



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

EL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN DE LA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA:

LA INTRODUCCIÓN DEL ENFOQUE INTERCULTURAL BILINGÜE

T E S I S

PARA OBTENER LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
INDIGENA

P R E S E N T A N :

CRISTINA LIMA MONTEALVO

XOCHITL MARTINEZ RAYMUNDO

ASESORA DE TESIS :

LIC. ELBA GLADYS GIGANTE RODRÍGUEZ

MÉXICO DISTRITO FEDERAL, ABRIL DEL 2010.

Expresamos nuestro agradecimiento a nuestra asesora la Lic. Elba Gigante por aceptar ayudarnos en éste trabajo, de igual manera a todos los que aportaron sus conocimientos, opiniones y reflexiones a través de las entrevistas realizadas.

Gracias a mi madre, quien fue parte fundamental para lograr esta meta, por su confianza, amor y apoyo en los momentos más difíciles, a mi papá y a mis hermanos Enrique y Valeria, quienes estuvieron también a mi lado.

A Jehová que es parte importante de mi vida y el cual estuvo en todo momento alentándome.

Y a mi amiga Xochitl, quien me apoyó en todo momento y no sólo en éste trabajo, a quien agradezco por confiar en mí y regalarme muchas cosas maravillosas.

Cristina Lima Montevalvo

Agradezco a:

Mis padres; porque sin escatimar esfuerzos y tiempo, me han brindado todo su apoyo y comprensión durante toda mi vida.

Mi otra familia de jardines; por la hermandad y apoyo que encontré en ustedes desde que los conocí.

Cristina (Tachi xi); por su amistad, confianza y sobre todo por sus palabras de aliento en los momentos de abatimiento.

Gracias, porque voluntaria o involuntariamente contribuyeron para que terminara este trabajo.

Marrayx

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1.....	8
DE LA HOMOGENEIDAD A LA DIFERENCIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE ENFOCADA EN LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL.....	8
1.1.-DESDE DÓNDE SURGE NUESTRO INTERÉS.....	8
1.2.- PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	13
1.2.1. APORTES DE GILLES FERRY.....	13
1.2.2.-TRADICIONES EN LA FORMACION DOCENTE, APORTES DE MA. CRISTINA DAVINI.....	15
1.3.-ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE: ANTECEDENTES.....	21
1.4.- EL OBJETO DE ESTE ESTUDIO Y LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.....	36
CAPÍTULO 2.....	38
PANORAMA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO	38
2.1 ESCUELA RURAL Y LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS EN FORMACIÓN DOCENTE.....	40
2.2 PROYECTOS PARA INICIAR LA FORMACIÓN DE MAESTROS PARA LA EDUCACIÓN BILINGÜE.....	43
2.3 CREACIÓN DE INSTITUCIONES PARA EL FORTALECIMIENTO MAGISTERIAL.....	46
2.4 MEJORAMIENTO PARA LA CAPACITACIÓN DEL DOCENTE.....	48
2.5 ALGUNAS PROPUESTAS PARA LA ACTUALIZACIÓN Y SUPERACIÓN MAGISTERIAL.....	54
2.6 RECONOCIMIENTO DE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL PARA TODOS.....	57
CAPÍTULO 3.....	62
ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A ALGUNOS PARTICIPANTES EN EL PROCESO DEL DISEÑO PARA LA INTRODUCCIÓN DEL ENFOQUE INTERCULTURAL BILINGÜE EN LAS ESCUELAS NORMALES.	62
3.1 EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	69
3.2 CURRÍCULUM.....	75
3.3 ALGUNOS RESULTADOS DE ESTE NUEVO PLAN Y EXPERIENCIAS.....	78
3.4 LA IMPORTANCIA DE LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS DOCENTES.....	83
CONCLUSIONES.....	87
BIBLIOGRAFÍA.....	92
ANEXOS.....	95

INTRODUCCIÓN

En nuestro país interactuamos permanentemente con personas que pertenecen a diferentes culturas; también nos relacionamos con personas de distintos géneros y edades. Estas relaciones, muchas veces se ven marcadas por diferencias culturales, lingüísticas y por desigualdades socioeconómicas por las que suelen propiciar situaciones de discriminación que afectan la calidad educativa.

Un claro ejemplo de ello fue lo que observamos en la práctica de campo que realizamos en el sexto semestre del ciclo escolar 2007 – 2008, en donde pudimos observar que los profesores no tomaban en cuenta la diversidad cultural y lingüística de sus alumnos, cayendo en algunos momentos en la discriminación. Frente a esta situación, pensamos en que si esa actitud que tienen los maestros ante este tipo de circunstancias que se presentan en su práctica tiene que ver o se relaciona con la formación inicial que se ha venido impartiendo a los docentes en las escuelas normales.

Posteriormente descubrimos que en el Plan de Desarrollo del sexenio 2001 – 2006 se planteaba la transformación de algunas escuelas normales para introducir el enfoque intercultural.

Es por eso que nos interesamos en estudiar esta nueva alternativa, en donde se plantea la transformación de la Licenciatura en Educación Primaria del Sistema de Escuelas Normales, para introducir un enfoque intercultural para formar maestros con esta nueva perspectiva y la manera en que se trata en el plan estudios la diversidad lingüística.

Teniendo en cuenta la tradición homogeneizadora que ha prevalecido en las escuelas normales nos preguntamos: **de qué manera fue el proceso para la transformación del plan de estudios de las escuelas normales para introducir la perspectiva intercultural en la Licenciatura de Educación Primaria.** Esta pregunta nos condujo a otras: ¿Cómo se hizo?, ¿Qué instituciones

y personas participaron?, ¿Qué ideas o concepciones de educación intercultural surgieron?, ¿Qué ha pasado con las escuelas con este enfoque intercultural?

Consideramos importante conocer este proceso de transformación porque los maestros han sido tratados de manera desigual en nuestro país, debido a que hasta hace poco tiempo no existía una formación profesional básica o inicial para profesores que ejercen en el medio indígena. Con este nuevo programa de transformación y fortalecimiento académicos de las escuelas normales, a partir del ciclo escolar 2004-2005 se aplica esta propuesta de trabajo encaminada a formar profesionalmente a maestros que egresen con la preparación necesaria para brindar atención pertinente a todos los niños de México. Es decir con una visión diferente a la que se venía dando, en el que se ponga énfasis y atención a la diversidad cultural y lingüística de las niñas y los niños que asisten a la educación primaria.

Este nuevo programa de La Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe (LEPEIB) pretende brindar una formación inicial a los docentes con un enfoque intercultural y bilingüe para la atención de estas dos dimensiones que no habían sido atendidas.

En nuestro trabajo de investigación "***El proceso de transformación de la Licenciatura en Educación Primaria: la introducción del enfoque Intercultural Bilingüe***" realizamos un análisis a través del enfoque cualitativo tomando como herramienta la entrevista de personas que colaboraron para la transformación del Plan de Estudios 1997 que es modificado en el 2001 para ofrecer la LEPEIB.

Para llegar al análisis desarrollamos nuestro trabajo en tres capítulos: en el primero damos una justificación del por qué de nuestra investigación, en donde damos a conocer los puntos más relevantes de la práctica de campo; después presentamos algunas perspectivas teóricas que se tienen sobre la concepción del docente y la importancia de nuevas alternativas para mejorar la práctica. En este mismo apartado mostramos un panorama general de cómo se ha trabajado el enfoque intercultural en otros países de América Latina como Perú y Bolivia.

También exponemos la educación que se ha proporcionado a los docentes en México, para finalizar este capítulo damos a conocer el objeto de estudio y la metodología para la realización del análisis.

En el segundo capítulo consideramos pertinente dar un recuento de cómo se ha ido transformando la formación docente en el medio indígena en nuestro país, partiendo desde la escuela rural y de cómo han ido surgiendo los diferentes programas y alternativas de profesionalización que se han implementado para el mejoramiento de los profesores a nivel básico, hasta llegar al reconocimiento de la perspectiva intercultural para todos. Hacemos este recuento ya que a lo largo de la historia la formación inicial de los maestros ha sido basada en una educación homogénea que no ha podido ofrecer una atención adecuada en la diversidad y donde la formación de los docentes para el medio indígena no ha sido tratada de la misma manera.

Después de dar a conocer cómo ha sido ésta formación, presentamos el último capítulo que está centrado en el análisis del proceso de introducción del Enfoque Intercultural bilingüe de la Licenciatura en Educación Primaria, para lo cual entrevistamos a personas que estuvieron involucradas en la reestructuración del Plan de Estudios de ésta licenciatura.

Por principio de cuenta en este capítulo justificamos el por qué del tipo de investigación, para luego dar a conocer el número de entrevistados y los grupos de preguntas en los cuales se dividen las entrevistas para la realización de éste, donde podemos encontrar diferentes posturas acerca de la educación intercultural, currículum, algunos resultados de este nuevo plan y la importancia de la profesionalización de los docentes.

CAPÍTULO 1

DE LA HOMOGENEIDAD A LA DIFERENCIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE ENFOCADA EN LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL

1.1.-DESDE DÓNDE SURGE NUESTRO INTERÉS

Hemos decidido trabajar el tema de la formación docente porque en nuestra sociedad existe una diversidad cultural y lingüística, por lo mismo hay diferentes factores que hacen que sea una sociedad diferenciada. Consideramos que la formación docente desempeña un papel fundamental en la transformación del pensamiento del alumno acerca de la sociedad. Porque hablar de formación docente es hablar de una tarea educativa que se encuentra en constantes cambios e innovaciones esenciales en el sistema educativo mexicano.

La formación es un proceso que involucra desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores, para el ejercicio de una función docente.

Debido a las transformaciones sociales y económicas que se han venido dando, en el campo de la educación existe la necesidad de contar con educadores que puedan atender a sus alumnos en un mundo tan diverso en que los cambios sociales y avances tecnológicos están en boga, pero por otro lado, que sean capaces también de recuperar y no perder la esencia local y cultural como nos señala Cuenca.

“...para lograr responder a las necesidades reales que nos demanda nuestra sociedad debemos tener una formación orientada no sólo a generar personas con un manejo experto en las materias propias de su trabajo, sino formar personas que logren participar en la sociedad de manera crítica y reflexiva, un ejercicio de la práctica que traspase el aula y pueda llegar hasta la comunidad, para lograr comprender el contexto político, cultural y social.” (Cuenca, 2007; 26).

Es por eso que creemos que es importante tomar en cuenta los aspectos socioculturales y lingüísticos de los niños, para que el docente en su práctica tenga una visión más crítica y reflexiva. Ya que en los últimos años han surgido políticas y reformas educativas que se refieren al reconocimiento de las lenguas y culturas indígenas. Estas políticas hacen énfasis en la necesidad de transformar el papel del docente, para lograr una intervención educativa que atienda las necesidades y requerimientos de la comunidad, además plantea una oferta educativa intercultural en todos los contextos culturales y no exclusivamente para poblaciones indígenas.

A pesar de eso, dichas políticas sólo se quedan en el discurso debido a que la práctica educativa está muy lejos de alcanzar estos objetivos, creemos que algunos de los elementos que pueden influir en su práctica dentro del aula es la formación inicial que se ha adquirido, ya que la atención a la diversidad no ha sido suficiente para mejorar esta práctica. Consideramos que la formación inicial es fundamental para cambiar la visión del profesor, aunque esto no es lo único.

Tuvimos la oportunidad de observar el trabajo de profesores en dos contextos diferentes; en una escuela federal y una bilingüe, ambas con alta población indígena. Es por eso que decidimos investigar la formación docente ya que desde ésta experiencia surge nuestro interés.

Esta práctica fue realizada del 11 al 25 de mayo del 2008 en “La Cañada de los Once Pueblos” (zona purépecha) en el Estado de Michoacán, donde nos enfrentamos a una realidad más concreta y donde logramos observar algunos efectos de la educación en relación a la “Formación docente”.

Lo que logramos observar dentro de la práctica de campo y consideramos importante es que los profesores de esta escuela primaria federal “Miguel Hidalgo”¹, tenían conocimiento acerca de la definición de diversidad lingüística y

¹ Por respeto a la privacidad de los sujetos involucrados en esta práctica de campo, todos los nombres de las personas e instituciones mencionadas serán supuestos.

cultural, pero realmente no se atendían estas dos dimensiones para mejorar su práctica docente.

Dentro de esta escuela los profesores mostraban rechazo hacia los alumnos que hablaban la lengua indígena (la mayoría de alumnos la utilizaba). Por ejemplo, uno de los comentarios realizados por el director de la escuela federal fue: *“mis niños si son normales porque no son indígenas, si ustedes quieren ver indígenas o platicar con ellos, se encuentran en Carapan porque aquí en San Juan Carapan ya no hay”* (Ver anexo 1). Además, el director de la escuela no les permitía a las alumnas portar su rebozo dentro del plantel, siendo que el rebozo es un instrumento fundamental para la comunidad purépecha, la justificación era que se les había pedido a sus padres que les compraran su uniforme.

Por su parte, el maestro Pedro de tercer grado de la misma escuela dijo que varios de sus alumnos se encontraban algo atrasados ya que son niños muy lentos y que no ponen mucha atención a sus clase *“mire maestra aquél que ve allá* (señalando a un alumno) *es muy cabeza dura no entiende nada por más que le explico”*, (los alumnos cursan el tercer grado y no saben leer ni reconocen cifras mayores a 200).

La mayoría de los niños son bilingües y sólo el 10% son monolingües en español y aquellos que hablan la lengua (pureh) no se reconocen como hablantes de ésta, ni como indígenas, a pesar de que el proyecto con el que la escuela concursó para obtener el beneficio del programa “Escuelas de calidad”, se indica que para lograr una educación con calidad, los docentes *“deben considerar las características de los niños; sus necesidades educativas, la diversidad cultural y de circunstancias para plasmarlas en la planeación de clases.”*(ver anexo 2). Además señalan que es necesario para esta institución; el mejoramiento de la práctica docente, el mejoramiento de la infraestructura, material didáctico y como último, talleres de actualización para los profesores (este último con sólo un 20% de presupuesto final).

