprende una formación basada en lo **“profesional”** e **“intelectual”**, que consiste de la apropiación de elementos teóricos-epistemológicos que faciliten la construcción de propuestas alternas y adecuadas en la atención de las problemáticas, necesidades, intereses y proyectos de vida escolar, con la intención de

desarrollar una praxis más amena, eficiente y eficaz; y de esta forma, responder a los intereses y expectativas cognitivas y sociales de los sujetos en formación.

Lo **“profesional”** se refiere al desarrollo de aptitudes y valores profesionales con sentido ético, es decir a lograr que el maestro dé lo mejor de sí mismo en todo momento por el bien común y trabaje coordinadamente con iniciativa responsable y creativa, así mismo que sepa analizar los problemas y conflictos cotidianos, y tomar decisiones viables, pertinentes y congruentes; en fin, que conozca y sepa aplicar sus conocimientos teóricos adecuadamente en la praxis, y sepa **“investigar”** lo que carece y desconoce pedagógicamente (Zarzar, 1994).

Las aptitudes esenciales o competencias profesionales que todo docente intercultural ha de poseer de acuerdo a este proyecto de formación son: “capacidad profesional de innovación y transformación constante”, “capacidad de investigación” y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada, destreza y dominio de por lo menos dos lenguas y culturas, la de los educandos y la nacional, dominio de metodologías de uso en situaciones formales de comunicación y de enseñanza, y capacidad de comprender la problemática sociocultural de las realidades escolares y sociales en su conjunto (Ipiña, 1997; López, 1997; Serrano, 1998).

Tales competencias se traducen en: saber trabajar en equipo, desarrollar mayor vinculación cooperativa con los padres y la comunidad, desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje, tener mejores competencias didácticas, mayor dominio de los contenidos de desarrollo, potenciar las capacidades de los educandos, conocer a los educandos en sus diferentes campos de aprendizaje, reconocer la diversidad de los educandos y trabajar a partir de sus habilidades y conocimientos previos, concebir la evaluación como una herramienta para la mejora, desarrollar una docencia reflexiva, sistematizar y difundir experiencias interculturales.

Y, lo **“intelectual”** se refiere a un proceso de adquisición de habilidades, destrezas, actitudes y valores intelectuales, donde presida la razón, la argumentación, la comprensión y el entendimiento; para ello, requiere de que los sujetos en formación descubran y desestructuren las múltiples simulaciones y disimulaciones que radican en las experiencias educativas y orientan las relaciones pedagógicas, para perfeccionar y reorientar su pensar, razonar, analizar, sintetizar, deducir, abstraer, expresar, esquematizar, investigar, experimentar, debatir, fundamentar, aceptar ideas, modificar posiciones, hacer ajustes; en fin que tengan curiosidad intelectual, actitud científica, críticas a profundidad y destrezas en la investigación de su propia docencia y la de los demás (Carrizales, 1988; Zarzar, 1994).

En lo que toca una formación basada en la **“praxis”**, refiere a la vinculación y articulación de la práctica cotidiana escolar con los elementos teóricos pedagógicos, didácticos y metodológicos, desde una posición crítica, autocrítica, reflexiva, analítica y propositiva, que permita la sensibilización y la toma de conciencia del docente sobre la realidad educativa de donde forma parte, para el cambio de actitud, de concepción y de praxis, y para que las diversidades sean tomadas en cuenta, permanentemente, ya no como problema sino como recurso pedagógico-didáctico.

Componentes todos que propician una **“formación profesional integral”**, y un sujeto independiente y autónomo, que esté dispuesto a dar más de si mismo, que busque el bien común, que de atención a los problemas técnico-pedagógicos y enfrente con pasos firmes a la realidad escolar y social, con la aplicación autocrítica, crítica y reflexiva del conocimiento. Así mismo, que introduzca el espíritu de corresponsabilidad en los sujetos en formación y adopten actitudes, competencias y valores de participación, tolerancia, solidaridad (García y Sáez, 1998), autoestima, aceptación de la diversidad y respeto de los derechos humanos y colectivos, tanto en la vida escolar como social de donde forman parte.

4.4. OBJETIVOS CONDUCENTES A LA FORMACIÓN INTERCULTURAL INTEGRAL.

Los objetivos a alcanzar en esta propuesta de formación integral del docente en servicio, están centrados en el desarrollo del “ser”, o sea, en sus capacidades, actitudes y valores de reconocimiento, respeto, aceptación de la diversidad étnica, cultural y lingüística, y de comunicación intercultural; con la finalidad de que al término de su formación en verdad contribuya a desarrollar una praxis intercultural-ética con los educandos, y coadyuve en la estructuración, configuración y significación de una sociedad justa, incluyente, humanista y democrática. Tales objetivos son los siguientes:

- Desarrollar la comprensión crítica de sí mismo (docente) como un ser sociocultural y lingüístico específico, a través de la revisión autocrítica, crítica y reflexiva de sus propios roles escolares y sociales, tales que les permita reencontrar su identidad cultural y docente para resignificar y reorientar sus acciones y actividades técnico-pedagógicas y socioculturales.
- Crear conciencia crítica, reflexiva y propositiva que permita darse cuenta y liberarse de las diferentes ideologías subyacentes a las políticas, modelos y programas educativos oficiales, para establecer compromisos morales y sociales a partir de una verdadera praxis que forme en y para una vida digna e integral para todos.
- Potenciar las competencias cognitivas, afectivas y conductuales para una adecuada y pertinente participación, colaboración, orientación y

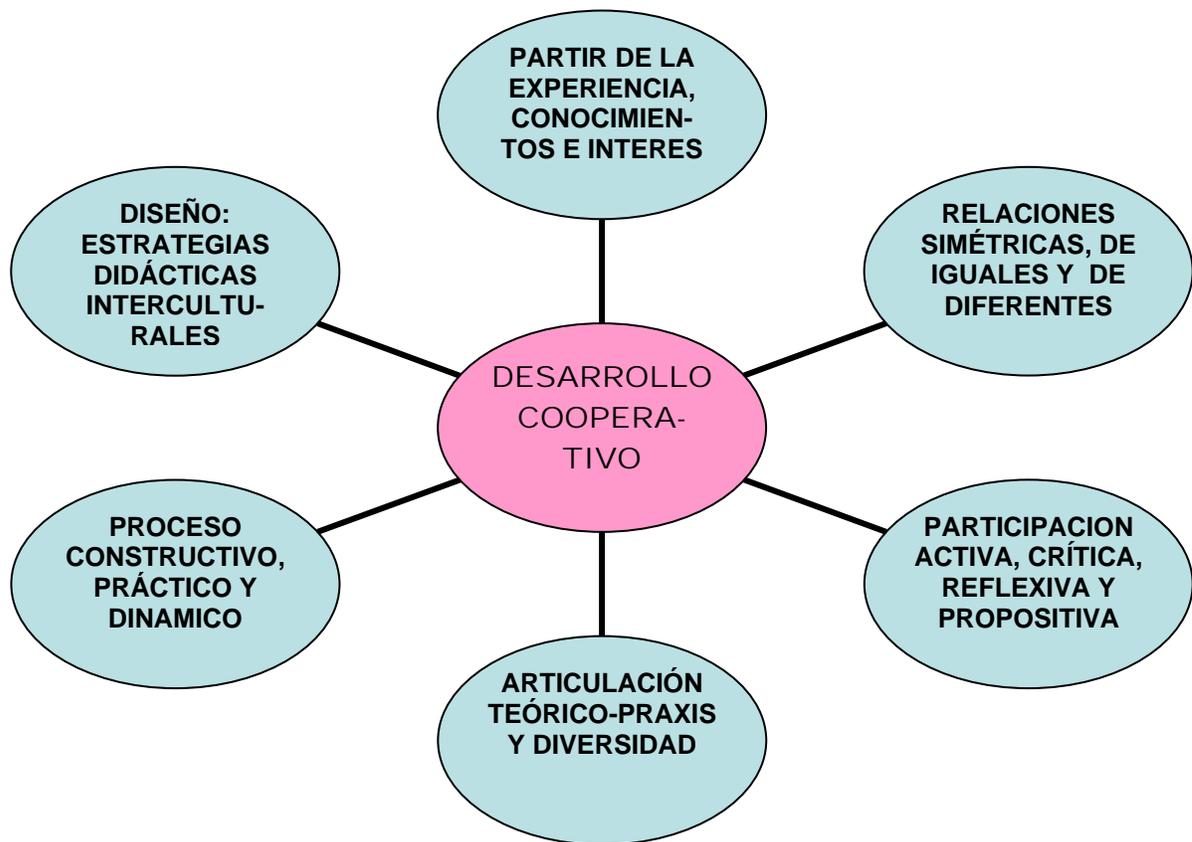
coordinación de una praxis educativa liberadora, constructora y transformadora de saberes y conocimientos efectivos y funcionales en el mundo actual.

- Construir conocimientos, actitudes y valores bilingües interculturales para actuar adecuada y pertinentemente en contextos escolares y sociales pluriétnicos, pluriculturales y plurilingüísticos, desde una posición de iguales y diferentes a la vez, privilegiando una relación e interacción simétrica, horizontal y comunicativa.
- Generar estrategias metodológica-didácticas que partan del interés de los educandos y del proyecto cultural comunitario para una educación práctica, significativa y funcional, y que respondan a las expectativas sociales, afectivas y cognoscitivas de los educandos y de las comunidades atendidas.
- Cultivar una evaluación formativa, tanto de los sujetos en formación como del proceso mismo, lo que significa saber con claridad ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿para qué evaluar?, dando mayor relevancia a las relaciones e interacciones de los componentes del grupo, la operatividad de las sesiones de trabajo, la calidad e innovación de los trabajos elaborados, la utilidad y viabilidad del proyecto pedagógico-didáctico, y el grado de consecución de los objetivos perseguidos.
- Emplear elementos teóricos-metodológicos de la investigación cualitativa, de la perspectiva interpretativa e instrumentos etnográficos y/o de investigación-acción para la indagación, comprensión y sistematización de saberes, experiencias y conocimientos comunitarios, los cuales han de ser contenidos de desarrollo en la praxis educativa.

4.5. PROCESO PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO DE FORMACIÓN INTER-CULTURAL INTEGRAL.

Para lograr lo anterior propongo un proceso de formación profesional práctico, comunicativo e incluyente, que parta y desarrolle al “ser”, mediante relaciones e interacciones simétricas, horizontales, de iguales y diferentes, y admita la revisión, análisis, discusión, autocrítica, crítica y reflexión de la praxis, así mismo la búsqueda, construcción y socialización de propuestas metodológico-didácticas viables y articuladas con la diversidad escolar y social, y que sean significativas y con sentido a los educandos en formación.

El siguiente ideograma representa el proceso pedagógico-didáctico a desarrollar conjuntamente con los sujetos participantes, para su explicación sintética.



Ideograma 4.

Es decir, a través de un proceso pedagógico-didáctico de “desarrollo cooperativo” o “aprendizaje cooperativo”⁵⁸, partiendo del centro de interés, de las experiencias y conocimientos previos que cada uno de los docentes en formación poseen e instituyendo posibilidades de conocimiento, intercambio, construcción y fortalecimiento de relaciones interculturales; donde todos y cada uno de los protagonistas asuman la responsabilidad y el derecho de participar activa, cooperativa, reflexiva, crítica y propositivamente.

De esta manera realizar en forma conjunta el conocimiento, lo cual favorece en contrarrestar la concepción individualista de trabajo y la idea de depender directamente del asesor o coordinador, a través de la creación de hábitos de trabajo en colectivo donde se manifiesten libremente la capacidad, creatividad e intelectualidad de los participantes, y donde se favorezca la formación de capacidades y actitudes de participación y colaboración activas, a fin de lograr que el proceso formativo sea constructivo, práctico y dinámico.

Paralelamente debe darse la conjugación y articulación de los planteamientos teóricos con la praxis docente y la realidad cultural y lingüística escolar y social, ya que cuando se dan por separado lo teórico se pierde sentido, significado e interés; o sea, la resignificación y transformación de la praxis lleva a lograr el carácter ideológico, conocimientos, claridad de criterios y capacidad de convencimiento (Serrano, 1998); elementos que han de orientar la deconstrucción y construcción de conocimientos y estrategias metodológico-didácticas interculturales.

⁵⁸ Se define como un grupo de estrategias de enseñanza que comprometen a los sujetos en formación a trabajar en colaboración para alcanzar metas comunes, quienes a pesar de ser diversos en habilidades, valores culturales y conocimientos previos asumen, activamente, roles de aprendizaje y de enseñanza; para ello, requiere que cada miembro del grupo demuestre su destreza individual en la comprensión y apropiación de conceptos y el desarrollo de las actividades emprendidas, mediante la participación, liderazgo y determinación en la toma de decisiones en colectivo (Eggen y Kauchak, 2005:373-378).

Lo que permitirá que las discusiones, reflexiones, críticas y propuestas emitidas por los protagonistas no queden únicamente en el dicho y en las buenas intenciones sino, en otro momento, lo concreten en su quehacer educativo diario con los educandos. Es decir, se propone que paulatinamente se de el cambio de actitud y la transformación de la praxis, lo que admitirá que el docente muera psicológicamente y renazca (Freire) con una visión y concepción –de mundo, educación, enseñanza, aprendizaje, educando y educador–, diferente, y no ya una realidad imaginada, única e ideal, sino varias realidades diferentes en constante cambio y transformación.

En el desarrollo de dicho proceso pedagógico-didáctico, que ha de ser flexible, activa, equitativa y participativa; y debe de considerar formal y dignamente los siguientes dispositivos, que a continuación se describen:

Desarrollo del “ser”: Consiste en poner el sujeto (docente) en el centro de atención y de desarrollo del proceso de formación, como un ser diverso con necesidades y experiencias en la docencia, y con expectativas e intereses pedagógicos y sociales específicos, las que la han alentado para seguir profesionalizando. Estas características esenciales deben ser reconocidas y respetadas en el proceso formativo donde el coordinador asuma el papel de orientador, guía y transformador permanente del proceso emprendido.

Experiencias y conocimientos previos: Se parta del cúmulo de saberes, experiencias y conocimientos pedagógicos y comunitarios de los docentes, recopiladas a través de expresiones orales y/o escritos, como pueden ser preguntas abiertas, relatos, comentarios, sugerencias, anécdotas, experiencias, cuestionamiento, entre otros; los cuales serán considerados y valorados en el proceso de formación, y sistematizados por los propios docentes, con el fin de compartir, cooperar, simpatizar y reanimar dicho bagaje cultural y pedagógico.

Dialogo intercultural: Crear las condiciones para la “libertad de expresión”, donde los docentes en formación asuman el rol de emisor y receptor, y viceversa, sin distinción ni preferencia alguna, con el objeto de que expresen libremente sus preocupaciones e intereses, donde el coordinador debe respetar las aportaciones fundadas, aunque no coincidan con las suyas. Proceso en el cual se debe de evitar y no permitir relaciones discriminatorias, descalificativos, estereotipados, tanto de parte del asesor como de los participantes.

Además, evitar de hacer comparaciones entre los protagonistas, porque cada sujeto es un ser único, vivo, dinámico y constructor de su propia realidad, y porque no hay sujetos con cultura superior ni inferior sino con culturas diferentes, a pesar de ser parte de la misma comunidad y centro educativo.

Trabajo en colectivo: Se refiere al trabajo en equipo que los docentes deben de realizar, porque aparte de que les permita conocerse, compartir experiencias, saberes y conocimientos culturales y educativos; también les permite valorar y respetar a sus semejantes iguales y diferentes a la vez, quienes poseen cualidades y debilidades que requieren ser perfeccionadas y fortalecidas para una formación intercultural. Esto rompería con la visión individualista, uniforme y homogénea que tradicionalmente le caracteriza a la escuela y al proceso educativo.

Esto significa también evitar todo tipo de trabajo individualista y etnocéntrico, pero no individual, porque la funcionalidad del trabajo en colectivo depende en gran manera de la participación y posición crítica, reflexiva y propositiva de todos y cada uno de los que lo conforman, donde deben de asumir su protagonismo con responsabilidad, compromiso e interés para buscar los mecanismo viables en la resignificación y transformación del quehacer educativo cotidiano.

Para su operación, puede darse en pequeños equipos de trabajo o grupal, donde todos puedan estar sentados de frente para revisar, analizar, discutir, debatir, autocriticar, criticar, reflexionar, socializar, buscar y proponer propuestas pedagógicas, metodológicas y didácticas adecuadas y pertinentes a la realidad social y educativa intercultural de donde laboran.