Durante el tiempo que estuvimos en la escuela, pudimos observar que la relación maestro-padres de familia se daba muy poco por parte de los primeros, pues los padres de familia eran llamados a la escuela únicamente para exigirles aportaciones económicas o para el mejoramiento de la infraestructura.

Otro punto que pudimos observar es que a pesar de llevar varios años trabajando en la escuela, los maestros desconocían los servicios con los que cuenta la comunidad, y el precio que hay que pagar por ellos. Un ejemplo de ello es que el director mandaba a los niños o padres de familia a poner anuncios por micrófono a un negocio particular y no se preocupaba por pagar este servicio. Al comentarle esto, sus palabras fueron: “¿a poco se paga?, yo siempre he mandado a hacer anuncios y digo que es para la escuela, no tienen por qué cobrar”, por todo esto consideramos que, por lo menos en ese corto tiempo en el que estuvimos en esa comunidad no observamos una relación escuela-comunidad benéfica para la educación de los alumnos.

Otra experiencia retomada en la misma práctica de campo, es en la escuela primaria bilingüe “Irekani” con el grupo primero A, donde la forma de enseñar a niños monolingües (en purépecha) no es muy diferente a la anterior porque hacen uso de la lengua materna sólo para dar instrucciones, llamar la atención y mostrar los errores en ejercicios realizados dentro del aula (sólo por el uso de la lengua en estas situaciones se dice que es una escuela bilingüe), esta escuela se encuentra en el Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (PAREIB).

En este salón de clases el profesor Armando daba su clase en español y las instrucciones para realizar los ejercicios en lengua materna. En uno de los ejercicios se pudo observar, la enseñanza de las letras “R” “RR” (en la lengua purépecha no existe el sonido de la “RR”) donde el profesor escribe en el pizarrón la palabra “CORRAL” “CORAL”, pidiendo a los niños que repitan las palabras, primero, sílaba por sílaba y luego la palabra completa y ésta fue la enseñanza de los sonidos de estas dos letras.

En esta misma clase, el profesor trata de explicar qué es una “Broma” (que surge a partir del tema: el respeto a los demás) pero ninguno de los niños comprende este término, muchos explican que lo entienden como una “Mentira”, ya que en la cosmovisión purépecha tal vez el hacer una broma es mentir y faltar al respeto, pero no pueden definirlo o nombrarlo como tal.

En esta escuela se pudo observar el uso de la lengua materna indígena como instrumento de alfabetización para adquirir la segunda lengua. La educación bilingüe tiene como objetivo que en el primer año, los niños desarrollen sus competencias de lectura y escritura en su lengua materna para posteriormente adquirir la segunda lengua.

Es por esto que creemos importante formar docentes con un gran compromiso para lograr una buena educación, donde el ser diferente no sea causa de discriminación. Maestros que diagnostiquen lo que sucede en el entorno educativo, para que a partir de ellos puedan enfrentar los problemas encontrados e implementar estrategias para dar una soluciones adecuadas, que puedan aplicar lo establecido en los planes y programas, pero además puedan seleccionar y adaptar las opciones didácticas según la circunstancia, como el uso de recursos naturales a partir del contexto del niño, además de que el mismo formador esté consciente de que su formación es un proceso permanente y se esté preparando constantemente.

Sabemos que para llegar a tener maestros formados con este tipo de criterios ha pasado mucho tiempo. Es por ello que en el siguiente apartado hablaremos de las concepciones que se tienen del docente y que han venido cambiando a lo largo de la historia, asimismo de las formas de enseñanza que han venido impartiendo los profesores, es por eso que consideramos importante dar a conocer algunos conceptos teóricos que se tienen del maestro, para ubicar en qué lugar se encuentra.

1.2.- PERSPECTIVAS TEÓRICAS

En este apartado retomamos las investigaciones de dos autores que consideramos adecuados para nuestro trabajo, para ello presentamos a continuación la concepción de docente que cada autor nos plantea.

1.2.1. APORTES DE GILLES FERRY

Dependiendo del contexto en el que cada sujeto se encuentre, va teniendo un desarrollo en su formación a lo largo de la cual va adquiriendo, probando, y perfeccionando sus capacidades hasta llegar al análisis y comprensión de sus mismas capacidades como ser humano y como docente, pero para que esto se lleve a cabo influyen en el docente diferentes factores, tales como su entorno sociocultural, su experiencia, economía y medios de información.

Hablaremos de las perspectivas teóricas, que hemos revisado del autor Gilles Ferry, en donde nos muestra las distintas formas de ver al docente, él nos menciona tres modelos teóricos: Un modelo de formación centrado de adquisiciones, otro centrado en el proceso y el tercero centrado en el análisis.

El primer modelo está centrado en las adquisiciones, el cual nos menciona que además de adquirir conocimientos adecuados al ramo, es necesario que el docente tome en cuenta que debe adquirir conocimientos sobre el entorno educativo y social de los sujetos con los cuales desempeñará su labor docente “Este modelo implica una concepción de la relación teoría-práctica donde la práctica es una aplicación de la teoría” (Ferry, 1990;70), además debe de tener una formación permanente en las cuales se autoevaluará para ver sus limitaciones.

En el segundo modelo, centrado en el proceso, nos dice que lo más importante para la preparación del docente es que se enfrente con la realidad para que pruebe sus capacidades, que aprenda a utilizar todo lo aprendido en la teoría para resolver los problemas que se le presenten, que pueda poner en práctica un proyecto, que remedie situaciones imprevistas y que interactúe cooperando con otros sujetos, ya que el hecho de saber cómo sortear las dificultades que se

presenten en la realidad concreta es lo que realmente lleva a una formación pertinente "...lo importante sería vivir las experiencias sociales e intelectuales, individual o colectivamente." (Ferry, 1990;73).

El tercer modelo, centrado en el análisis, el autor señala que es importante desarrollar la capacidad de observación y análisis para que cuando se presente alguna situación importante entre los alumnos, el docente esté al tanto de lo que ocurre y pueda hacer al respecto lo más adecuado a la circunstancia dada, para este tipo de situaciones no existen métodos o técnicas que puedan servir de guía. Esta perspectiva fusiona lo más importante de las otras dos "el saber – hacer y las experiencias vividas".

Este modelo plantea que el formador tiene a lo largo de toda su carrera, un trabajo en donde debe de tomar conciencia de sus errores para que a partir de ellos genere un proyecto para contrarrestarlos, lo que implica que busque alternativas para resolver los problemas.

Saber analizar implica saber en qué tiempo se debe realizar alguna tarea y definir los componentes para hacerla, "...no sólo aprender a aprender, es aprender a decidir qué es lo que conviene enseñar en determinado momento." (Ferry, 1990; 77).

Consideramos que el modelo de análisis de Ferry engloba la realidad y la teoría, por lo que creemos que llevando a cabo este ejercicio en su formación inicial, los docentes contarán con elementos básicos para elaborar los instrumentos necesarios en el proceso de formación y en la práctica en su campo de trabajo ya que la teoría y la práctica es un ir venir. Ahora bien es importante señalar las diferentes maneras que se han venido dando en la práctica educativa donde el profesor ha tenido un rol fundamental.

1.2.2 -TRADICIONES EN LA FORMACION DOCENTE, APORTES DE Ma. CRISTINA DAVINI

Para adoptar criterios más claros sobre formación debemos hacer una búsqueda al pasado, estos cambios operan sobre tradiciones anteriores, en muchas ocasiones las reformas acaban reforzando lo anterior, “No es cierto que no haya “nada nuevo bajo el sol”, pero tampoco es verdad que cada proyecto instaure el nacimiento de lo nuevo.” (Davini, 2001; 20).

Es necesario comprender estas tradiciones para que nos permitan adoptar un criterio más claro y distinto para mirar la formación docente desde diferentes ángulos. Para reflexionar sobre estas tradiciones sería útil comprender dónde estamos situados y argumentar nuestro compromiso de mejorar la calidad educativa y hacia dónde queremos llegar.

Se entiende por *tradicón docente* “...a configuraciones del pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las practicas y a la conciencia de los sujetos. [Que va] más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización del currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos.” (Davini, 2001; 20).

Dentro de estas tradiciones Davini nos presenta cuatro posturas en las cuales ubica a los docentes de acuerdo a su práctica educativa estas son: la tradición normalizadora-disciplinadora, académica, eficientista y tendencias no consolidadas.

A) La tradición normalizadora- disciplinadora: el buen maestro

Dentro de esta tradición, el Estado crea condiciones de homogeneidad, donde el maestro debe ser ejemplo moral para los alumnos. Considerando al docente como un difusor de cultura, disciplinador, trasmisor de patrones de comportamiento y valoración y su única tarea consistía en la simple difusión de saberes generales.

Por un lado, en la formación del buen “ciudadano” orientándose al disciplinamiento de la conducta y a la homogenización ideológica de los alumnos y no en desarrollar habilidades, conocimientos y pensamientos.

Por el otro, la escuela fue considerada como un espacio donde sólo se podían adquirir conocimientos legitimados y los que se encontraba fuera de ella eran negados, limitándose así a una sola noción de cultura.

“En esta tradición no se restringe solamente a “normalizar” el comportamiento de los niños sino que se construye en mandato social que atraviesa toda lógica de formación y de trabajo de los docentes” (Davini, 2001; 25).

B) Tradición académica: el docente enseñante

Dentro de esta tradición se distinguen dos puntos importantes de la anterior tradición normalizadora-disciplinadora: el primero de ellos es que, “...lo esencial en la formación y acción del docente, es que conozca sólidamente la materia que enseña.” (Davini, 2001; 29), porque nadie enseña lo que no conoce en verdad. El segundo considera que “...la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aún obstaculiza la formación de docentes.” (Davini, 2001; 29).

Considera al docente como una persona con profundos conocimientos disciplinarios en la materia que enseña, donde debe alcanzar una actualización permanente. Se considera que la formación pedagógica es débil y superficial, se cree innecesaria debido a que se entiende como un obstáculo para la formación de los docentes, ya que se creía que cualquier persona con buena formación, conseguiría orientar la enseñanza, esta tradición marcó el estilo de la docencia de la educación media y superior.

C) La tradición eficientista: el docente técnico

Esta tradición surge con la necesidad de llegar a una sociedad industrial “moderna”, planteando un futuro mejor, colocando a la escuela al servicio del “despegue” económico y dejando de lado el conocimiento.

Acuña a esta tradición, la oposición entre desarrollo, lo improductivo y lo productivo, la conservación y el cambio, lo arcaico y lo renovador. Teniendo como objetivo llegar a una sociedad “progresista”, “Donde la educación se vincula de forma explícita a la economía, sea como inversión o como formadora de “recursos humanos” para nuevos puestos de trabajo en la industria o el mundo de los negocios.” (Davini, 2001; 36).

Considerando a la escuela como un instrumento para lograr este objetivo y la función del docente queda relegada a la de ejecutor de técnicas de enseñanza.

D) Tendencias no consolidadas en tradiciones: búsqueda de caminos alternativos

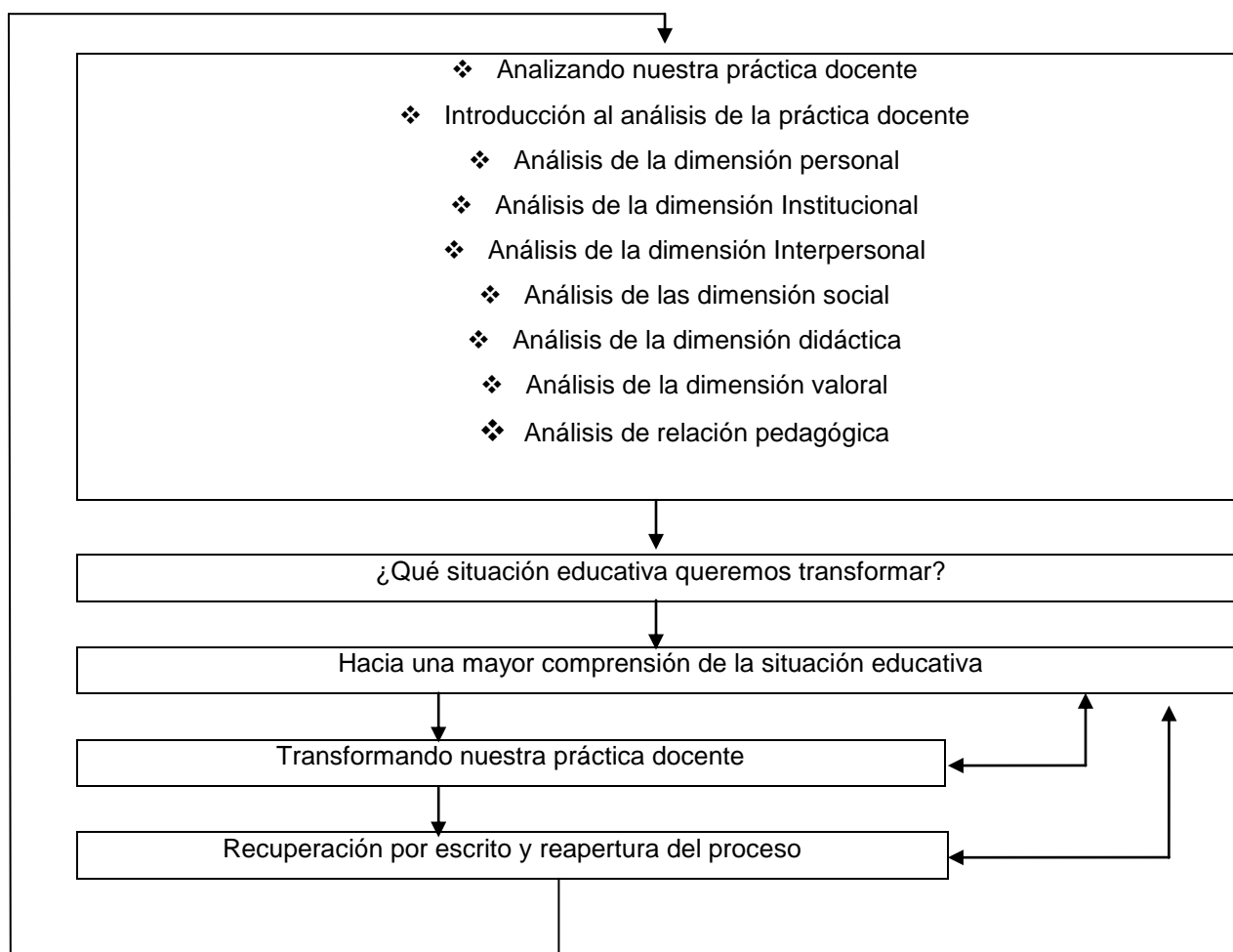
En esta tradición, el docente se da a la tarea de buscar nuevas alternativas no consolidadas que surgen a partir de sus propias ideas y experiencias, "...en torno a la necesidad de superar la fase crítica de la educación y de formular propuestas de acción que permitiesen construir una nueva escuela, una escuela comprometida con la democratización social y cultural." (Davini, 2001; 45). Donde el docente es parte fundamental para su propio mejoramiento profesional, porque "Lo esencial sería modificar las prácticas docentes, de modo que los docentes aprendan a pensar por su propia cuenta como camino a que formen, a su vez, sujetos pensantes libres y solidarios." (Davini, 2001; 46) Teniendo como finalidad analizar la práctica educativa en cada una de sus dimensiones para descubrir su significado e interpretación desde distintos ángulos.