Problematización: Implica “problematizar”, en todo momento, el proceso de formación, los conocimientos desarrollados, la praxis de los docentes, los esquemas conceptuales, la cosmovisión de mundo, la red de significados que tiene la cultura propia y las demás, incluso la posición misma del docente y con la “otredad”; porque se aprendan cuando se pasa de un estado de equilibrio a uno de desequilibrio, cuando los conocimientos están en permanente cuestionamiento, revisión y transformación.

Proyección de películas: Se refiere a la presentación de películas, ya sea al inicio, intermedio o final de cada módulo, sobre temas de diversidad étnica, cultural y lingüística, con el objeto de introducir o retroalimentar el proceso abordado, generando la reflexión, crítica y el reencuentro con la identidad y raíces culturales propias; de esta manera, volverse conscientes de su constante diversidad y de sus recursos culturales autóctonos.

Es decir, se trata de un proceso de comprensión y cuestionamiento de sí mismo, de su trayectoria e historias de vida como docentes bilingüe, de su reactivación lingüística, en el que él mismo descubra y tome conciencia del funcionamiento de su lengua y de los contenidos culturales, de la necesidad de hacerse letrado de su propio idioma y trascender el uso real de él y penetrar el mundo de su propia cultura y comprenderla desde su propia epistemología.

Lo que propiciaría que cada docente valore y desarrolle su historia comunitaria, su naturaleza, su lenguaje, su cultura y su educación propia, y comprenda las

realidades sociales multiculturales de su contexto social inmediato y otros contextos. Cuestión que le permitirá ver de manera diferente a sus compañeros y, en otro momento, a sus educandos con cultura y lengua propias que ocupan un lugar en la sociedad, y que poseen una identidad e historia específica y comunitaria que la mantiene viva, la crea, la reforma, la sostienen y la distingue de los demás.

Análisis de clases: Consiste en que se filmen algunas de las clases desarrolladas por docentes con sus educandos, para su análisis reflexivo, crítico y propositivo en grupo, con la intención de que los docentes logren concebir la conciencia de su conciencia, para autovalorar los aciertos, debilidades pedagógicas, equivocaciones y errores cometidos conciente o inconscientemente en su praxis. Porque reconocer errores y equivocaciones es muestra de capacidad de cambio y deseo de transformación, lo que acompañado con la reflexión y la crítica constructiva, implica interés, esfuerzo y deseos de mejorar día a día la praxis emprendida con los educandos.

Investigación: Como una estrategia de autoformación debe ser empleada por los docentes en formación para aclarar las dudas y superar las dificultades que vayan presentando, así mismo para la captación de contenidos educativos, problemas técnico-pedagógicos de su propia cotidianidad educativa, y, para la exploración y descubrimiento de su realidad sociocultural inmediata, se le va proporcionar algunos elementos de investigación cualitativa-interpretativa-etnográfica, que le permitan hacer uso de técnicas como la observación participante, historias de vida y entrevistas a profundidad.

Dichas estrategias didácticas al ponerlas en práctica con los docentes en formación, han de generar otras actividades que coherentemente deben de ser desarrolladas para alcanzar a cabalidad el desarrollo de competencias, actitudes y

valores interculturales en el “ser”, tales que califican a un ser humano para desenvolverse (Lavin, 1990) en sociedades pluriculturales; su profundidad y efectividad depende en gran manera de la creatividad, seguridad, convencimiento, disposición e intelectualidad de todos los participantes (en este caso del mismo coordinador del diplomado y de los asistentes).

Por otro lado, la evaluación como parte integral del proceso de formación, será cualitativa, formativa, global y colegiada, porque valora al docente con sus experiencias y conocimientos, lo comprende a profundidad, y admite la posibilidad de tomar decisiones viables de retroalimentación, perfeccionamiento y reorientación del proceso para alcanzar los objetivos perseguidos, una vez que permite percibir, analizar y reflexionar los avances, limitaciones, dificultades, carencias, obstáculos y metas alcanzadas.

A través de la participación activa y dialógica de los participantes, siempre, de construcción-mejoramiento y no únicamente de emitir juicios de valor (bien o mal), haciendo uso de las técnicas siguientes: observación participante, lista de control, relatorías de sesiones de trabajo, textos producidos, reportes de investigación, discusiones y debates, y propuestas didácticas producidas. También hacer uso de la autoevaluación y coevaluación con la participación activa y decidida de los participantes.

4.6. DIPLOMADO: “RESIGNIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL”.

Para el desarrollo de la formación profesional integral del “ser”, se propone un diplomado denominado **“Resignificación de la Formación Profesional desde la Perspectiva Intercultural”**, el cual se caracteriza de ser un proceso de deconstrucción y construcción de conocimientos, saberes y experiencias pedagógicas y comunitarias, para el desarrollo de una praxis comunicativa, constructiva, incluyente e intercultural.

Dicho diplomado está destinado para los docentes en servicio (bilingües o no bilingües) con perfil académico universitario, tanto titulados como aquellos que no han logrado titularse, pero que son egresados de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en sus dos modalidades y de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO), u otras universidades a fines a la docencia; el cual tiene una estructura modular y sesiones de trabajo en seminario-taller que responden a objetivos particulares, con una duración total de 220 horas.

4.6.1. PROPOSITO.

Desarrollar y potencializar las actitudes, valores y competencias pedagógicas y comunitarias del docente en servicio, desde la perspectiva intercultural integral, partiendo de la reflexión conjunta de sus experiencias, saberes y conocimientos en la docencia, así como de sus necesidades, problemáticas e intereses educativos con el fin de que desarrolle una praxis intercultural donde se reconozca la diversidad étnica,

cultural y lingüística, y se respete la diferencia manifestadas de los educandos y la comunidad escolar y social de la que forman parte.

4.6.2. OBJETIVO GENERAL.

Resignificar, en colectivo, la formación profesional del docente en servicio con perfil universitario para la construcción, producción y puesta en práctica de estrategias didácticas interculturales que desarrollen una praxis comunitaria, humanista, práctica y funcional, además de que responda a las expectativas sociales, afectivas y cognoscitivas de los educandos y de las comunidades atendidas.

4.6.3. SESIONES POR MÓDULOS.

El diplomado está organizado por módulos con sus respectivos objetivos y temarios, los cuales están relacionados, articulados y son complementarios para alcanzar una formación integral del docente en servicio, desde la perspectiva intercultural.

Para ello, los primeros dos módulos comprenden la parte epistemológica y teórica, los cuales se llevarán a cabo en un mes intensivo de lunes a viernes (mitad del mes de julio y mitad del mes de agosto), en un horario de 9:00 a 14:00 horas; periodo en el cual los docentes en servicio están recesando. El propósito de dichos módulos es la reflexión crítica de los componentes filosóficos, epistemológicos, éticos, axiológicos, pedagógicos y metodológicos de la perspectiva intercultural, así como

elementos metodológicos de investigación etnográfica educativa crítica, necesarios para adentrarse, comprender, entender y desarrollar una educación intercultural.

Los tres módulos restantes, comprenden la parte práctica, requerirán de 8 sesiones de 5 horas cada uno, en horario de 9:00 a 14:00, los días sábado y domingo, de cada quince días, con la finalidad de conjuntar el proceso de formación teórico y la praxis que a diario desarrollan los docentes con sus educandos. De esta manera, coadyuvar a una verdadera praxis crítica, práctica, funcional y significativa de deconstrucción y construcción de saberes y conocimientos interculturales, así como al desarrollo de capacidades, actitudes, hábitos y valores que encaminen a la generación de estrategias didácticas interculturales.

Logrando lo anterior resultaría una formación intercultural del “ser” docente, que permitirá desarrollar con los educandos, paulatinamente, una verdadera praxis intercultural, donde se estén desarrollando y fortaleciendo lo propio y lo ajeno, desde un proceso dialéctico e incluyente.

4.6.4. MÓDULOS.

MÓDULO I: INTERCULTURALIDAD Y FORMACIÓN

OBJETIVO: Conocer y comprender los planteamientos filosóficos, éticos axiológicos, pedagógicos y metodológicos de la perspectiva interculturalidad, a partir del interés, praxis, experiencias y conocimientos previos de los participantes.

DURACIÓN: 60 horas (12 sesiones intensivas, de 5 horas cada una), 6 créditos.

MODALIDAD: Seminario-Taller (teórico), concentrado en articularlo con la praxis docente.

SEMINARIO:

- I. Concepciones de los docentes participantes sobre “interculturalidad”.
- II. Diversidad y diferencia.
- III. Cultura e intercultural.
- IV. Perspectiva intercultural.
- V. Modelos educativos interculturales.