Creemos que para que se dé una formación profesional que responda a las necesidades educativas debemos comenzar por una búsqueda personal y colectiva que nos lleve a la reflexión acerca de lo que somos y hacemos. Es por ellos que es importante elegir una nueva forma de trabajo donde nos permita buscar nuevas alternativas, plantearnos nuevas preguntas y problemas, que podremos resolver.

Dentro de esta búsqueda de alternativas podemos encontrar diversos trabajos como talleres, redes, revistas como *Cero en Conducta y Novedades Educativas*, entre otras, que nos llevan a reflexionar acerca de la práctica docente en los cuales se muestran algunos ejercicios de apoyo para que los maestros puedan analizar y reflexionar sobre éstos.

Como un ejemplo acerca de las tradiciones no consolidadas, una alternativa es la que se muestra en el libro; "Transformando la Práctica Docente", donde se exponen las preguntas relacionadas acerca de las dimensiones de la práctica

educativa que tienen como propósito que cada maestro profundice individualmente en el conocimiento de su práctica, para llevarlo a la reflexión. En el siguiente cuadro se muestran las dimensiones que deben alcanzar cada uno de los docentes para mejorar su práctica como docente.



(Fierro, Fortoul, Rosas, 2002; 60)

Este libro propone a los maestros iniciar el análisis de su trabajo como docente, planteando varios ejercicios grupales, invitando al maestro a reflexionar sobre su propio quehacer desde la perspectiva particular como sujeto. En esta misma línea, la tarea del maestro es también un trabajo colectivo construido y regulado en el espacio de la escuela, donde el docente entra en contacto, no solamente en la suma de individuos y acciones aisladas, sino en una construcción cultural en

donde el maestro muestre sus intereses, habilidades, proyectos personales y sus saberes sobre la acción educativa. Del mismo modo propone que es importante la relación que se tiene como docente con los diferentes sujetos dentro de la práctica educativa como lo son: alumnos, maestros y padres de familia, donde el docente de acuerdo al contexto específico plasma su aporte educativo y su visión sobre su función social, porque es él quien determina las condiciones de trabajo que demanda cada uno de sus alumnos dentro de la misma institución.

Como se ha señalado, esta es una alternativa de muchas otras que existen para el mejoramiento de la práctica educativa, en donde las tradiciones no consolidadas nos abren las puertas a nuevas opciones.

Por ello creemos que estos modelos y tradiciones nos llevarán a tener otra visión sobre lo que es la docencia y permitir ver qué tipo de formación están adquiriendo los nuevos docentes.

Nuestra postura concuerda con el modelo de análisis propuesto por Gilles Ferry, ya que señala que es importante desarrollar una capacidad de análisis, donde debemos tener conocimiento de la realidad en la cual estamos trabajando; sin olvidar que a pesar de conocer muy bien esta realidad, no tiene un efecto por sí sola en el formador, sino transformando las actitudes o las conductas que nos llevan al ejercicio del análisis, con el cual se puede mejorar la práctica docente. Esto implica que los docentes deben buscar o crear nuevas alternativas que los ayuden a resolver sus problemas, sin esperar a que el Estado o alguna institución les planteen opciones que muchas veces no concuerdan con la realidad del docente.

Es por eso que "...en este modelo centrado en el análisis, los maestros o futuros maestros estarán preparados para elaborar ellos mismos los instrumentos de su práctica y los medios de su formación." (Ferry, 1990; 80).

Y dentro de las tradiciones que nos plantea Davini, nuestra postura se encuentra dentro de las que se refieren a: Tendencias *no consolidadas*, porque es ahí donde

se abre la posibilidad de nuevas alternativas, en donde el docente se transforma, reflexiona, y propone nuevas alternativas para mejorar su práctica como maestro, además de que las alternativas son inmensas para el mejoramiento de su práctica.

Se considera que éste es el comienzo de una búsqueda personal, para llevarnos a reflexionar acerca de lo que conocemos y lo nuevo que podemos crear, es por eso que es de suma importancia mostrar cómo se han trabajado estas nuevas alternativas en países como Perú y Bolivia, ya que nuestro país no es el único que se ha preocupado en atender la formación inicial para atender con pertinencia a las poblaciones indígenas.

1.3.-ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE: ANTECEDENTES

Para tener más referencias sobre cómo se ha manejando la formación docente con enfoque intercultural en México, consideramos adecuado dar a conocer algunos países que nos anteceden en esta formación inicial, para mostrar las alternativas educativas que se han implementado. Ésta apropiación y ampliación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como enfoque educativo se ha llevado a cabo en por lo menos 17 países de América Latina, surgiendo en la década de los setentas con Perú y Colombia, éstos y otros países han trabajado la EIB bajo este nombre u otro porque las políticas varían de acuerdo a cada país.

En general esta Educación Intercultural Bilingüe pretende contribuir a la equidad de la sociedad marcando la interacción entre todas las culturas, en donde ninguna está sobre la otra, pero en realidad esto no se ha venido dando debido a que se ha visto a la interculturalidad “para indígenas” y no a los países como un todo.

Se ha buscado lograr esta equidad a través del sector educativo y por ello se considera a la escuela como un espacio fundamental para promover el reconocimiento de la diversidad sociocultural existente en todo el mundo, por lo

que el papel que juega el docente en este compromiso social es fundamental. Es él quien puede fomentar el cambio radical que se desea para mejorar su formación y su práctica. Sin el apoyo de los docentes la Educación Intercultural Bilingüe corre el riesgo de quedarse en el discurso de políticos y académicos.

Para que los docentes puedan contribuir benéficamente en los proyectos de nación encaminados al reconocimiento de la diversidad sociocultural, es necesario que adquieran una preparación adecuada, así como los recursos y apoyos continuos que se articulen con lo que se quiere lograr con la EIB.

En la mayoría de los países la formación docente ha constituido una preocupación fundamental y se había atendido, pero sólo se enfocaba a docentes en servicio y se daba por medio de talleres de corta duración, en México se muestran importantes avances para EIB hasta la década de los noventas, en donde se empezó a poner énfasis en la formación inicial.

En la actualidad hay varios países que han venido implementando la Educación Intercultural Bilingüe, sólo que se ha trabajado en diferentes niveles y modalidades, algunos de esos países son: Bolivia y Perú los cuales presentamos a continuación con el objetivo de dar a conocer el trabajo que se ha realizado sobre la formación inicial de los docentes con esta nueva perspectiva.

PERU

En el territorio peruano se hablan principalmente el quechua y el aimara (el 16,6% y el 2,1%)² respectivamente, además de que existen alrededor de 42 pueblos indígenas que hablan aproximadamente otras 40 lenguas. Por lo que estamos hablando de un gran número de personas que hablan una lengua indígena, para los cuales se requiere una educación enfocada a atender la enorme diversidad lingüística y cultural de los peruanos.

² Dato tomado de Virginia Zavala

Perú ha tenido avances en lo que se refiere a leyes, puesto que ha incorporado el discurso de la interculturalidad en la Constitución Política de 1993 que menciona: “En el artículo 17 reconocer y fomentar la educación bilingüe intercultural según las características de la zona, además en el artículo 20 de la Ley General de Educación de julio de 2003 afirma que la Educación Bilingüe Intercultural se ofrece a todo el sistema educativo.” (Tubino, 2004; 19).

A pesar de haber pasado de ser una política educativa del Estado, la Educación Bilingüe Intercultural se ha enfocado hacia la población indígena olvidándose de las demás, “...una de sus metas es que para el año 2015 el 100% de centros educativos rurales de habla vernácula en el nivel primaria cuenten con esta propuesta.” (Zavala, 2007; 162). La educación intercultural hasta el momento únicamente se ha enfocado a este nivel, puesto que no existen centros educativos de secundaria con esta propuesta de EBI.

Con respecto a la formación docente, en la Ley General de Educación y en la Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación menciona que los docentes están obligados a dominar la lengua originaria de su lugar de trabajo y también el español.

Desde los noventa la Dirección General Bilingüe Intercultural (DIGEBI) la formación docente fue iniciada con el propósito de aumentar la atención de docentes de educación primaria en Educación Bilingüe Intercultural, así como empezar a atender al área andina y amazónica. “Desde 1992 se han ido adecuando los modelos curriculares [hasta lograr] en 2002 la elaboración de un nuevo Currículum Diversificado de Formación Docente para EBI, el cual es utilizado actualmente en Institutos Superiores Pedagógicos andinos para la formación docente en la especialidad de primaria EBI.” (Zavala, 2005; 166). Los Institutos Superiores Pedagógicos han sido hasta ahora los que han estado impartiendo además de la formación inicial formación en servicio en educación Bilingüe Intercultural.

A pesar de los intentos de abordar la diversidad en la educación peruana, hasta ahora en el currículo esto no se ha podido lograr debido a que sólo se han incorporado características de su entorno de trabajo, a esto se le conoce como “...el Currículo Diversificado de Formación Docente EBI es muy parecido al Currículo básico de formación docente.” (Zavala, 2005; 170).

En Perú existe un Currículo Diversificado de Formación Docente en EBI elaborado por la institución que forma al área andina (Instituto Pedagógico Superior), que es utilizado para la formación docente en general, Zavala considera que las pequeñas adecuaciones que se le hacen al currículo recaen en el folklor debido a que hace énfasis en la incorporación de características como productos típicos, fiestas locales, cuentos, etc. Además del andino existe otro currículo para la región amazónica.

BOLIVIA

Por su parte, las políticas de Reforma Educativa en Bolivia (1992) es uno de los puntos más importantes que plantea su gobierno, dichas reformas se manejan a través de dos ejes, uno de los cuales se enfoca a la interculturalidad. En lo que se refiere a formación docente menciona la incorporación de la Educación Intercultural Bilingüe en la formación de futuros docentes y la capacitación a formadores mediante asistencia técnica, además de la conformación del “Sistema Nacional de Formación Docente (SNFD), cuyo objetivo es proveer al sistema, de los docentes requeridos para atender las demandas de una educación de calidad en todos los niveles” (Barreta y Quispe, 2007; 132), además el currículo se enfocó a dos niveles de formación, la inicial y la permanente que completa el proceso inicial. Esta educación se ofrece en los Institutos Normales Superiores (INS).

En Bolivia está el “Diseño curricular base, elaborado por el Ministerio, que integra una serie de lineamientos dirigidos a la adecuación y diversificación para la EIB”

(Nucinkis, 2007; 84), aunque esta diversificación se muestra débil debido a que recae también en las concepciones folklorizadas.

Como podemos ver en la implementación de esta educación se encuentran varios puntos importantes a resaltar.

Perú	Bolivia
En el 2002 se da la elaboración para docente EBI en nivel primaria.	Incorporación del EIB en la formación inicial y capacitación a formadores para este enfoque mediante asistencia técnica.
Esta educación se imparte en institutos superiores pedagógicos.	Esta educación se imparte en Institutos Normales Superiores.
Su objetivo es la atención de la diversidad cultural y lingüística y que la EBI se ofrezca a todo el sistema educativo.	Tiene como objetivo dar al sistema maestros con las características que se requieren para atender una educación de calidad en todos los niveles.
Zavala señala que estas pequeñas adecuaciones del currículo recaen en el folklor. También dice que no es fácil para los profesores tratar la dimensión cultural en su totalidad y se enfocan más a la cuestión lingüística.	De igual manera los docentes se enfocan más en la cuestión lingüística por lo que también recae en el folklor dejando de lado otros aspectos culturales.

Con el panorama de estos dos países pudimos encontrar algunos puntos importantes que se han venido trabajando sobre formación inicial con enfoque intercultural en el desarrollo de docentes y vemos avances en esta demanda educativa. Ahora veremos cómo ha sido abordada esta educación en nuestro país.

MÉXICO

Dentro de México han existido diversos programas educativos para el mejoramiento de la formación docente, en este apartado nos enfocaremos únicamente a tres de ellos: el Taller de Inducción a la Docencia, la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional y la Licenciatura en Educación primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe, en los cuales daremos los puntos que consideramos más importantes.

Dentro de la década de los noventa, México se reconoce como un país multicultural y multilingüe; desde entonces se comienza a reformular la concepción de la educación para hacerla más coherente con ese reconocimiento a la diversidad sociocultural. Actualmente se ve más claro que la educación de menos calidad es de los grupos indígenas, no sólo en México sino en nuestro continente, porque han vivido una historia de discriminación y exterminio.

Para ilustrar las condiciones en que se encuentra distribuida la población indígena de México se muestra el siguiente cuadro, esta información es de acuerdo al último Censo General de Población y Vivienda 2005, de población hablante de lengua indígena de 5 y más años por entidad federativa, donde identificamos los estados con mayor presencia de población indígena como Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Puebla, Yucatán y Guerrero.

ESTADÍSTICA BÁSICA DE EDUCACIÓN INDÍGENA, SEP

Entidad federativa	2005		
	Hombres	Mujeres	Total
Aguascalientes	1 514	1 199	2 713
Baja California	18 029	15 575	33 604
Baja California Sur	4 226	2 869	7 095
Campeche	45 825	43 259	89 084
Coahuila de Zaragoza	3 348	2 494	5 842
Colima	1 644	1 245	2 889
Chiapas	475 255	482 000	957 255
Chihuahua	47 938	45 771	93 709
Distrito Federal	55 487	62 937	118 424
Durango	13 796	13 996	27 792
Guanajuato	5 554	4 793	10 347
Guerrero	183 863	199 564	383 427
Hidalgo	157 056	162 973	320 029
Jalisco	21 873	20 499	42 372
México	150 741	161 578	312 319
Michoacán de Ocampo	54 088	59 078	113 166
Morelos	12 330	12 427	24 757
Nayarit	21 119	20 570	41 689
Nuevo León	14 468	15 070	29 538
Oaxaca	519 630	571 872	1 091 502
Puebla	263 717	285 006	548 723
Querétaro Arteaga	11 457	11 906	23 363
Quintana Roo	91 191	79 791	170 982
San Luis Potosí	119 554	115 261	234 815
Sinaloa	17 274	13 185	30 459
Sonora	28 058	23 643	51 701
Tabasco	27 240	24 899	52 139
Tamaulipas	10 495	9 726	20 221
Tlaxcala	12 163	11 644	23 807
Veracruz	295 780	309 355	605 135
Yucatán	272 078	266 277	538 355
Zacatecas	2 273	1 676	3 949
TOTAL	3.230.596	3.707.089	6.937.685

INEGI en: <http://www.inegi.gob.mx> 17 de junio de 2009

Por otro lado los intensos procesos migratorios explican la presencia de hablantes de lengua indígena en todos los estados de la república, por lo que es importante que los docentes reconozcan y atiendan las particularidades de los niños y niñas para brindarles una educación de calidad.

Es por eso que en México se ha establecido una variedad de servicios para atender a los niños indígenas en el nivel de educación básica, donde la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), la Dirección de Investigación Educativa (DIE), y el Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE), ofrecen atención educativa a la población indígena en los niveles: inicial, preescolar y primaria. Para recibir esta atención educativa se considera el lugar y la condición social de la población, de acuerdo a sus características se determina la institución que brindará el servicio, es decir, cuando más cercana esté la población de un centro urbano, lo atiende la SEP, y cuando más retirada se encuentre, le corresponde atenderla a CONAFE.

Gigante señala que los niños/as indígenas son en su mayoría atendidos en el denominado sistema general, es decir, no en el Subsistema de Educación Indígena. Los niños indígenas que reciben educación primaria son atendidos en las siguientes modalidades educativas:

SERVICIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Primaria Indígena	825.114
Primarias Generales	353.473
Cursos Comunitarios , CONAFE	134.100
No, identificados	860.875
Total	2.173.562

“Los niños que se registran como “no identificados” han sido como reportados como que asisten a la escuela pero no están registrados en las estadísticas del sistema educativo.” (Gigante, 2007; 205). Las escuelas se clasifican de acuerdo a su organización completa e incompleta, y por el número de maestros.

Es por eso que México ha sido uno de los países que promueve un perfil profesional de docentes en Educación indígena, que se han desarrollado a nivel de licenciatura y posgrado durante las últimas décadas. Aproximadamente un tercio de los docentes han estudiado en las Escuelas Normales. En el siguiente cuadro se muestra el Perfil Académico de los Docentes de Educación Indígena.

PERFIL ACADÉMICO DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INDÍGENA

PERFIL PROFESIONAL	TOTAL
Primaria Incompleta	3
Primaria Terminada	32
Secundaria Incompleta	47
Secundaria Terminada	958
Profesional Técnico	53
Bachillerato Incompleto	644
Bachillerato Terminado	6.048
Normal Preescolar Incompleta	57
Normal Preescolar Terminada	219
Normal Primaria Incompleta	585
Normal Primaria Terminada	5.313
Normal Superior Incompleta	994
Normal Superior Pasante	946
Normal Superior Titulado	1.012
Licenciatura Incompleta	8.061
Licenciatura Pasante	7.817
Licenciatura Titulado	1.909
Maestría Incompleta	241

Maestría graduado	131
Doctorado incompleto	8
Doctorado graduado	0
Otros	66
Total	35.144

(Gigante, 2007; 207)

Con esta tabla vemos que las Escuelas Normales han sido el eje principal para la formación de los nuevos docentes. Donde la preparación de los maestros es cada vez más elevada en comparación con décadas pasadas, sumando 9.126 maestros a nivel normalista. En la misma tabla se muestra un mayor porcentaje de profesores con un nivel académico mayor, los cuales son 18. 233 con alguna licenciatura, maestría o doctorado. Es por eso que creemos de suma importancia que los profesores se preparen con un alto nivel académico, donde el proceso los lleve al mejoramiento de su práctica educativa, ya que las instituciones en las cuales se han venido preparando a los docentes han sido variadas a lo largo de la historia.

A partir de la creación de la DGEI en 1978, surgen diversas propuestas para formar docentes que atiendan a los niños y niñas indígenas, y a medida que se ha dado el reconocimiento de la diversidad se ha intensificado la atención de las características lingüísticas y culturales de nuestro país en el cual las instancias de formación docente para atender esta necesidad han sido diversas como:

- Curso-Taller de Inducción a la Docencia

En este taller todos los jóvenes interesados en ingresar al subsistema de educación Indígena deben cursar obligatoriamente este Seminario-Taller, ésta es la única alternativa de formación para ejercer este servicio. En este curso se desarrollan contenidos referidos a: Educación Indígena en México, Desarrollo del niño e Intervención Pedagógica en la Educación Inicial, Preescolar o Primaria Indígena. Algunas estadísticas revelan que esta formación es insuficiente para

favorecer una atención educativa pertinente, principalmente por el corto tiempo de duración del curso y el cual se encuentra limitado en cuanto a contenidos mínimos requeridos para la formación docente.

- Licenciatura en Educación Indígena (LEI)

Otra de estas instancias fue la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que inició en 1981 y abrió un espacio de profesionalización a maestros indígenas del país como resultado del convenio interinstitucional entre la UPN y la DGEI a partir de 1983, para dar respuesta a la política de educación bilingüe-bicultural.

La LEI surge a partir de una serie de experiencias desarrolladas con diversas expectativas de formar profesionales indígenas, capaces de dar respuesta a las necesidades del campo.

En el perfil de ingreso, se requería para integrarse a esta licenciatura, pertenecer a un grupo étnico, ser bilingüe y ser docente en servicio. Y como perfil de egreso se pretendía formar profesionistas que sean capaces de contribuir y participar académicamente en la planeación educativa del sistema de educación indígena, vincular la docencia con la investigación para planificar, desarrollar y evaluar la acción educativa en todos los niveles y modalidades de la educación indígena y particularmente en el ejercicio docente y comprender el papel social que le corresponde desempeñar a través de su práctica profesional, así como los espacios sociales en los cuales la desarrollarán, comprometiéndose en las causas que tienden a mejorar el nivel de vida de los pueblos indígenas y su educación en particular.

Sobre esta licenciatura podemos hablar de nuestra experiencia como alumnas de la generación 2005-2009. Algunos puntos a destacar son:

- En los últimos años su perfil de ingreso se ha modificado y se oferta a egresados del nivel medio superior.
- El 30% de nuestros compañeros son bilingües.
- Los docentes que estudiaron la licenciatura en nuestra generación son cinco.
- Algunos compañeros ingresan a esta licenciatura con la creencia de que se forman como profesores y aún en el último semestre (octavo) no tienen claro para qué están siendo formados.

Posteriormente en 1990 surge dentro de la UPN la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI).

- La licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe

Con respecto a los institutos que se encargan de formar a los docentes con este enfoque, encontramos que trabajan con currículos distintos. Una de las instituciones encargadas de formar docentes con enfoque intercultural son las Normales con este enfoque y el propósito que tienen es que con la educación intercultural se mejore la relación entre pueblos indígenas, Estado y sociedad nacional.

Este Plan de estudios inicia a partir del ciclo escolar 2004-2005 con la intención de formar a nuevos maestros que ofrezcan atención de calidad, con equidad y pertinencia, a la diversidad cultural y lingüística de las niñas y los niños que asisten a la educación primaria, de manera particular que estén preparados para trabajar con poblaciones indígenas "...una formación específica para atender los retos del trabajo con poblaciones indígenas."(Plan de estudios 1997, 2004; 5). Estas escuelas utilizan un Plan de estudios semejante a las otras normales. En lo que se refiere al enfoque intercultural, parte de la idea de que los docentes que van a trabajar en zonas indígenas deben de contar con el perfil académico de los demás profesores dirigidos a escuelas generales, pero además debe de tener conocimientos y habilidades específicas para atender a esta población, por ello se

les agrega al currículum las siguientes asignaturas que cursan durante los cuatro años que dura la carrera.

Primer semestre

- *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe*

Con esta materia se pretende iniciar la reflexión de la diversidad sociocultural, lingüística y ética que existe en nuestro país para que a partir de ahí el alumno pueda identificar aspectos que comparten y distinguen a las diferentes comunidades de nuestro país. Además se inicia el análisis de la relación entre cultura de la escuela y la cultura de los estudiantes y se reflexiona sobre la aplicación de perspectivas interculturales y bilingües en la escuela primaria.

Para empezar a sensibilizar a los estudiantes sobre esos temas, se introduce la discusión acerca de las características de las interacciones sociales y la comunicación, de acuerdo con los contextos socioculturales, principalmente las que se producen en el ámbito de la familia, comunidad, y escuela.

Segundo, tercero y cuarto semestres

- *Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje I*
- *Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje II*
- *Asignatura Regional I. Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje III*

Estas materias buscan la reflexión y el estudio permanente de la relación entre lengua, cultura, procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria. También proponen fortalecer en los estudiantes el desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas –oralidad, lectura y escritura– en las lenguas indígenas utilizadas en la escuela normal. Se trata de hablar, escribir, leer y reflexionar en y sobre la lengua indígena de los estudiantes de la normal y tener como referencia la revisión de la propia historia sociocultural y lingüística, así como del papel que jugaron la escolaridad y los maestros en la adquisición de la lengua y en los procesos de enseñanza.

Basándose en su propia experiencia los estudiantes inician la reflexión sobre los procesos que se ponen en juego para la enseñanza y en particular cómo ocurren en contextos bilingües y multiculturales teniendo como referencia a los sujetos centrales de la escuela primaria: los niños y las niñas indígenas. Se introduce paulatinamente el estudio y el desarrollo de estrategias didácticas para la enseñanza de segundas lenguas.

Quinto semestre

- *Procesos Bilingües en la Escuela Primaria*

El punto central es la reflexión de los procesos de adquisición, aprendizaje y enseñanza para una segunda lengua en la escuela primaria, se toma como objetivo principal la discusión sobre la diferencia entre adquisición, aprendizaje, y enseñanza de una lengua. Para el aprendizaje de una segunda lengua, se toma la transferencia lingüística; las estrategias didácticas para la enseñanza en aulas bilingües, la utilidad de ella y las características que deben tener los diagnósticos lingüísticos para identificar los niveles de desarrollo lingüístico en que se encuentran los niños y las niñas indígenas.

Sexto semestre

- *Asignatura Regional II. Taller de Diseño de Propuestas Didácticas para Contextos de Diversidad Cultural y Lingüística*

A través de la producción textual en lengua indígena y en español, el diseño de actividades específicas para desarrollar habilidades comunicativas en los niños y en las niñas indígenas que asisten a las escuelas primarias. Para ello, se utilizarán de manera articulada algunos de los contenidos del *Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica*, considerando el diseño de actividades que incluyan a las lenguas y a las culturas indígenas como recursos pedagógicos sustantivos. En

este curso se espera que los estudiantes consoliden la producción de diversos tipos de textos orientados a distintos destinatarios, tales como niños, maestros y diversos agentes que componen las comunidades educativas.

Séptimo y octavo semestre

- *Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas I*
- *Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas II*

Estos dos semestres son de práctica frente a grupo y será apoyada por dos talleres de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas.

Esta licenciatura que se ha implementado en las normales ha sido lo más reciente en nuestro país, por lo que consideramos importante realizar un estudio del cómo se ha incorporado el enfoque intercultural en la Licenciatura en Educación Primaria, para ello retomaremos la parte documental presentando las diferentes etapas educativas que ha tenido la formación, así como su normatividad. La parte empírica la construimos a partir de una serie de entrevistas con especialistas que colaboraron en la elaboración del Plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe.

1.4.- EL OBJETO DE ESTE ESTUDIO Y LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe ofrece una formación inicial para docentes bajo esta perspectiva que se lleva dentro del Sistema Nacional de Normales, esta instancia a tenido que reestructurar el Plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria.

Nuestro objetivo en este trabajo es descubrir qué visión de docente se pretende ofrecer a la sociedad con esta nueva licenciatura, para lograr nuestro objetivo nos planteamos una interrogante: De qué manera fue el proceso para la transformación del plan de estudios de las escuelas normales para introducir la perspectiva intercultural en la Licenciatura de Educación Primaria.

Para contestar nuestra pregunta enfocaremos nuestra investigación en el contexto de las experiencias de personas que vivieron de cerca la reestructuración de éste Plan de estudios. Al inicio de este capítulo hemos explicado desde donde surge el interés y la necesidad de investigar sobre este tema. La metodología nos ayudara a desarrollar la investigación ya que debemos construir un lente que nos permita ver esta realidad.