TALLER.

- Revisión crítica y autocrítica de las bases filosóficas y jurídicas de la educación intercultural en México y en Oaxaca.
- Caracterizar en que consiste la educación intercultural.
- Iniciar con el diseño de una propuesta de intervención pedagógica específica de educación intercultural.
- Socialización de propuestas pedagógicas.

BIBLIOGRAFÍA:

- Convenio 169 de la OIT, art. 31°. Carta Magna, art. 2° y 3ro constitucional. Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Oaxaca, art. 22 y 150. Ley General de la Educación, art.: 7°, frac. IV y 150. Ley Estatal de Educación de Oaxaca, art.: 6° frac. IV, 7°, 9°, 16°, 22° y 29°. Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, art.: 3°, 11°, y 13 frac. V, y Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe.. Pp. 11-19

- ESSOMBA GELABERT, Miquel Ángel. “Fundamentos de la escuela intercultural: la interculturalidad como marco de referencia”, en: Liderar escuelas interculturales e inclusivas. México, GRAÓ-Colofón, 2007. pp. 43-56.
- SALMERON, Fernando (1998). “Los problemas morales de la diversidad cultural”, en: Diversidad cultural y tolerancia. México, Paidós-UNAM. Pp. 41-64.
- RAMÍREZ, Mario Teodoro. “Muchas culturas. Sobre el problema filosófico y práctico de la diversidad cultural”, en: Lo propio y lo ajeno: Interculturalidad y sociedad multicultural. Ursula Klesing-Rempel (Comp.). México, Plaza y Valdés Edsitores, 1996. pp. 19-47.
- ANTÓN, José A. et-al. “Cultura e interculturalidad” y “La perspectiva intercultural en la elaboración de un proyecto curricular de centro”, en: Educación desde el Interculturalismo. Revista entropueblos. Salamanca, AMARÚ Ediciones, 1995. pp. 10-16 y 39-44.
- SCHMELKES, Silvia. Interculturalidad en hacia un proyecto intercultural en la escuela primaria. México, SEP, 2001. pp. 11-15.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. y J.Saéz Carreras: “Modelos interculturales”, en: Del racismo a la intercultural Competencia de la educación. Madrid, Narcea ediciones, capítulo 11. pp. 127-154.
- HERNANDEZ CUEVAS, Crescenciano. “Modelos educativos para contextos interculturales”, en: La atención a grupos multigrado de tercer ciclo desde la perspectiva intercultural en la Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata, Cuicatlán, Oaxaca. México, 2003. Tesis (Licenciatura en Educación Indígena) Universidad Pedagógica Nacional. Pp. 13-50.

MÓDULO II: LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN LA FORMACIÓN PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA INTERCULTURAL

OBJETIVO: Conocer y apropiarse los elementos teórico-metodológicos básicos de la investigación etnográfica, que permitan la comprensión, análisis y reflexión de la diversidad étnica, cultural y lingüística del contexto escolar y comunitario. Y, la indagación, captación y sistematización de los saberes, experiencias y conocimientos étnicos, los cuales servirán de base para una praxis intercultural.

DURACIÓN: 40 horas (8 sesiones intensivas, de 5 horas cada una), 4 créditos.

MODALIDAD: Seminario-Taller (teórico), concentrado en las experiencias, saberes y conocimientos previos sobre el particular.

SEMINARIO:

- I. Concepciones de los docentes participantes sobre investigación etnográfica.
- II. Investigación cualitativa.
- III. Etnografía educativa.
- IV. Metodología, técnicas e instrumentos etnográficos.

TALLER:

- Ejercicio de descripción del seminario y del taller.
- Continuar con la construcción de la propuesta pedagógica.
- Presentación de avances de la propuesta.
- Construcción de instrumentos etnográficos (observación participante y entrevistas a profundidad) aplicados en el módulo siguiente.

BIBLIOGRAFÍA:

- BISQUERRA, Rafael. “Clasificación de los métodos de investigación”, en: Mé-

- todos de investigación educativa. Guía práctica. España, CEAL. 1989. Pp. 55-70.
- ROCKWELL, Elsie. “Perspectiva de la investigación cualitativa sobre la práctica docente”, en: Revista DIDAC, no. 12, 1988. pp. 22-25.
 - CALVO, Beatriz. “Etnografía de la educación”, en: Revista de ciencias sociales, n. 42, v. XII, México, Nueva Antropología, Julio 1992: 9-26.
 - NIHLÉN, Ann. “Los maestros como investigadores cualitativos: reflexión y acción” en: Mario Rueda Beltrán y Miguel Ángel Campos (Coords.) Investigación Etnográfica en Educación. México, UNAM, 1992. pp. 89-103.
 - MARTÍNEZ MIGUELEZ, Miguel. “Recolección y descripción de la información (trabajo de campo)”, en: La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico. México, Trillas, 1994 (reimp. 1997). Pp. 49-67.
 - BERTELY BUSQUETS, María. “Investigación etnográfica en escuelas y salones de clases: la entrada al campo” y “Construcción de un objeto etnográfico en educación”, en: Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México, Paidós, 2000. pp. 43-62 y 63-93.

MÓDULO III: RESIGNIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN Y LA PRAXIS

OBJETIVO: Resignificar la formación y la propia praxis docente desde la perspectiva intercultural, empleando los videos, la reflexión colectiva, recurriendo la autocrítica y la crítica a fin de que se de cuenta de sus propios roles escolares y sociales, que le permitan comprender, resignificar, reorientar y transformar sus acciones y actividades técnico-pedagógicas y socioculturales.

DURACIÓN: 60 horas (12 sesiones, de 5 horas cada una), 6 créditos.

MODALIDAD: Seminario-Taller reflexivo y crítico, concentrado en conjugar con los planteamientos teóricos producidos por ellos.

SEMINARIO:

- I. Diversidad comunitaria y escolar.
- II. Formación comunitaria (orientada al ser).
- III. Formación escolar (orientada al deber ser).
- IV. Contenidos de desarrollo y de aprendizaje.
- V. Recursos y materiales didácticos.

TALLER:

- Descripción densa de prácticas docentes y comunitarias.
- Sistematización de conocimientos comunitarios.

BIBLIOGRAFÍA:

- GARCÍA MARTÍNEZ, A. y J.Saéz Carreras: “Valores de la diversidad”, en: Del racismo a la intercultural Competencia de la educación. Madrid, Narcea ediciones, capítulo 11. pp. 181-193.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. “La presencia de diferentes culturas en las instituciones escolares. Posibilidades de dialogo y acción”, en: Volver a pensar la educación. Madrid, Morata, 1997. Pp. 232-255.
- FREIRE, Paulo. “No hay docencia sin disidencia”, en: Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. México, Siglo XXI Editores, 1999. Pp. 23-46.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. “La discriminación sexista en las instituciones escolares: niños visibles y niñas invisibles”, en: El currículo oculto. Madrid, Morata, 1996. Pp. 51-163.

- MALDONADO ALVARADO, Benjamín. “Mapas de lugares sagrados, una propuesta para la sistematización de conocimientos”, en: Geografía simbólica: una materia para la educación intercultural en escuelas indias de Oaxaca. México, DGCPI-CID, 2002. pp. 11-21.

MÓDULO IV: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA CONTEXTOS INTERCULTURALES

OBJETIVO: Generar estrategias didácticas interculturales que estén vinculadas, adecuadas y articuladas con las realidades sociales, culturales y lingüísticas del aula, y de acuerdo a los niveles de desarrollo de los educandos, así como de sus experiencias, saberes y conocimientos previos.

DURACIÓN: 60 horas (12 sesiones, de 5 horas cada una), 6 créditos.

MODALIDAD: Seminario-Taller, práctico y por equipos.

SEMINARIO:

- I. Planeación didáctica.
- II. Metodología didáctica intercultural
- III. Evaluación formativa y holística
- IV. Recursos y materiales didácticos.

TALLER:

- Diseño, socialización y aplicación de estrategias didácticas interculturales en el proceso educativo con los educandos a cargo.

- Elaboración de materiales didácticos acordes al contexto cultural y lingüístico.
- Socializar la propuesta pedagógico-didáctica de intervención con sus estrategias y recursos didácticos construidos.