Creemos viable y adecuado recurrir para nuestra investigación al enfoque cualitativo el cual nos permite la reflexión a partir de los datos e información, este se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en entender el significado de las acciones de los seres humanos y sus instituciones, es decir interpretar lo que se va captando activamente. Este enfoque consiste en obtener los puntos de vista de los entrevistados sobre esta experiencia, es de carácter subjetivo y se basa en la explicación de las cosas mediante la interpretación de la realidad para comprenderla.

Utilizaremos herramientas de investigación que nos servirán para obtener los datos necesarios para completar nuestro trabajo.

Goetz y LeCompte nos mencionan que toda investigación se compone de un conjunto de tareas relacionadas e influenciadas entre sí en donde la pregunta que origina la investigación determina el tema y fija los parámetros de las decisiones que se tomarán. Además es importante diferenciar entre el propósito del trabajo y lo que se pretende responder.

Consideramos adecuado, utilizar como instrumentos de investigación principalmente la entrevista, para lo cual realizaremos una guía con el propósito de orientar a los entrevistados, para así preguntar únicamente los aspectos que se tomarán en cuenta. La guía nos permitirá obtener la información sobre las concepciones que se tienen sobre formación docente y la visión que tenían los entrevistados acerca de la importancia del proceso educativo y de formación. Es así como iremos desarrollando y construyendo los datos, para lograr nuestros objetivos del trabajo de investigación.

CAPÍTULO 2

PANORAMA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO

La formación docente básica en nuestro país se imparte en las Escuelas Normales, hasta el momento ninguna otra institución está autorizada para otorgar títulos profesionales que acrediten la formación de docentes de educación básica.

Surgieron diferentes iniciativas en los estados de la república con las ideas de maestros, miembros de sindicatos, integrantes de los gobiernos, intelectuales y líderes indígenas, con estas iniciativas se propicia la creación de escuelas normales que pretenden formar maestros con otras perspectivas educativas. Instituciones con una nueva visión de maestros para atender las diversas necesidades educativas del país, principalmente la de la población indígena.

Esta idea surge de los diversos grupos que se preocuparon por formar docentes que atiendan la diversidad cultural y lingüística dentro del aula. Ellos consideran que por la falta de preparación adecuada y de actualizaciones, los maestros no pueden atender las diferentes necesidades que van surgiendo con los avances tecnológicos.

Por ello, en acuerdo con la Dirección de Escuelas Normales se decide elaborar un plan de estudios para Normales de educación primaria con un Enfoque Intercultural que tiene la idea de formar profesores que respondan a las necesidades reales de las comunidades indígena. Para que esto suceda la formación docente tuvo que pasar por varias épocas en las que hubo aciertos y desaciertos en el sector educativo, por ello consideramos necesario hacer un recuento de cómo se ha venido dando la formación de profesores en nuestro país, porque esta formación “ha pasado de ser asunto de nadie, después un asunto de los particulares, luego pasó a ser un asunto de empleadores y de las corporaciones civiles y finalmente un asunto del Estado” (Arnaut, 1998; 99).

Para llevar un orden creemos pertinente ir desglosando los cambios en la formación docente por décadas, cabe señalar que sólo nos enfocaremos a las más relevantes, además por un lado retomando a autores como Arnaut presentamos cómo se ha venido dando la formación de maestros. Esta ha sido pensada para atender a una población homogénea, que no ha considerado la diversidad sociocultural, lingüística, económica, etc. Dentro de esta misma línea haremos el recuento de cómo se ha venido abordando la educación de/para indígenas, para ello retomamos autores que dan cuenta de los avances que ha tenido la formación de maestros que atienden a la población indígenas.

La educación para indígenas ha sido vista y tratada de manera muy aparte en relación con la demás población del país, por lo que es necesario mencionar algunos datos importantes sobre cómo se ha venido abordando la educación indígena en México, ya que en los inicios del sistema educativo se ha tratado como algo ajeno. Desde la colonia a los indígenas se les ha querido dar una “educación” que les proporcione conocimientos y saberes considerados adecuados para brindarles la posibilidad de ser parte de una “sociedad más culta”.

A lo largo de la historia a los indígenas se les ha tratado de incorporar a esta sociedad, donde el objetivo es castellanizar para hacerlos parte de una sociedad, cuya meta primordial ha sido desarraigar sus creencias y conocimientos culturales, se ha creído que dichos conocimientos carecen de validez. Este desarraigo de saberes surge con la conquista y la evangelización, y esta idea se sigue manteniendo por muchos años más, de hecho en la actualidad se encuentran presentes algunas características de esta conquista, y aún sigue presente el interés por incorporarlos a la sociedad nacional.

Fue hasta el Porfiriato, cuando pretendiendo construir un Estado Nacional Soberano se empieza a hablar del primer proyecto educativo donde los indígenas tienen un lugar específico y se propone que para que el país realmente accediera al progreso económico e intelectual era necesario elevar y diferenciar las escuelas por clases. Las cuales se clasificaron en dos: a) las primeras fueron las escuelas

normales, el instituto de ciencias y artes y se fundaron en algunos estados, b) mientras las escuelas de segunda y tercera clase se abrieron en las regiones más alejadas.

En la primera clasificación se les otorgaba mayores beneficios tanto económicos como intelectuales, donde estas escuelas se encontraban con un mejor nivel académico.

Dentro de las escuelas de segundo y tercer nivel, no se contaba con los recursos económicos suficientes, la mayoría de recursos se les otorgaban a las escuelas de primera categoría, también existía una baja demanda y pocos maestros, es por eso que por la falta de docentes se crearon las escuelas unitarias. Dentro del aula, los maestros no consideraban los conocimientos previos de sus alumnos, su objetivo era que sus alumnos aprendieran hablar el español enseñando directamente la segunda lengua.

Dentro de este mismo periodo, se incrementaron las escuelas rurales, principalmente en los lugares donde ya existían escuelas agrícolas.

2.1 ESCUELA RURAL Y LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS EN FORMACIÓN DOCENTE

Década de los veintes

Posteriormente para 1921, se crean nuevas condiciones de enseñanza para la población indígena, con la fundación de nuevas escuelas para el medio rural.

En este mismo año con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) , José Vasconcelos; intenta dar una educación a los indígenas, para “salvarlos de su ignorancia”, con la creación de las primeras Normales Rurales, o casas del Pueblo y Misioneros Culturales, teniendo como objetivo llevar educación a los lugares más apartados de nuestro país.

La educación según Vasconcelos, no era tan sólo para el habitante de las ciudades, sino también para que los que vivían en el campo, él pensaba "que el indígena no debía de ser exterminado ni recluido en reservaciones, sino que debía de ser integrado al desarrollo social, puesto que no consideraba al campesino como un ser falto de inteligencia". (Hurtado, 2009; 4). La cual estaba "... sustentada en dos objetivos fundamentales: El primero pretendía convertir al pueblo mexicano en un pueblo culto. El segundo busca lograr el mejoramiento económico mediante la formación técnica y la enseñanza de conocimientos prácticos". (Hurtado, 2009; 4). Vasconcelos impulsó el proyecto de educación nacionalista, para dar una educación a todos los mexicanos.

Dentro del proyecto de José Vasconcelos, **las escuelas rurales**, se concentraban en los niños, adultos y la comunidad, en donde el docente debía tener una formación mínima, sólo era necesario que supiera leer, escribir, contar y ser perteneciente a la comunidad. Para ayudar a homogeneizar y unificar a la población indígena a la nación, de acuerdo a la política nacional de ese momento. En el que el verdadero propósito de la escuela rural no era únicamente enseñar a leer y escribir sino promover el progreso de la civilización campesina, para que la vida rural fuera más satisfactoria.

Las misiones culturales, tenían como propósito llevar educación y progreso a las poblaciones rurales, intentando incorporar a las comunidades campesinas.

Las escuelas Normales Urbanas, se crearon con la idea de introducir docentes que atendieran centros con población indígenas.

Este proyecto original de Vasconcelos para la incorporación se amplió bajo el impulso de Moisés Sáenz, nombrado Subsecretario de Educación en 1925 por el presidente Plutarco Elías Calles.

Sáenz creía que los indios sólo con la educación podrían permitir que los grupos extendieran sus oportunidades económicas y prepararlos para una vida civilizada como miembros, de raza mexicana. En ésta noción de incorporación admitía y a la

vez negaba al indio, despojándolo de sus hábitos culturales e incorporándolo a la “raza” mestiza mexicana, en donde el mexicano ideal no incluía ningún aspecto de las características culturales de la personalidad india.

Para éste periodo, como subsecretario de educación Moisés Sáenz, propuso la Casa del estudiante Indígena, bajo la concepción de la escuela rural, donde se tenía como objetivo, superar la distancia de progreso que existía entre la civilización occidental y los indígenas.

Y para el año de 1926, como hogar temporal de 200 estudiantes, con gran interés de demostrar las capacidades del indio y de sus logros se crea La Casa del Estudiante, en la cual estos estudiantes debían saber una lengua indígena y a los pocos que tenían como lengua el español se les enseñaba una lengua indígena. Estos estudiantes saldrían como agentes biculturales y bilingües que podrían servir como ejemplo del indio mexicanizado y por ende influir en otros indígenas, tratando de mostrar con La Casa del Estudiante, que el indígena podría “ser redimido”.

Sin embargo muchos de los estudiantes no regresaban al campo y preferían permanecer en la capital, por lo tanto la escuela se convirtió en una institución de adiestramiento para maestros rurales; a los cuales se les exigía, que al término de la instancia regresaran a las áreas rurales para dedicarse a la enseñanza; pero este plan también fracasó (este proyecto fue abandonado en 1932).

Las políticas educativas dentro de este periodo se caracterizaron principalmente por la idea de contrarrestar la situación de pobreza de la población indígena y para ello era necesario erradicarlos de sus culturas indígenas, debido a que su condición cultural era considerada a los ojos de la sociedad dominante como la culpable dicho “atraso” económico de los indígenas y del propio país. Para poder combatir esta situación era necesario que el estado mexicano “incorporara” a la “frágil” cultura indígena, a la cultura dominante, y la forma de llegar a este nuevo cambio, era la educación escolarizada.

Por ello podemos decir que en este periodo se adoptó y aplicó una política de asimilación racial cuyo objetivo primordial era el “civilizar a los no civilizados indígenas” y la manera de realizar tal tarea fue delegada a la escuela y por ende a los profesores.

Década de los treinta

Dentro de este periodo Moisés Sáenz, impulso el Proyecto Carapan en el cual se trató de castellanizar a la población por medio del llamado “método directo”, pero tal método no dio los resultados esperados, demostrando con esto la ineficacia del mismo, en esta misma línea en los siguientes años , “...el trabajo de W. Towesend y otros destacados lingüistas, entre los que cabe mencionar a Swadesh, aportaron elementos para sustentar un procedimiento indirecto para la castellanización que consistía en el uso de las lenguas indígenas en las etapas iniciales de la educación escolar para después transitar al castellano. Este procedimiento fue conocido como el “método bilingüe” (Gigante, 1994; 5)

En esta época se insistió en incorporar a las culturas indígenas a la cultura nacional por medio de la escuela, pero el fracaso de ésta como la principal generadora de “civilización” de los pueblos indígenas se hizo cada vez más notoria, pero no por ello cesó esta idea.

2.2 PROYECTOS PARA INICIAR LA FORMACIÓN DE MAESTROS PARA LA EDUCACIÓN BILINGÜE

Década de los cuarentas

Con Jaime Torres Bodet como secretario de educación y la formación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en 1943 la política educativa pretende reformar los planes de estudio de las normales para avanzar hacia la uniformidad educativa.

Entre los maestros rurales abundaban los que no tenían título para lo que la SEP funda el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) para que en un

lapso de seis años el instituto regularizara el nivel educativo de los profesores sin título mediante correspondencia o cursos semiescolarizados, el organismo “surgió como una institución de emergencia para atender las necesidades de capacitación del personal docente de educación primaria en servicio, reclutando a lo largo de casi un cuarto de siglo”(Arnaut, 1998; 135).

Debido al gran índice de población docente que niveló, Arnaut señala que esta dependencia fue vista como la normal más grande del mundo. En esta época se desarrolla una uniformidad del profesorado de educación primaria sin tomar en cuenta la diversidad que existía en el país, después de que la profesión docente estaba bajo la dirección de corporaciones civiles o privadas, la profesión docente surge como un asunto del Estado y del propio sindicato, pero hasta ahora no hay ningún indicio de que se hayan atendido estas dimensiones educativas en las cuales se vea la presencia cultural de la población indígena.

Por otro lado, para atender a la población indígena en 1944 se inicia el Instituto para la Alfabetización en Lenguas Indígenas, y el Instituto Nacional Indigenista (INI) fundado en 1948 bajo la dirección de Alfonso Caso, a partir de estas instituciones se pretende atender a la población indígena.

Dentro del gobierno del presidente de Lázaro Cárdenas (1934-1940) se implementa un proyecto de educación socialista, donde se atribuye a los profesores las importantes funciones vinculadas a la organización del proletariado rural y urbano, así como la defensa de sus intereses, y a la toma de conciencia de su papel como fundador de la lucha de clases en contra de la explotación burguesa y a favor de la transformación cualitativa de la sociedad mexicana.

La educación para los indígenas durante el régimen cardenista fue un gran apoyo, durante este sexenio se construyeron 3,601 escuelas rurales, y para 1940 ya habían 13,694 escuelas y 18, 336 maestros.

Sin embargo los objetivos de la educación eran los mismos “... la castellanización, aunque ahora visto menos como un ideal deseable que como un

destino inevitable para los indígenas” (Gigante, 1994; 5). La preocupación del gobierno Cardenista para encontrar una solución al problema de la incorporación de los indígenas a la sociedad mexicana, lo cual conlleva a celebrar en México, La Primera Asamblea de Filólogos Lingüistas en 1939. Ahí se aceptan métodos analíticos de alfabetización propuesta por Guillermo. C. Townsed, director del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) recién establecido en el país, da a esta institución respaldo oficial para estudiar idiomas y dialectos en diversos rumbos y para la elaboración de cartillas y materiales didácticos e informativos.

En ese mismo año la Asamblea tiene la posibilidad de realizar un ensayo de lingüística aplicada que se le denomina “Proyecto Tarasco”, dirigido por Mauricio Swadesh con la ayuda de Barrera Vázquez y Lathoip de ILV. Donde prepararon a 20 jóvenes Purépechas para la traducción de textos indígenas. Uno de los principales objetivos consistía en alfabetizar a los indígenas en lengua nativa para garantizar tanto su desarrollo cultural, como su castellanización. Los resultados fueron desalentadores; pocos niños dominaban el idioma oficial y la mayoría desertaban de las escuelas.

Durante la presidencia de Manuel Ávila Camacho y estando al frente del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas Gonzalo Aguirre Beltrán, se “...ahondó en el indigenismo aplicado a la educación, sosteniendo que la aculturación escolar espontánea debía sustituirse por acciones sistemáticas que revertieran las altas tasas de analfabetismo y rompieran con el monopolio de la comunicación intercultural en manos de los indígenas letrados o intermediarios bilingües.”(Bertely, 2009; 8).

Posteriormente se crea en 1948 el Instituto Nacional Indigenista (INI), para promover la educación e integración de los grupos indígenas a nuestra nacionalidad y como un punto de partida la enseñanza y utilización de la lengua vernácula.

Uno de los aspectos educativos y la búsqueda de elementos indígenas; fueron que tuvieran alguna preparación escolar y principalmente que supieran hablar el

castellano a fin de aprovecharlos como agentes para la implementación de los programas. A los elementos que entonces se reclutaron se les dio el nombre de “promotores culturales bilingües” y se les encomendó la doble función de alfabetizar y castellanizar a los pobladores dando preferencia a la niñez.

2.3 CREACIÓN DE INSTITUCIONES PARA EL FORTALECIMIENTO MAGISTERIAL

Década de los cincuentas

Para mediados de la década había siete instituciones formales encargadas de la formación de profesores, eran “las escuelas normales de educadoras, de primarias, superiores, de especialización, de educación Física, educación musical y el IFCM”. (Arnaut, 1998; 103).

A finales de esta década y principios de la siguiente la matrícula de los estudiantes del IFCM fue en aumento y debido a esto el instituto aumenta su cobertura creando alrededor “12 subdirecciones regionales, 38 agencias coordinadoras y 1800 centros locales de estudio y consulta”(Arnaut, 1998; 117).

Por otra parte en el medio indígena se planteaba en 1951 la utilización de la lengua materna por la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO), en este mismo año también siguen creando instituciones indigenistas, “...bajo la dirección y diseño de Gonzalo Aguirre Beltrán y con la colaboración de Julio de la Fuente se crea el primer Centro Coordinador Indigenista de los Altos de Chiapas. (Gigante, 1994; 7).

Década de los sesentas

En esta década se incrementa el sistema nacional de formación de docentes además de las normales privadas y estatales, concentrándose la mayoría en áreas urbanas, mientras tanto el gobierno clausura gran parte de las escuelas normales

rurales, por lo que a finales de la década el perfil de los maestros que laboraban era distinto porque contaban con título, pero la mayoría trabajaba en zonas urbanas.

Dentro de la educación indígena, en 1963, se lleva a cabo la Sexta Asamblea Nacional de Educación, en la cual se aprueba la política nacional de la utilización del método bilingüe.

La Secretaría de Educación Pública Nacional crea el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües en 1964 que para ese entonces existían 350, los cuales la mayoría eran promotores formados en los Centros Coordinadores del INI. Dentro de este mismo proyecto se apoyo al servicio educativo bilingüe estableciendo 11 regiones, la apertura de servicios en dos áreas lingüísticas el otomí y el náhuatl. Este cambio es canalizado a las escuelas de organización completa a los internados indígenas para concluir la primaria.

Para 1969 se crea una institución más en otro estado de la República, es ahora en el estado de Oaxaca en donde "...se crea el Instituto de Investigación e Integración Social del estado de Oaxaca (IISEO) donde un equipo de profesionales coordinados por Gloria Ruiz de Bravo Ahuja propone un proyecto dirigido a "abatir el aislamiento y el marginalismo" (Gigante, 1994; 9), que se vivía en el estado de Oaxaca, teniendo como resultado el mejoramiento de sus condiciones económicas. Para llevar a cabo este proyecto se capacitaron a jóvenes hablantes de lenguas indígenas con diferentes grados de estudio.

Dentro de este mismo proyecto "...se formaron seis generaciones de promotores (405) que se incorporaron a los Centros de Castellанизación de la SEP y tanto el método como los materiales tuvieron mucha difusión en el estado de Oaxaca y otras regiones"(Gigante,1994; 17), de hecho Gigante señala que en cuando a los programas dirigidos a formación específica para maestros indígenas, éste puede considerarse como uno de los pioneros y de mayor envergadura, aunque sin dejar de lado el objetivo primordial de la castellanización de los pueblos indígenas.

A finales de esta década tomó fuerza una perspectiva en donde la población indígena es integrada a la sociedad nacional. “Por tanto, la condición indígena no podía atribuirse a la marginación social y económica, sino al modo colonial en que habían sido integrados. Así, en esta perspectiva, la vía para hacer que la población indígena lograra un desarrollo verdadero tenía que ser a partir de sus propias raíces culturales, tenía que ser un desarrollo endógeno. De este modo las culturas indígenas pasan de ser un obstáculo para el desarrollo de los pueblos indios para convertirse en un recurso indispensable para ese desarrollo” (Gigante, 1994; 27).

2.4 MEJORAMIENTO PARA LA CAPACITACIÓN DEL DOCENTE

Década de los setentas

En estos años el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) vista como la más grande dependencia niveladora de docentes consideraba que su objetivo de titular a todos los maestros en servicio casi había terminado, debido a que el índice de maestros con estudios incompletos había disminuido notablemente.

Respondiendo a las demandas del SNTE la Secretaría de Educación Pública brindó al magisterio varias mejoras profesionales para los maestros en servicio, con estas mejoras pretendía alcanzar una nivelación más alta para los maestros normalistas, esta nivelación tenía que ver con la igualdad profesional de los docentes con los profesionales egresados de los centros de educación superior y universitaria

Al mismo tiempo la SEP asume una política flexible en lo que se refiere al reconocimiento y validación de los estudios hechos en las escuelas normales superiores estatales, escuelas privadas y universitarias, como consecuencia de esta autorización, estas normales proliferaron y con ello el incremento de la matrícula. Con esta aprobación se abrió una opción más para la formación

docente para los maestros en servicio, los cursos se impartían principalmente a distancia y semiescolarizados, que se realizaban en cursos de verano.

En esta década se pretende que el maestro de primaria cumpla un rol como agente social, y para que eso sucediera y el docente pudiera cumplir este papel resultó necesario brindarle una mayor preparación académica y mejorar sus condiciones económicas. Así, una de las recomendaciones de la Asamblea Nacional de Educación Normal en 1973, fue ampliar las perspectivas necesarias para la reformulación de planes y programas de estudio de la enseñanza normal, con miras a que los alumnos que egresaran lo hicieran con título de maestro de educación primaria y al mismo tiempo con el certificado de estudios del bachillerato.

En estos años también se crea un organismo denominado Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, cuyo surgimiento viene a remplazar al IFCM, la DGCMPPM era el que tenía a su cargo los programas de licenciatura maestría y doctorado en pedagogía.

En cuando a las demandas de trabajo para los docentes iba en aumento sólo que las plazas de trabajo eran solicitadas en zonas cada vez menos atrayentes para los maestros, nos referimos a las localidades rurales y marginadas, y como la mayoría de maestros eran urbanos al egresar de las normales recibían una plaza inicial en lugares rurales pero en cuando se les presentaba oportunidad de trabajar en zonas más pobladas o urbanas se iban y dejaban a la población sin maestro.

Tratando de solucionar esta fuga de profesores a las ciudades, la SEP pretendió que los recién egresados de las normales prestaran su servicio social en los lugares que se requiriesen maestros. También para incentivar a los docentes, se brindaron compensaciones salariales a los maestros que trabajaban en las zonas marginadas, además se promovió la construcción de casas anexas a las escuelas rurales.

En cuando a la formación la carrera de maestro de primaria titulado era vista por debajo de las carreras universitarias, porque a diferencia de los egresados en las demás carreras universitarias, para adquirir un título de profesor de primaria no se exigía haber cursado el bachillerato sino que para ingresar a estudiar únicamente se necesitaba haber concluido la secundaria. Por lo que los años de estudio de un maestro comparados con los de un abogado o ingeniero eran menores y aunque varias veces se había propuesto la introducción del bachillerato como requisito para entrar a las escuelas normales la decisión se había aplazado por aproximadamente más de cuarenta años.

Una manera de afrontar el problema del reconocimiento de esta carrera como educación superior y el hecho de que el título de profesor de primaria no tuviera la misma validez que otras carreras, fue propuesta en el sexenio de Luis Echeverría cuando se propuso que la Ley de Educación Federal y la de Profesiones reconocieran esta carrera como una más de nivel superior, con este reconocimiento los estudios en las escuelas normales alcanzaron el ansiado rango de enseñanza superior en la Ley, pero en la realidad los alumnos que ingresaban a la normal seguían sin los estudios de bachillerato.

Por lo que otra estrategia tomada por este gobierno para nivelar los estudios de la normal con la de otras profesiones, fue la reformulación del plan de estudios en la que los egresados salían con el título de profesor también salieran con el certificado de bachillerato además se crearon programas de estudios de licenciatura en preescolar y primaria para maestros en servicio.

Estas opciones dadas por el gobierno no brindaban un grado más alto de estudios para los maestros en servicio, pero si les daba la posibilidad de recibir además del título de profesor de primaria la opción de acceder al estudio de una licenciatura.

Por la ausencia de políticas que se refirieran a cubrir las necesidades educativas que se presentaban en la formación de docentes, una estrategia que se dio fue la apertura de más programas abiertos y semiabiertos para la formación de

profesores, además se expandieron las normales superiores públicas y privadas en todo el país.

Arnaut nos menciona que en marzo de 1975 se inician los cursos de licenciatura en Educación Preescolar y primaria y se formaliza su creación en agosto del mismo año con los siguientes objetivos:

- Formar licenciados, maestros y doctores en educación elemental preparados para realizar funciones docentes actualizadas de orientación y investigación educativas
- Lograr que el maestro permanezca en el nivel primario adquiriera capacidad científica y profesional actualizada y realice sus aspiraciones de educación profesional especializada.

Los cursos de licenciatura que se darían estarían a cargo de la Dirección General de Enseñanza Normal (DGEN) que los impartía en cursos abiertos o escolarizados, y el avance de los maestros sería recompensado con mejoras salariales

El IFCM (1944-1972), tenía como objetivo central que los maestros sin título completaran su carrera de profesores y en los cursos se ofrecían clases desde secundaria hasta los de enseñanza normal sus principales receptores eran los maestros que laboraban en áreas rurales porque era ahí donde se concentraban más los docentes con estudios incompletos.

También con la nivelación educativa se les daba la posibilidad a los maestros que trabajaban en áreas rurales que aspiraran a transferirse a las escuelas semiurbanas o urbanas.

El programa de licenciaturas que surge en 1975 tiene diferencias con el del IFCM porque aunque va dirigido a maestros en servicio pero en realidad los principales beneficiarios fueron los maestros de zonas urbanas debido a la mayor facilidad de estudiar, el objetivo que tiene dicho programa es proporcionar recompensas

económicas y mejoramiento académico. Además sin proponérselos este programa de mejoramiento profesional del magisterio en servicio fue el punto de partida para las posteriores reformas y creaciones institucionales del sistema de formación de maestros de educación primaria.

En 1978, la SEP promueve una reforma con la intención de elevar el nivel educativo de las primarias pero para que se den las mejoras y la elevación del nivel educativo básico, la Secretaría considera necesario empezar primero por elevar la calidad del personal docente y por lo tanto la de la enseñanza normal.

La política educativa en estos años le dio más importancia a la solución de las demandas de maestros de educación básica y a hacer reformas curriculares a las escuelas normales. Una de los primeros puntos tomados por la SEP fue la creación del Consejo Nacional de Enseñanza Normal, esta institución sería la encargada del estudio y diseño de las propuestas relacionadas con la formación de maestros.

Durante el gobierno de López Portillo se dio un hecho trascendental en 1978 con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), institución que en sus inicios se vio en la disyuntiva de responder a las peticiones tanto de la SEP como del SNTE, por un lado la SEP proponía que esta institución fuera un centro que formara docentes, investigadores y administradores con un alto nivel de competitividad; mientras que el SNTE quería que la universidad integrara un sistema de mejoramiento de maestros normalistas y que los maestros en servicio tuviera acceso a ella, es decir el dilema que se presentaba era si la escuela sería distinta e independiente de las normales o las sustituiría como único centro de formación y mejoramiento de profesores.

Por lo que para responder a estas dos necesidades la UPN nace finalmente con dos sistemas; uno escolarizado que se impartía únicamente en la ciudad de México y en donde podrían ingresar los egresados de las normales y bachillerato y posteriormente otro sistema en modalidad de distancia o semiescolarizada que se

impartía en unidades ubicadas en las principales ciudades del país, en la cual se abrirían las puertas a maestros de primaria y preescolar en servicio.

Por otro lado en lo que se refiere a las políticas que incluyen al área indígena, en esta misma década durante el sexenio de Luis Echeverría Álvarez, se dio la institucionalización del indigenismo en materia educativa y se creó Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, que fue la que dio un gran impulso a los promotores culturales y maestros bilingües que eran personas de las mismas comunidades.

Dentro de este periodo los promotores bilingües, fueron los encargados de la integración de los indígenas a la nación. Considerada esta integración como una vía de desarrollo para nuestro país, en la cual la diferencia lingüística y cultural no se ve como un obstáculo.