BIBLIOGRAFÍA:

- LÓPEZ SANCHEZ, Javier. et-al. “Reflexionando en torno a la planeación”, en: Orientaciones para la planeación didáctica con enfoque intercultural bilingüe en el aula de educación primaria. México, SEP-CGEIB. 2003. pp. 59-62.
- CONAFE-IEEPO. La unidad didáctica como estrategia de planeación. PAREIB-Oaxaca, mayo de 2003.
- HERNANDEZ CUEVAS, Crescenciano. “Propuesta de atención a grupos multigrado desde la perspectiva intercultural”, en: La atención a grupos multigrado de tercer ciclo desde la perspectiva intercultural en la Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata, Cuicatlán, Oaxaca. México, 2003. Tesis (Licenciatura en Educación Indígena) Universidad Pedagógica Nacional. Pp. 125-149.
- DEI-IEEPO. Didáctica bilingüe, la adquisición de la lectura y escritura. (Antología de Taller pedagógico, dirigido a las figuras de la Red Estatal de Formación y Asesoría docente), PAREIB-Oaxaca, junio de 2004. pp. 20-36.
- SCHMELKES, Silvia. La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales. Ponencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la lectura y Escritura. Puebla, Pue., del 16 al 19 de octubre de 2002.
- FREINET, Celestin. Técnicas Freinet de la escuela moderna. México, Siglo XXI Editores, 1999.
- VIDAL FERNANDEZ, Adriana. Jugando y aprendiendo matemáticas:

propuesta de intervención pedagógica. Oaxaca, IME-La mano, 2007. pp. 109-152.

MÓDULO V: PRAXIS INTERCULTURAL

OBJETIVO: Presentar y socializar las experiencias desarrolladas con los educandos a cargo, la puesta en práctica de las propuestas didácticas y metodológicas construidas, para conocer su funcionalidad, carencias y limitaciones, y reformularlas para su edición final y publicación.

DURACIÓN: 20 horas (4 sesiones, de 5 horas cada una), 2 créditos.

MODALIDAD: Taller práctico.

TALLER:

- Participación y relación de los participantes.
- Articulación de lo propio y lo ajeno.
- Proceso educativo.
- Construcción de conocimientos.
- Autovaloración de la propuesta.

BIBLIOGRAFÍA

- LÓPEZ SANCHEZ, Javier. et-al. “Sistematización de experiencias”, en: Orientaciones para la planeación didáctica con enfoque intercultural bilingüe en el aula de educación primaria. México, SEP-CGEIB. 2003. pp. 23-49.

4.6.5. PROPUESTA DE CALENDARIZACIÓN DE ACTIVIDADES.

MÓDULOS	FECHAS	PRODUCTOS
I. Interculturalidad y Formación	Segunda mitad del mes de julio, 12 días hábiles.	Diseño de una propuesta de intervención pedagógica intercultural.
II. La investigación etnográfica para la intervención educativa	Primera mitad del mes de agosto, 8 días hábiles.	Construcción de instrumentos etnográficos de investigación.
III. Resignificación de la formación y la praxis	Sábado y domingo, de cada 15 días, los meses de septiembre y octubre.	Sistematización de saberes, conocimientos y contenidos comunitarios.
IV. Estrategias didácticas para contextos interculturales	Sábado y domingo, de cada 15 días, los meses de noviembre y diciembre.	Diseño de estrategias didácticas y elaboraciones de materiales didácticos interculturales.
V. Praxis intercultural	Sábado y domingo, de cada 15 días, del mes de enero.	Informe cualitativo de los resultados de la aplicación de la propuesta puesta en práctica.

4.6.6. MECANISMOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN.

Los mecanismos de evaluación a considerar a los docentes formados en dicho diplomado son:

- ✓ Participación activa, crítica, reflexiva y propositiva en cada una de las sesiones y la autoevaluación y coevaluación de la misma.

- ✓ Exposiciones individual y en equipo de los productos logrados o construidos de temas previamente acordados.
- ✓ Elaboración de la relatoría de la sesión que haya tocado.
- ✓ Reporte de lectura crítico y reflexivo articulado con la praxis.
- ✓ Tareas y trabajos parciales de cada sesión y módulo, con características que respondan al objetivo específico perseguido, donde se exprese con claridad lo tratado y sea viable para su aplicación en la praxis con los educandos bajo el cargo de los participantes.
- ✓ Trabajo final: una propuesta de estrategias didácticas para una praxis intercultural construidas durante el diplomado; las cuales serán concentradas para su edición y publicación, y cada participante debe llevarse un ejemplar que encamine su praxis cotidiana.

Los mecanismos de acreditación a tomar en cuenta en dicho diplomado son:

- ✓ Asistencia a todos y cada uno de los módulos propuestos, con un mínimo de asistencia del 80% a cada uno.
- ✓ Participación activa, crítica, reflexiva y propositiva en cada una de las sesiones conformadas en cada módulo.
- ✓ Entrega de productos parciales de cada sesión y módulo, y el producto final del diplomado.
- ✓ Cumpliendo con estos aspectos se entregará **constancia** con valor curricular a los participantes.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.

ABRAHAM NAZIF, Mirtha L. Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente. México, UPN, 1994. 46 p. (Colección de educación).

ABRAM, Matthias L. Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina. Washington, D. C. 16 de febrero del 2004. (Informe preliminar).

AGUILERA REJIA, Beatriz. et-al. Educación Intercultural: análisis y resolución de conflictos. Madrid, EDITORIAL POPULAR S. A., 1996. (Colectivo AMANI), premio Educación y Sociedad del MEC, 1994.

ANGUIANO, Marina. Las culturas indígenas vistas por sus propios creadores. Capacitación para el desarrollo cultural indígena. México, UPN, 2003. 155 p.

ANTOÓN, José A. et-al “Educar desde el interculturalismo”, en: Revista entre pueblos. Amarú Ediciones, Salamanca, 1995. 50 p.

ARIZPE, Lourdes, et-al. “Diversidad cultural, conflicto y pluralismo” en: Informe mundial sobre la cultura. Paris, UNESCO. Pp. 24-42.

ARNAUT, Alberto. Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994. México, SEP-CIDE, 1996. 246 p. (Biblioteca del Normalista).

ARREGUI, Jorge V. “El valor del multiculturalismo en educación”, en: Revista española de pedagogía, año LV, n. 206, enero-abril 1997. pp. 53-77.

ASSIES, Willem, Gemma Van Der Haar y André J. Hoekema. “La diversidad como desafío: Una nota sobre los dilemas de la diversidad”, en: El reto de la diversidad. México, El Colegio de Michoacán, A.C., 1999. pp. 505-542.

Asociación Nacional para la Educación Infantil (NAEYC). Respuesta a la diversidad lingüística y cultural: recomendaciones para una educación infantil eficaz. Estados Unidos de Norteamérica, febrero de 1998 (Informe al Departamento de Educación de los Estados Unidos).

AVES, Nilda. “La formación de profesores y la educación en Brasil”, en: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, Simposio Internacional, Prudenciano Moreno (Coord.), Tomo I, UPN, México, 1995. Pp. 129-140.

BEUCHOT, Mauricio. “Hacia un pluralismo cultural analógico que permita la democracia”, en: Filosofía neobarroco y multiculturalismo, Samuel Arriaran y Mauricio Beuchot. México, Editorial Itaca. Pp. 193-208.

BERTELY BUSQUETS, María. “Educación indígena del siglo XX en México”, en: Un siglo de educación en México II, Pablo Latapí Sarre (Coord.) México, FCE, CONACULTA, 1998. Pp. 74-110.

BERTELY BUSQUETS, María. Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México, Paidós, 2000. 131 p.

BESALÚ Xavier, et-al. (Comp.) La Educación Intercultural en Europa: un enfoque curricular. Barcelona, POMARES–Corredor S.A., 1998. (Colección Educación y Conocimiento).

BOCANEGRA GASTELÚN, María. “Formación de docentes bilingües y biculturales, en el filo de la utopía”, en: Diversidad en la educación. México, UPN-SEP, 1994. Pp.201-216. (Documento base del encuentro Educación y Diversidad cultural, el reto ante la globalización, 28, 29 y 30 de noviembre de 1994).

CABALLERO, Juan Julián. “Formación de maestros indígenas. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional en Oaxaca”, en: La educación indígena hoy, Inclusión y diversidad. Memoria del Seminario de Educación Indígena, septiembre 21-24, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Proyecto Editorial Huaxyacac, 1997. Pp. 183-188.

CASANOVA, María Antonia. (1998). “Un modelo evaluador y su metodología”, en: La evaluación educativa. México, SEP-Muralla Biblioteca para la actualización del maestro. Pp. 139-196.

CASANOVA, María Antonia. (¿?). “Evaluación: concepto, tipología y objetivos”, en: Manual de evaluación educativa. México, La Muralla S. A. Pp. 57-92.

CASELLES PÉREZ, José Francisco. “Estrategias para cultivar actitudes interculturales” en: Curso. “Educación Intercultural: PEC, PCC y Programación de Aula”. Torre Pacheco, 18/Febrero/2003. 31 p.

CARRIZALES RETAMOZA, César. Uniformidad, Marginalidad y Silencio de la Formación Intelectual. México, Universidad Autónoma de Morelos, 1988. 85 p. (Serie: Debate Pedagógico II).

CONDE GAXIOLA, Napoleón. Hermenéutica Analógica y Formación Docente. México, Editorial Torres Asociados, 2005. 115 p.

CISNEROS PAZ, Erasmo. “La formación de los maestros indígenas en el contexto intercultural de México”, en: La educación indígena hoy, Inclusión y diversidad. Memoria del Seminario de Educación Indígena, septiembre 21-24, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Proyecto Editorial Huaxyacac, 1997. Pp. 161-169.

CISNEROS PAZ, Erasmo. Educación Intercultural y Pueblos Indígenas en México. México, noviembre de 2001. (Artículo de trabajo, UPN).

DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagógica. Argentina, Paidós, 2001. P 163.

DE IBARROLA, María. “La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX”, en: Latapí Sarre Pablo (coord.) Un siglo de educación en México II. México, FCE, CONACULTA, 1998. Pp. 230-275.

DE SANTI, Massimo. “La formación docente en Costa Rica”, en: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, Simposio Internacional, Prudenciano Moreno (Coord.), Tomo I, UPN, México, 1995. Pp. 151-161.

DIAZ-COUDER, Ernesto. “Diversidad sociocultural y educación en México”, en: Globalización, Educación y Cultura: un reto para América Latina, José Manuel Juárez Núñez y Sonia Comboni (Coords). México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2000. pp. 105-147.

DIAZ-COUDER, Ernesto. Multiculturalismo y Educación. Conferencia Magistral presentada en el Coloquio: Repensar la Relación Cultura-Educación, UPN, México, marzo de 2006.

DIETZ, Gunther. “Por una antropología de la interculturalidad”, en: Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica. España, Universidad de Granada/CIESAS. pp. 77-127.

DIKE, Gabriela y TERIGI, Flavio. “Modelos de docencia, modelos de formación”, en: La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Argentina, Paidós, 1997. Pp. 110-118.

DUCOING WATTY, Patricia. Sujetos, Actores y Procesos de Formación. México, COMIE, 2005.

EGGEN, Paul D. y Donal P. Kauchak. “El modelo de Aprendizaje Cooperativo”, en: Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades del pensamiento. México, FCE, 2005. pp. 373-378.

ESPINOSA Y MONTES, Ángel Rafael, et-al. “Hacia una formación de la cultura ética: diálogo y hermenéutica”, en: Hermeneutizar la educación, memoria del Simposio Internacional Hermenéutica, Educación y Cultura Escolar. México, UPN, 2007. pp. 177-191.

ESSOMBA GELABERT, Miquel Ángel. Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración. México, GRAÓ, 2007. 169 p.

ELIZONDO HUERTA, Aurora. La universidad Pedagógica Nacional ¿Un nuevo discurso magisterial?. México, UPN, 2000. 85 p. (Colección educación; No. 11).

EUSSE ZULUAGA, Ofelia. “Procesos de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente”, en: Revista Perfiles Educativos. n. 63, México, UNAM, Enero-Marzo, 1994: 31-42.

FERRY Gilles. El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica. México, UNAM/ENEP-I, Pianos Educador, 1997. 147 p.

FRANCOS ROSALES, Ma. Concepción. “Los maestros indígenas de Chihuahua”, en: La educación indígena hoy, Inclusión y diversidad. Memoria del Seminario de Educación Indígena, septiembre 21-24, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Proyecto Editorial Huaxyacac, 1997. Pp. 189-203.

GALINO, Ángeles y Alicia Escribano. La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum. España, NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 1990. 54 p.

GARCIA CASTAÑO, F. Javier, Rafael A. Pulido Moyano y Ángel Montes del Castillo. Educación multicultural y el concepto de cultura. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Revista Iberoamericana de Educación 13-Educación Bilingüe Intercultural (9/12/98).

GARCIA LEITE, Regina. “Formación de maestras alfabetizadoras, reflexiones sobre una práctica colectiva”, en: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, Simposio Internacional, Prudenciano Moreno (Coord.), Tomo I, UPN, México, 1995. Pp. 109-128.

GARCIA MARTINEZ, Alfonso. y Juan Sáez Carrera. “Modelos interculturales”, en: Del racismo a la interculturalidad. Madrid, Competencias de la educación, Nancea ediciones, Capítulo 8. pp. 127-171, Capítulo 11. pp. 181-193.

GIMENO SACRISTAN, José. “¿Qué cultura considerar en la educación y para quienes?”, en: Educación y convivencia en la cultura global. España, Morata, 2001. Pp. 210-276.

GIROUX, Henry y Peter McLaren. Sociedad, cultura y educación. España, Niño Dávila Editores, 1998. 257 p.

GODENZZI ALEGRE, Juan. (Comp.) Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía. Cusco, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1996.

GOETZ J. P. Y LECOMPTE M. D. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. España, MORATA S. A., 1988.

GOMEZ TOVAR, Marcela. “Las propuestas y enfoques actuales de educación interculturales”, en: Fortalecimiento de la educación bilingüe intercultural, curso para docentes y directivos. Dirección de Educación Indígena (Comp). Oaxaca, IEEPO, 2004. Pp. 38-69.

GONZALEZ RIVERA, Guillermo y TORRES Carlos Alberto (Coord.) “Tercera parte: Autores contemporáneos”, en: Sociología de la educación: corrientes contemporáneas. México, CEE (Centro de Estudios Educativos A. C.), 1981. Pp. 221-349).

GOSH, Ratna. “Componentes básicos de la educación multicultural”, en: Antología. Curso de Actualización para Maestros Bilingües en Estados Unidos. México, UPN, 1996. pp. 53-61.

GUNDARA, Jagdish S. “Diversidad social, educación e integración Europea”. Revista Iberoamericana de Educación, n. 13, 8 de diciembre de 1998 (Organización de Estados Iberoamericanos – CEI).

GUARDADO, Salvador y VILLATORO, Marco A. La formación de docentes de enseñanza primaria en México. México, UPN, 1988. 241 p. (Colección Documentos de Investigación Educativa).

GUTMAN, Amy, “introducción”, El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”. Ensayo de Charles Taylor, comentario de Amy Gutman, Steven C. Rockefeller, Michael Waltzer, y T, Susan Wolf. Traducción de Mónica Utrilla de Neira. México, FCE., (1ra versión en español), 1993. pp. 13-42.

GUTIERREZ, Carlos B. “Reflexiones hermenéuticas en torno de la Ética y Diversidad Cultural”, en: Ética y diversidad cultural, León Olive (comp). México, FCE, 2004. pp. 71-84.

HENNINGSEN, Jünger. Teorías y métodos en la ciencia de la educación. España, Editorial HERDER, 1984.

HERNANDEZ CUEVAS, Crescenciano. La atención a grupos multigrado de tercer ciclo desde la perspectiva intercultural en la Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata, Cuicatlán, Oaxaca. México, 2003. Tesis (Licenciatura en Educación Indígena) Universidad Pedagógica Nacional.

HERNANDEZ, Franco Gabriel. “El proyecto educativo de los grupos étnicos de México: la educación indígena bilingüe bicultural”, en: Alternativas de Educación para Grupos Culturalmente Diferentes. México, OEA, 1983. pp. 89-109.

HERNANDEZ, Jorge. “Educación indígena, el currículum de formación de docentes en la UPN”, en: Diversidad en la educación. México, UPN, 1994. Pp. 217-230. (Documento base del encuentro: Educación y Diversidad Cultural, el reto ante la globalización, 28, 29 y 30 de noviembre del 1994).

HERNÁNDEZ LÓPEZ, Ramón. La educación para los pueblos indígenas de México. México, SEP-DGEI, 2000.

HUERTA, Luis. “La formación del docente en servicio”, en: Revista Bimestral Contexto. Año 1, n. 2, México, Secretaría de Educación en el Estado de Nuevo León, Junio-Julio 1993: 6-10.