Durante el sexenio de Luis Echeverría Álvarez, se impulsó el servicio de promotores culturales bilingües y maestros bilingües extraídos de las propias comunidades. Echeverría propone el diseño de una política cultural en la cual se propone la revitalización de las formas tradicionales de los pueblos indígenas. Él habla del favorecimiento de una educación para todos, resultando favorable para los maestros y promotores bilingües, los cuales argumentaban la necesidad de crear un sistema educativo especial que proporcionara a los indígenas educación básica, normal y aún universitaria.

En 1972, durante el 7° Congreso Indigenista Interamericano se introduce un cambio en el cual “la educación deberá ser un “instrumento de liberación y no de dominio”, que los planes y programas no deben “violentar la autodeterminación de la comunidad indígena”, sino ampliar el respeto a sus valores culturales fundamentales” (Gigante,1994; 10).

En este mismo periodo se crea en 1978, la Dirección General de Educación Indígena, por Salomón Nahmad. Como respuesta a las presiones que los

maestros y promotores bilingües ejercieron sobre el secretario de educación, se legitima el modelo educativo bilingüe bicultural.

Teniendo como objetivo con este nuevo modelo estimular el bilingüismo coordinado que igualara el valor de las lenguas indígenas con el castellano, además de promover el uso de las primeras para estimular la horizontalidad y el intercambio cultural recíproco. “En el año de 1978 el instituto Nacional Indigenista propone al CISINAH la creación de un programa de formación profesional para miembros de los grupos étnicos” (Gigante, 1994; 10).

Dentro de esta etapa la educación bilingüe ya no tiene como objetivo principal el aprendizaje del castellano, sino preparar al niño para un proceso de castellanización en la educación bilingüe bicultural, para lograr una mayor eficiencia en la enseñanza del niño indígena ya que esto se viene dando sólo en el discurso educativo porque en los hechos no se lleva a cabo.

2.5 ALGUNAS PROPUESTAS PARA LA ACTUALIZACIÓN Y SUPERACIÓN MAGISTERIAL

Década de los ochentas

Con el gobierno del presidente Miguel de la Madrid, los objetivos de la política educativa para formar maestros se enfocó principalmente a la reorganización de la enseñanza normal, mediante el fortalecimiento de la coordinación y la evaluación permanente de las escuelas normales. Además, proponía revisar y replantear la estructura del papel que jugaba la UPN para mejorar la calidad educativa de la enseñanza y cumplir con las aspiraciones de superación profesional del magisterio.

Otra propuesta para estas mejoras educativas fue la elaboración de otros programas de actualización y superación magisterial. Por medio del Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal se propone la reestructuración del

sistema formador de docentes como las instituciones de educación superior, con el fin de fortalecer la docencia de las escuelas normales. En el 84 el presidente de la República da a conocer un acuerdo que otorga el grado de licenciatura a los egresados de las normales: "... todos los tipos de especialidades de la educación normal se elevan al grado de licenciatura gracias al establecimiento del bachillerato antecedente obligatorio de los estudios de enseñanza normal, (23 de marzo de 1984)" (Arnaut, 1998; 156).

Con el reconocimiento de licenciados a los egresados de las normales, la demanda que tenía la carrera de maestro disminuyó considerablemente, debido a la incorporación del bachillerato, ya que la rapidez y seguridad para ingresar al mercado de trabajo disminuía al aumentar los años de estudio, además de que la profesión docente sufrió desmejoras salariales porque a pesar de que los docentes egresaban como licenciados esto no significaba un buen salario ni les aseguraba un lugar de trabajo. Esto tuvo como consecuencia que la matrícula de estudiantes normalistas disminuyera notablemente y que los maestros en servicio pidieran permisos o abandonaran sus plazas para buscar otros ingresos económicos.

Por lo que a finales de los años ochentas la educación primaria presentaba de nueva cuenta escasez de maestros, debido a los vacíos que dejaron los normalistas principalmente en las zonas rurales o marginadas, por ello las autoridades educativas se vieron en la necesidad de recurrir una vez más a la contratación de maestros no normalistas incluso con estudios de secundaria para cubrir estos sectores de población. Para responder nuevamente a las deficiencias educativas de los docentes y a las demandas de mejoras salariales y de formación de maestros en servicio el gobierno estableció el programa de carrera magisterial.

Para la educación indígena se proponía una educación adecuada con laboratorios y talleres de distintos tipos, así como materiales didácticos para la educación teórica práctica. Pero para 1982, se establece la Licenciatura en Educación Indígena en la UPN, en la unidad Ajusco. Como ya hemos mencionado en el

capítulo anterior, esta licenciatura surge para otorgar el grado de licenciatura a maestros indígenas en servicio.

A través del convenio entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto Nacional Indigenista (INI) y el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CISINAH), se inicia la construcción del Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas, bajo la dirección del Dr. Guillermo Bonfil, proponiendo la formación de persona indígena bilingüe para el desarrollo étnico y lingüístico de las poblaciones indígenas de nuestro país. Para lograr tales objetivos “el programa reconoce y aprovecha la condición “bicultural” y “bilingüe” de los estudiantes como un recurso fundamental del proceso de capacitación, y esa circunstancia define modalidades y le otorga al programa características peculiares respecto del resto de las carreras profesionales.” (Gigante, 1994; 10).

“El programa fue motivo de una gran polémica en el momento de su implantación, la reinserción de los egresados en el sistema educativo fue dificultosa y aún hoy se tiende a negar validez a los títulos de licenciados en etnolingüística que la SEP validó a través del Acuerdo nº 70 publicado el 19 de mayo de 1982” (Gigante, 1994; 11).

Dentro de este periodo se trató de implementar un mejoramiento y una estandarización de la formación inicial de los docentes la cual no obtuvo resultados satisfactorios y dentro del ámbito indígena con la propuesta de Guillermo Bonfil quedan muchas limitantes para lograr una profesionalización adecuada para este medio.

2.6 RECONOCIMIENTO DE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL PARA TODOS

Década de los noventas

A principios de los años 90's el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) se compromete a impulsar la calidad educativa y el mejoramiento del desarrollo de docentes en servicio por medio del ya mencionado programa de carrera magisterial, el propósito de este programa es que por medio de cursos de actualización, desempeño profesional y exámenes anuales que se les aplica a los maestros, los docentes asciendan a otros niveles según los resultados obtenidos en dicha evaluación y al ascender de nivel se incrementa el salario del profesor.

Cabe mencionar que para el ingreso a carrera magisterial y su evaluación de esta el programa toma en cuenta otros factores a diferencia de los programas de mejoramiento docente implementados en los años sesentas (del escalafón económico en donde la antigüedad era más tomada en cuenta). El IFCM no considera únicamente la antigüedad del docente sino que además toma en cuenta la capacitación con los cursos de actualización, conocimientos, la preparación profesional y el desempeño laboral, además de que la convocatoria para el ingreso es cada año y está abierta a todos los maestros de educación básica.

Como se puede ver durante muchos años, las instituciones formadoras de docentes han ido evolucionando como resultado del reflejo de condiciones y limitaciones que han experimentado a lo largo de su existencia, las instituciones formadoras se han tenido que adaptar a las necesidades académicas de las personas que han entrado a ejercer la docencia, abarcando desde los maestros que daban una educación mas privada que sólo atendían a cierto sector de la población, pasando por los maestros rurales que con el sólo hecho de saber leer y escribir practicaban la docencia, y luego por los que se han preparado por escuelas de formación específica de la docencia, además de las necesidades que

presentan personas que han sido formados profesionalmente para otras áreas y por falta de empleo o por diversos factores han ejercido la docencia.

Por otra parte, en 1990, se ofrece la Licenciatura en Educación, Primaria en el Medio Indígena (LEPEPMI), en este mismo año México confirma el convenio de 1969 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo), en el cual se reconoce a los pueblos indígenas en los programas de educación.

Para 1992 “se verificó la primera reforma constitucional que identificó, en su artículo 2, a la nación mexicana como “única e indivisible, de composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas” y reconoció el derecho de los pueblos indígenas y a las comunidades a la libre determinación”(Ricardo, 2005; 405), constituyendo a México como un país multicultural.

En este mismo año se inicia el Proyecto de Compensación, para el Arraigo del Maestro en el Medio Rural y del Maestro Indígena, en el cual se otorgan estímulos económicos a los docentes que trabajan en comunidades dispersas y alejadas.

A partir de la ley general de educación en 1993, el estado mexicano reconoce el carácter multicultural pluriétnico. Posteriormente la DGEI adopta como estrategia, un modelo de Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y niños indígenas. El propósito es ofrecer una educación que satisfaga las necesidades educativas de la población indígena con calidad y pertinencia, caracterizándose como un recurso de enriquecimiento y potenciación de la educación, en donde el aprendizaje sea mediante los conocimientos previos del niño, adquirido dentro de su comunidad, fortaleciendo su identidad su lengua y cultura.

Para 1994, surge con el CONAFE la creación de los programas compensatorios, los cuales apoyan la capacitación y formación docente de las escuelas rurales indígenas y urbanas marginadas (algunos de estos programas fueron retomados para el Programa Nacional Educativo, periodo 2001-2006)

“En 1997 se constituyó la educación intercultural bilingüe, destinada a preparar a los indígenas tanto para valorar y actuar en su contexto cultural como para relacionarse con la cultura nacional dominante. Esta reforma se profundizó en el Programa Nacional Educativo 2001-2006, que dio origen a la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe” (Ricardo, 2005; 410)

A partir de 1999, la DGEI, plantea programas para el mejoramiento de la práctica docente como el programa de Proceso de Inducción a la Docencia, Talleres de actualización y capacitación de docentes y directivos bilingües y Talleres para reorientar la supervisión y la dirección de escolares a través de los Centros para Aplicación y Desarrollo de la EIB (CADEIB) y el asesor técnico-pedagógico.

“El Programa Nacional Educativo 2001-2006 ha retomado entre sus prioridades políticas la de asegurar la equidad y calidad de la oferta educativa y propone la construcción de una educación pertinente para la población indígena, que considere y dé respuesta a las necesidades derivadas de la diversidad cultural, “lo que implica, mirar lo universal desde lo indígena, mirar lo ajeno desde lo propio y desde lo que uno es.” (Ricardo, 2005; 410)

Asimismo dentro del programa “... se establece la valoración de la cultura indígena la promoción de la Interculturalidad entre todos los estudiantes de educación básica y la creación de opciones de educación pertinente para los indígenas más allá de la primaria” (Ricardo, 2005; 428)

En esta misma línea se crea en el 2001 la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), teniendo como objetivo el desarrollo de una educación de calidad educativa para los pueblos indígenas y desarrollar una Educación Intercultural Bilingüe no sólo para ellos sino para todos los mexicanos. Como parte de este objetivo se tomó en cuenta la importancia de la preparación, capacitación y actualización de los docentes.

En donde “la variedad de programas de actualización del magisterio, sólo los centros de maestros y la Universidad Pedagógica Nacional son instituciones que

explícitamente tienen como objetivo el perfeccionamiento docente con visión Intercultural” (Ricardo, 2005; 437)

Dentro de este programa se habla del desarrollo de una nueva educación Intercultural planteamos algunas posturas de ¿qué es? y ¿cómo? se puede atender la Interculturalidad.

Sylvia Schmelckes, propone que “...la Interculturalidad asume la diferencia no solamente como algo necesario, sino como algo virtuoso. Esta Interculturalidad, que supone una relación, supone a su vez comprensión y respeto entre las culturas.” (Schmelckes, 2001; 4)

“La Interculturalidad por el contrario reconoce al otro como diferente, pero no lo borra ni lo aparta” (Schmelckes, 2001; 4). En el cual plantea una Intercultural para todos los mexicanos y mientras esto no ocurra no podemos hablar de un país Intercultural. Pero para que esto ocurra la educación para el grupo mayoritario debería empezar por aceptar la convivencia entre diferentes, basada en el respeto por el otro.

Por su parte, Elba Gigante nos indica que “la perspectiva intercultural busca la articulación y complementariedad entre creencias, saberes y conocimientos locales, regionales y universales”, además de que contribuiría a mejorar la educación.

Dentro de esta misma línea el profesor Jorge Tirzo Gómez, comenta que la interculturalidad surge como una política, para el desarrollo de nuestro país, donde esta nueva propuesta tiene como objetivo el ejercicio de valores éticos como el respeto, la tolerancia y el ejercicio de los derechos humanos en general, donde esta Interculturalidad se plantea para todos. Así es que los indígenas ya no requerirán de una educación diferenciada sino que participaran de los mismos beneficios de los otros. “Pretender una política “parar todos” puede desencadenar acciones homogenizadoras, como las que ya creíamos superadas.” (Tirzo Gómez; UPN)

“¿Cómo conciliar entonces la propuesta de Interculturalidad con las características diferenciadas de millones de indígenas mexicanos? Precisamente al revés de cómo pareciera lo más lógico, es decir podríamos pensar que si partimos de que a desde ahora todos compartirán una misma propuesta educativa, de facto todos compartiríamos lo mismo. Sin embargo pienso que esa no es la formula, pues los diferentes requieren de estrategias diferentes para lograr un objetivo, que ese si se podría compartir. Es decir el objetivo puede ser compartido, pero la estrategia para u consecución dependerá de cada uno de los grupos o sectores sociales. En otras palabras, la educación Intercultural no puede ser “general”, tendría que ser bilingüe para el caso de los indígenas porque así lo demanda las realidades lingüísticas, culturales y educativas de millones de hablantes” (Tirzo, 2005; 4).

Para ello es necesario que desde los contextos educativos emerjan nuevas formas de atención a la diversidad para superar los prejuicios que dañan a nuestra sociedad. Una de esas formas es a través del maestro, él tiene un papel importante para promover y transmitir a los educandos los diversos contenidos que se requieren para construir una sociedad que respete la diversidad en la que vivimos. Es en la escuela y en el aula en donde se debe impulsar la formación de sujetos capaces de comprender la realidad cultural en la que nos encontramos, pero para ello se debe primero promover en los docentes frente a grupo el conocimiento y reconocimiento de la diversidad.