IEEPO-DEI. Proyecto sobre la creación de lan primera Escuela Normal Indígena Bilingüe e Intercultural. Oaxaca, Marzo de 1998.

IPIÑA MELGAR, Enrique. “Condiciones y perfil del docente de Educación Intercultural Bilingüe” en: Revista Iberoamericana de Educación-Educación Bilingüe Intercultural. n. 13, Bolivia, OEI, Enero-Abril 1997.

JORDÁ HERNANDEZ, Jani. “Papel de la historia en la formación del docente bilingüe indio”, en: Memorias del primer Simposio de Educación. Luz Elena Galván, Mireya Lamonedá, María Eugenia Vargas, Beatriz Calvo (Coords.) México, CIESAS, 1994. Pp. 393-406. (Colección Miguel Otón de Mendizábal).

JORDÁ HERNANDEZ, Jani. Proceso de formación docente y propuesta pedagógica en la LEI y LEPMI’90. México, UPN, 2000. 79 p. (Colección educación; No. 12).

JORDÁ HERNANDEZ, Jani. De la propuesta curricular a la realidad de la práctica de formación docente: reflexiones sobre los procesos formativos en el plan'90. Ponencia presentada en la 2ª. Reunión Nacional de la Red de Educación Intercultural, en la UPN, ajusco, 2001.

JORDÁN, José Antonio. “Los profesores ante la educación y la escuela multicultural”, en: La escuela multicultural. Un reto para el profesorado. España, Papeles de pedagogía, Piados, 1994. 17-36.

JUÁREZ NUÑEZ, José Manuel y Sonia Comboni Salinas. “¿Educación Indígena en una sociedad global?”, en: Globalización, Educación y Cultura; un reto para América Latina. México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2000. pp. 149-182.

KYMLICKA, Will. “Las políticas del Multiculturalismo”, en: Ciudadanía Multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías. España, Paidós, 1996. pp. 25-55.

KOMII, Ariruma “Sociedades diversas y educación”. Shimi Rimakun Maki Shinakum. Aprender Haciendo. (La revista Iberoamericana de Educación, Número 26, Sociedad Educadora/Sociedad Educadora, mayo-agosto 2001.

LAVIN DE ABRIVE, Sonia. Competencias básicas para la vida: intento de una delimitación conceptual, 1990. Pp. 1-13.

LATAPÍ SARRE, Pablo. “Un siglo de educación nacional: una sistematización”, en: Un siglo de educación en México I, Pablo Latapí Sarre (Coord.). México, FCE, CONACULTA, 1998. Pp. 21-42.

LEIVA OLIVENCIA, Juan J. “Formación intercultural del docente: reflexiones en el ámbito de la formación inicial y permanente”, en: Revista Comunicación. n. 1, v. 15, año 27, Costa Rica, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Enero-Julio, 2006: 57-62.

Ley Estatal de Educación (texto íntegro de la Honorable Quincuagésima quinta Legislatura del Estado). Oaxaca, IEEPO-Gobierno del Estado, 1995.

LISTON, Daniel P. y Kenneth M. Zeichner. Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. España, Morata, 2003. 279 p.

LÓPEZ, Luis Enrique. “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere” en: Revista Iberoamericana de Educación-Educación Bilingüe Intercultural. n. 13, Bolivia, OEI, Enero-Abril 1997: 1-61.

LÓPEZ Luis Enrique. “No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación”, en: Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía, Juan Godenzzi Alegre (comp.). Cusco Perú, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1996. pp. 23-82.

LÓPEZ Luis Enrique y WOLFGANG, Küper. La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: balance y perspectiva. Documento de trabajo. Febrero de 2000.

LÓPEZ Melero, Miguel. “Diversidad y cultura. Una escuela sin exclusiones” (Conferencia, II Congreso Internacional de Educación para el Talento), en: Vinculación, Revista de Educación del estado de Baja California Sur, 1997. Pp. 30-47.

LÓPEZ MELERO, Miguel. “Ideología, diversidad y Cultura: Una nueva escuela para una nueva civilización”, en: Repensar la enseñanza desde la diversidad, Esteban Rubio Rivera y Laura Rayón Rumayor (Coords). Sevilla, España, Publicaciones M.C.E.P., Ediciones Morón, Abril, 1999. Pp17-47.

LÓPEZ, SÁNCHEZ, Javier. “El enfoque intercultural en la educación y la formación docente en México”, en: Revista de Educación y Cultura: interculturalidad. México, n. 10, junio 2008. pp. 19-20.

LORA CAM, José F. W. Filosofía de la Educación: Propuesta de Educación Alternativa. 7ª edición. México, Tercer Mundo, 2001.

LOZANO MEDINA, Andrés y RODRÍGUEZ ORTEGA, Margarita. Perfil de ingreso a las licenciaturas escolarizadas de la unidad Ajusco 1995. México, UPN, 2000. 119 p. (Colección Educación; No. 13)

LLOMOVATE, Silvia. “La formación de docentes en Argentina: condiciones en los 90””, en: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, Simposio Internacional, Prudenciano Moreno (Coord.), Tomo I, UPN, México, 1995. Pp. 93-99.

MALDONADO ALVARADO, Benjamín. Desde la pertinencia al mundo comunal. Propuestas de investigación y uso de experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena intercultural de Oaxaca. México, Centro de Estudios Ayuuk (CEA)-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (UIIA), 2005.

MARTINEZ MIGUELEZ, Miguel. La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctica. México, Trillas, 1994 (reimp. 1997).

MARTINEZ-OTERO PÉREZ, Valentín. “Educación Intercultural” en: Teoría y práctica de la educación. Madrid, Editorial CCS, 2003. Pp. 121-140.

MARTINEZ ZENDEJAS, Jorge B. La formación de los maestros indígena bilingües en México y sus prácticas educativas. Ponencia a la CIBE, Septiembre 1992.

MARTINEZ ZENDEJAS, Jorge B. Políticas educativas estatales frente a la diversidad cultural y lingüística. 1998.

MARTÍNEZ ZENDEJAS, Jorge B. “La diversidad cultural en las corrientes sociológicas de la educación”, en: Diversidad cultural y educación, Memoria del primer Congreso Regional, Jorge B. Martínez (Comp.) UPN, México, 2001. Pp. 27-39.

MASEMANN, Vandra L. “Retos de la formación docentes, una odisea en Canadá”, en: Diversidad en la educación. México, UPN, 1994. Pp. 179-194. (Documento base del encuentro: Educación y Diversidad Cultural, el reto ante la globalización, 28, 29 y 30 de noviembre del 1994).

MEJIA, Marco Raúl. Competencias y habilidades para una escuela del siglo XXI. En Propuestas Pedagógicas. CINEP, Colombia. Pp. 37-42.

MENA Patricia y RUIZ Arturo. “La formación docente: una de las necesidades prioritarias en el contexto de la educación indígena”, en: La educación indígena hoy, Inclusión y diversidad. Memoria del Seminario de Educación Indígena, septiembre 21-24, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Proyecto Editorial Huaxyacac, 1997. Pp. 170-182.

MORENO MORENO, Prudenciano. “La política educativa de Vicente Fox (2001-2006): entre el tradicionalismo y la globalización”. Ciudadanía, n. 2, México. Primavera 2001: 11-15. (publicación trimestral de análisis político y cultura ciudadana).

MUNGUÍA ESPITIA, Jorge. El camino sin sentido. Tres ensayos sobre la educación técnica y la formación profesional extraescolar en México. México, UPN, 1995. 124 p. (Colección Educación; No. 4).

MUÑOZ SEDANO, Antonio. Educación Intercultural: teoría y práctica. España, Escuela Española S.A., 1997.

NIETO SOTELO, Enrique y Guadalupe Millán Dena. Educación Intercultural y Derechos Humanos: los retos del siglo XXI. México, UPN-Dríada-Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, 2006. 214 p.

NOLASCO, Margarita. “Educación Bilingüe: la experiencia en México”, en: Indígenas en la escuela, María Bertely Busquets y Adriana Robles Valle (Coords). México, COMIE, 1997. pp. 35-51.

NORIEGA, Margarita. “La reforma educativa mexicana y su impacto en el subsistema de formación docente”, en: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, Simposio Internacional, Prudenciano Moreno (Coord.), Tomo I, UPN, México, 1995. Pp. 37-43.

OCHOA MARTINEZ, Gloria M. “La capacitación docente en Honduras”, en: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, Simposio Internacional, Prudenciano Moreno (Coord.), Tomo I, UPN, México, 1995. Pp. 141-150.

ORNELAS TAVÁREZ, Gloria E. La formación docente ¿en la cultura?, un proyecto cultural educativo para la escuela primaria. México, UPN, 2000. 155 p.

PLAN DE ESTUDIOS DE LA LEPEPMI. México, UPN-Ajusco.

PEREZ GÓMEZ, Ángel I. “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”, en: Comprender y transformar la enseñanza, José Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez. España, Morata, 1998 (séptima reimpresión). Pp. 398-429.

PNUD-PROYECTO Q,ANIL. Guía sobre interculturalidad, fundamentos conceptuales. Guatemala, 2000. 46 p.

RAMÍREZ, Mario Teodoro. “Muchas culturas. Sobre el problema filosófico y práctico de la diversidad cultural”, en: Lo propio y lo ajeno: Interculturalidad y sociedad multicultural. Ursula Klesing-Rempel (Comp.). México, Plaza y Valdés Editores, 1996. pp. 19-47.

RAMIREZ ROBLEDO, Juan Carlos. “Formarse en diálogo con la cultura, posibilidades y desafíos de la formación humanista en instituciones de educación superior”, en: Hermeneutizar la educación, memoria del Simposio Internacional Hermenéutica, Educación y Cultura Escolar. México, UPN, 2007. pp. 161-175.

RAYON CASTILLO, Ignacio. La formación docente de los profesores indígenas de la región cuicateca en el contexto del Movimiento Pedagógico: trayectorias profesionales. México, 2004. Tesis (Maestría en Desarrollo Educativo, Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística) Universidad Pedagógica Nacional.

REBOLLEDO REDENDÍZ, Nicanor. La formación de profesores indígenas bilingües, una visión etnográfica. Ponencia dictada en la Annual Meeting of the American Educational Research Association, Abril de 1994, Nueva Orleans.

RÍOS MORALES, Manuel y Juan Julián Caballero. “Perspectivas en la formación de docentes indígenas para una educación intercultural en Oaxaca, México”, en: El significado de la diversidad lingüística y cultural, Héctor Muñoz C. y Pedro Lewin F. (Coords). México, UAM-INAH, 1996. Pp. 331-339.

RITZER, George. “La teoría sociológica: las grandes escuelas”, en: Teoría Sociológica Contemporánea. España, McGRAN-HILL, 1999. Pp. 101-212.

RODRÍGUEZ MC KEON, Lucía. “La formación docente en la diversidad cultural”, en: Diversidad en la educación. México, UPN, 1994. Pp. 195-200. (Documento base del encuentro: Educación y Diversidad Cultural, el reto ante la globalización, 28, 29 y 30 de noviembre del 1994).

RYAN, Joseph F. y Ching Jr. Alejandro. “Justificación para un proyecto de educación multicultural desde la Universidad Estatal del Norte de Missouri”, en: SINÉCTICA, Revista del Departamento de Educación del ITESO. n. 4. México, enero-junio de 1994. pp. 50-55.

SABARIEGO PUIG, Marta. “La formación del profesorado en educación intercultural”, en: La educación intercultural ante los retos del siglo XXI. España, Desclée De Brouwer, 2002. Pp. 173-228.

SAITO, Yasuo. “Educación moderna y desarrollo de la formación docente en Japón”, en: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, Simposio Internacional, Prudenciano Moreno (Coord.), Tomo I, UPN, México, 1995. Pp. 215-220.

SALMERÓN, Fernando. “Los problemas morales de la diversidad cultural”, en: Diversidad cultural y tolerancia. México, UNAM-Paidós, 1998. pp. 41-65.

SALINAS SÁNCHEZ Gisela V. “Educación bilingüe e intercultural en México, para repensar la diversidad cultural”, en: Diversidad en la educación. México, UPN, 1994.

Pp. 161-166. (Documento base del encuentro: Educación y Diversidad Cultural, el reto ante la globalización, 28, 29 y 30 de noviembre del 1994).

SALINAS SÁNCHEZ, Gisela V. “Problemática y perspectiva en la formación de docentes para la educación intercultural bilingüe”, en: La educación indígena hoy, Inclusión y diversidad. Memoria del Seminario de Educación Indígena, septiembre 21-24, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Proyecto Editorial Huaxyacac, 1997. Pp. 148-160.

SEP-DGEI. Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas. México, 1999.

SEPÚLVEDA, Gastón. “Interculturalidad y construcción del conocimiento”, en: Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía, Juan Godenzzi Alegre (comp.). Cusco Perú, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1996. pp. 93-104.

SERRANO RUIZ, Javier. “El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe” en: Revista Iberoamericana de Educación-Educación, Lenguas y Cultura. n. 17, Colombia, OEI, Mayo-Agosto 1998: 1-15.

SI DOP, Mamoudou y M. E. MAGAÑA S. “Educación y formación docente en África, el caso de Mauritania”, en: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, Simposio Internacional, Prudenciano Moreno (Coord.), Tomo I, UPN, México, 1995. Pp. 221-228.

SOBERANES BOJORQUEZ, Fernando. (Coord.) Pasado, presente y futuro de la educación indígena: Memoria del foro permanente por la reorientación de la educación y el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas. México, UPN, 2003. 262 p.

SCHMELKES, Silvia. Interculturalidad en hacia un proyecto intercultural en la escuela primaria. México, SEP, 2001. pp. 11-15.

SCHMELKES, Silvia. La política de la Educación Bilingüe Intercultural en México. Ponencia dictada en el Seminario Internacional “Educación en la Diversidad: experiencias y desafíos desde la Educación Intercultural Bilingüe”, organizado por el Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO de Buenos Aires, y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, México, celebrado en la ciudad de México, los días 10 y 11 de junio de 2003.

SPEISER, Sabine. “Interculturalidad en la educación: Algunas reflexiones sobre un contexto necesario”, en: Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía, Juan Godenzzi Alegre (comp.). Cusco Perú, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1996. pp. 105-114.

SOBREVILLA, David. “Ética etnocéntrica y ética universal”, en: Ética y diversidad cultural, León Olive (comp.). México, FCE, 2004. pp. 59-70.

TAYLOR Steven J. Y BOGDAN Robert. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España, Paidós, 1987 (reimp. 1996).

TLASECA PONCE, Marta Elba (coord.). Memoria II y III Seminarios Internacionales El saber de los maestros en la formación docente. 2da. ed. México, UPN, 2001.

TIRZO GÓMEZ, Jorge. “Aprender y enseñar la diversidad sociocultural en México”, en: Educación e interculturalidad, miradas a la diversidad, Jorge Tirzo (Coord.). México, UPN, 2005. pp. 16-35. (Colección mastextos, 1).

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. “La presencia de diferentes culturas en las instituciones escolares. Posibilidades de dialogo y acción”, en: Volver a pensar la educación. Madrid, Morata, 1997. Pp. 232-255.

TOURAINÉ, Alain. “Presentación”, en: ¿Podemos vivir juntos?. La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global. México, FCE., 1997. Pp. 9-23.

VALIENTE CATTER, Teresa. “Interculturalidad y elaboración de textos escolares” en: Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía, Juan Godenzzi Alegre (comp.). Cusco Perú, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1996. pp. 295-328.

VARGAS DELGADILLO, María Eugenia. Educación e ideología: constitución de una categoría de intermediación en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos, 1964-1982. México, CIESAS, 1994. 261 p.

WOLF, Susan. “Comentario”, El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”. Ensayo de Charles Taylor, comentario de Amy Gutman, Steven C. Rockefeller, Michael Waltzer, y T, Susan Wolf. Traducción de Mónica Utrilla de Neira. México, FCE., (1ra versión en español), 1993. pp. 108-122.

WULF, Christoph. “El otro. Perspectivas de la educación intercultural”, en: Lo propio y lo ajeno: Interculturalidad y sociedad multicultural. Ursula Klesing-Rempel (Comp.). México, Plaza y Valdés Editores, 1996. pp. 19-47.

ZARZAR CHARUR, Carlos. “La definición de objetivos de aprendizaje: una habilidad básica para la docencia”, en: Revista Perfiles Educativos. n. 63, México, UNAM, Enero-Marzo, 1994: 8-15.

PÁGINAS DE INTERNET.

http://es.wikipedia.org/wiki/Funcionalismo_estructuralista (19-02-2008).

http://es.wikipedia.org/wiki/Filosofía_marxista (19-02-2008).

<http://es.wikipedia.org/wiki/Funcionalismo> (23/02/2008).