Rosa María Torres del Castillo nos plantea la “escuela deseada” sigue siendo tarea abierta para nuestro país; donde la formación del docente sea un aprendizaje permanente donde aprender a enseñar sea parte del currículum escolar, porque para construir un “escuela nueva” implica un compromiso con la transformación del docente.

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A ALGUNOS PARTICIPANTES EN EL PROCESO DEL DISEÑO PARA LA INTRODUCCIÓN DEL ENFOQUE INTERCULTURAL BILINGÜE EN LAS ESCUELAS NORMALES.

Hemos empezado este trabajo de investigación haciendo un recuento de las diferentes posturas acerca de la formación docente y posteriormente de las políticas educativas que se han venido dando en nuestro país, así mismo se han recopilado algunas de las diferentes propuestas que se han llevado a cabo a lo largo de la historia de la educación indígena. A través de ellas hemos podido observar que la formación docente, que es el ámbito educativo que nos atañe, ha tenido desde sus inicios una especie de bifurcaciones según sectores sociales, ésta no ha sido atendida de la misma manera, fundamentalmente la educación indígena, en donde por un lado se ha tenido una formación docente para atender a la educación primaria general y por el otro, muy someramente y entre las sombras, ha ido dándose una formación docente para educación indígena.

Esta profesionalización de maestros en servicio la ha brindado la Universidad Pedagógica nacional con la LEI, LEPMI y LEP, pero la única “formación docente inicial” que se ha tenido para el medio indígena, ha sido por medio de cursos como el de Inducción a la docencia impartido por la DGEI, es por eso que es de suma importancia retomar la transformación curricular de la Licenciatura en Educación Primaria que se convirtió en la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe, ofreciendo una formación inicial para la educación en/para la diversidad. Con esto pretendemos dar a conocer la pertinencia de la introducción del enfoque intercultural para las escuelas normales.

Esta nueva demanda de profesionalización de formación ha venido avanzando lentamente desde muchos años atrás y ha tenido algunas respuestas en

diferentes instituciones, una de ellas dio respuesta recientemente en el año 2004-2005 y fue el Sistema Nacional de Escuelas Normales (SNEN) con la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe en la cual se identifica como “una propuesta de trabajo encaminada a formar profesionalmente a maestros que brinden atención de calidad, con equidad y pertinencia, a la diversidad cultural y lingüística de las niñas y los niños que asisten a la educación primaria” (Plan de estudios 1997 para LEPEIB, 2004; 5). Esta profesionalización de docentes es un gran avance para la educación en general no sólo para la educación indígena.

Realizaremos un análisis de las posturas de participantes en el proceso de la reestructuración de la Licenciatura en Educación Primaria para la introducción del enfoque intercultural y así descubrir qué visión de docente se pretende ofrecer a la sociedad con esta nueva licenciatura.

La técnica de la cual nos servimos para recabar esta información fue la entrevista, ya que consideramos que era el instrumento que mejor podía ayudarnos a obtener la información necesitada. La entrevista que utilizamos fue más bien semiestructurada, basándonos en un marco de preguntas predeterminadas, las cuales establecimos antes, pero de acuerdo a como iba girando la conversación con el entrevistado algunas veces se cambió el orden de las preguntas, “ En los casos donde se necesite una mayor libertad se puede usar la entrevista semiestructurada, variando el orden de las preguntas y la forma de preguntar, siempre que ésta se realice de acuerdo con un guión base que responde a los objetivos de la entrevista y a la información que se pretende conseguir.” (En línea, 2009). Para la realización de la entrevista se diseñó una guía con la intención de obtener la información que consideramos pertinente en la elaboración de nuestro trabajo.

Estos puntos que se tomaron en consideración para el diseño de la guía de entrevista, son los que nos han dado los datos necesarios acerca del proceso que se llevó a cabo para introducir el enfoque intercultural en este programa de

formación de maestros, así como la complejidad que se ha dado en el proceso de transformación curricular y las diferentes maneras de entender el currículum, además de conocer experiencias sobre los logros y dificultades que ha tenido la aplicación de este enfoque.

Fue por este mismo medio por el cual descubrimos las distintas visiones de los entrevistados e hicimos el acopio de información necesaria para este trabajo.

Para el desarrollo de esta entrevista elaboramos la siguiente guía donde nos planteamos algunas preguntas sobre la introducción de este nuevo enfoque en la licenciatura de educación primaria del sistema nacional de escuelas normales:

1. ¿La educación intercultural surge a partir de la necesidad educativa del país o sólo como un discurso político?
2. ¿A qué necesidades o problemas atiende esta nueva propuesta?
3. ¿Dentro del proceso de formación de maestros de educación primaria cómo entiende usted la interculturalidad?
4. ¿Cómo se construyó el concepto de interculturalidad para la elaboración del Plan de estudios de la Normal con este enfoque?
5. ¿Quiénes fueron los que participaron para la elaboración del Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe?
6. A partir de esa postura ¿cómo se planteó en el plan curricular?
7. ¿Cómo se aterriza esta perspectiva intercultural dentro de las asignaturas de Formación Específica?
8. Algunas posturas señalan que para que se dé una educación Intercultural, ésta debe de disponer de un currículum “abierto, flexible, integrador y diversificado”, ¿Dentro de este plan curricular se refleja alguna de estas características?
9. ¿Qué tanto se transformó el currículum del Plan de Estudios 97 para Escuelas Normales para llegar al de Enfoque Intercultural?

10. La creación de esta nueva licenciatura, ¿tiene como finalidad formar maestros que atiendan sólo a niños indígenas?
11. Después de su participación en la elaboración de este Plan de estudios, ¿usted ha seguido de cerca su desarrollo en las diferentes normales en donde se ha venido aplicando?
12. ¿Cuáles son los logros más importantes que se han dado hasta ahora con esta nueva formación?
13. ¿Qué tipo de dificultades se han presentado en el proceso de formación de los futuros docentes?
14. ¿Según los resultados que se han venido dando con la implementación de este plan de estudios ¿Cuál es su opinión sobre la formación de maestros en las escuelas normales con enfoque intercultural?
15. ¿Cree que es necesario que todas las escuelas normales adopten este plan de estudios? ¿Por qué?

Para la elaboración del diseño curricular de esta licenciatura estuvieron a cargo varias instituciones públicas, así como algunos maestros de las mismas normales implicadas, además de especialistas en el tema.

Una de las especialistas en el tema, fue convocada desde la Dirección General Normatividad (DGN) como asesora externa y también por parte de esta misma dirección participó una persona como Coordinadora de este equipo, al mismo tiempo que la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) convoca a otra asesora externa para participar en este proceso, también participó el Director de área como coordinador de esta nueva propuesta y una asesora interna propuesta por esta misma institución que fungía como asesora de la Dirección de Formación y Capacitación de Agentes Educativos (DFCAE).

Por respeto a la privacidad de las personas llamaremos a nuestros entrevistados por la función que desempeñaron en aquel momento.

Los entrevistados fueron:

- Entrevistada 1 – Asesora externa convocada por parte de la Dirección General de Normatividad
- Entrevistada 2 – Asesora externa convocada por parte de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe
- Entrevistado 3 – Director general del Área de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe y coordinador de esta propuesta educativa
- Entrevistada 4 – Técnica pedagógica de la Dirección General de Normatividad.
- Entrevistada 5 – Asesora interna de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe

Según la información recabada de algunos colaboradores en la elaboración del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe (PELEPCEIB), encontramos que participaron instituciones como: La Dirección General de Normatividad en relación con la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe y la Dirección General de Educación Indígena.

De estas tres instancias se formó un equipo interinstitucional para hacer la propuesta curricular de la formación de maestros. También participaron maestros de varias normales, maestros indígenas, algunos de los cuales eran docentes de las normales que venían trabajando con una nueva concepción de formación para atender a los niños indígenas, las cuales ya existían en algunos estados con una extensa población indígena, como eran la Normal de Michoacán situada en Cheran, la normal de Oaxaca (ENBIO) y la de Chiapas (Jacinto Canek). Además de estas personas se convocó a especialistas en la materia para fungir como asesores en el tema, algunos de los cuales ya hemos mencionado.

Para realizar nuestro análisis de las propuestas y posturas de los entrevistados relacionadas con el mismo tema serán agrupadas en tópicos que nos permitan analizar con más profundidad las entrevistas obtenidas formando cuatro grupos para el siguiente análisis:

1. Educación Intercultural

- Dentro de este grupo se encuentran las preguntas 1, 2,3, y 4.
 1. ¿La interculturalidad surge a partir de la necesidad educativa del país o sólo como un discurso político?
 2. ¿A qué necesidades o problemas atiende esta nueva propuesta?
 3. ¿Dentro del proceso de formación de maestros de educación primaria como entiende usted la interculturalidad?
 4. ¿Cómo se construyó el concepto de interculturalidad para la elaboración del Plan de estudios de la Normal con este enfoque?

2. Currículum

- Dentro de este grupo se encuentran las preguntas 6, 7,8, y 9.
 6. ¿A partir de esa postura cómo se planteó en el plan curricular?
 7. ¿Cómo se aterriza esta perspectiva intercultural dentro de las asignaturas de Formación Específica?
 8. Algunas posturas señalan que para que se dé una educación Intercultural, ésta debe de disponer de un currículum “abierto, flexible, integrador y diversificado”, ¿Dentro de este plan curricular se refleja alguna de estas características?
 9. ¿Qué tanto se transformó el currículum del Plan de Estudios 97 para Escuelas Normales para llegar al de Enfoque Intercultural?

3. Algunos resultados de este nuevo plan y experiencias

- Dentro de este grupo se encuentran las preguntas 11, 12,13 y 14.

11. Después de su participación en la elaboración de este Plan de estudios, ¿usted ha seguido de cerca su desarrollo en las diferentes normales en donde se ha venido aplicando?
12. ¿Cuáles son los logros más importantes que se han dado hasta ahora con esta nueva formación?
13. ¿Qué tipo de dificultades se han presentado en el proceso de formación de los futuros docentes?
14. ¿Según los resultados que se han venido dando con la implementación de este plan de estudios ¿Cuál es su opinión sobre la formación de maestros en las escuelas normales con enfoque intercultural?

4. La importancia de la profesionalización de los docentes

- Dentro de este grupo se encuentran las preguntas 10 y 15
 10. La creación de esta nueva licenciatura, ¿tiene como finalidad formar maestros que atiendan sólo a niños indígenas?
 15. ¿Cree que es necesario que todas las escuelas normales adopten este plan de estudios? ¿Por qué?

3.1 EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Hallamos en el planteamiento de los involucrados que esta renovación del plan 97 surge para tratar de atender principalmente dos puntos:

El primero de ellos tiene la intención de dar pertinencia al acto educativo en el aula y en la escuela ya que se considera que el problema no es el sujeto que aprende o los niños y niñas indígenas, ni la comunidad, sino el maestro, pero no como persona, sino como sujeto que conforma parte de la estructura del sistema educativo, que lo forma como profesional. Cabe resaltar que nos referimos a la formación que ha recibido el maestro y como en algunas ocasiones esta formación ha sido de manera deficiente.

El sistema de formación no está lo suficientemente preparada para entender que existen estas diversidades no solamente para educación indígena, que es un punto muy importante, sino para atender la diversidad que existe en nuestro país donde ya no se puede mirar de una manera homogénea a los niños, es decir se cambiaría la perspectiva de atender a estos niños en su salón de clases y más aún en la escuela misma.

Y como segundo punto formar maestros para estos contextos. Sobre este punto encontramos que el Sistema Nacional de Escuelas Normales decidió atender esta iniciativa que ya se venía trabajando en las tres normales indígenas en México, que eran la Normal Indígena de Cherán, la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca y la Escuela Normal en Chiapas donde se estaban trabajando nuevas propuestas para formar docentes preparados para atender a la población indígena.

Estas iniciativas fueron impulsadas en su gran mayoría por diversas instancias sociales como sindicatos y organizaciones de maestros y profesionales indígenas, además de que como ya hemos mencionado con anterioridad las políticas educativas también impulsan dicha transformación curricular, porque en el Programa Nacional de Educación del sexenio 2001 – 2006 se establece que en el

año 2004 se tenía que iniciar la transformación de las escuelas normales para introducir la perspectiva de educación intercultural para todos. Además se indicaba que para ese año debía haber cuatro normales con ese enfoque.

En el grupo de los entrevistados, encontramos distintas miradas sobre el surgimiento de esta política educativa. Mientras para algunos la interculturalidad surge como un proceso simultáneo de reapropiación del discurso del Estado y las necesidades educativas, la entrevistada número 5 nos remarca que aunque el surgimiento de esta política educativa en México parece responder tanto a las necesidades del país como a los discursos político-educativos, la propuesta responde más a un ámbito que a otro, y nos comenta "... es especialmente mucho más construido desde los discursos de los sistemas educativos que desde las necesidades o manifestaciones de los movimientos indígenas" (sic).

Mientras tanto para otros es básicamente el resultado de los movimientos sociales que se venían viviendo en México y los cuales el Estado retoma, y a partir de estas demandas es que se toman en cuenta a los pueblos indígenas y minoritarios, en México y en América Latina.

También encontramos que para otros participantes en el diseño curricular, la interculturalidad surge como una necesidad educativa del país, pero para atender de manera pertinente cultural y lingüísticamente a los pueblos indígenas.

Como podemos ver las concepciones de nuestros entrevistados sobre interculturalidad y su surgimiento de esta política en nuestro país, se muestran variaciones en cuanto si ha surgido por necesidad o no.

Ahora bien, desde el punto de vista de la normatividad debido a que se regían por el carácter nacional de los planes y programas de estudio, esta perspectiva tenía que ser incluyente, pero que no se particularizara porque volvería a caer en lo excluyente, es decir debía abarcar conocimientos no sólo de los grupos indígenas sino más allá de las propias culturas. "El proceso intercultural, era más bien ofrecer esta perspectiva sin particularizarla, era muy difícil aceptar un poco como

esta regionalización, *es que los purépechas necesitan esto, pero esto no...*, nosotros mismos decíamos no, tenemos que ver que la perspectiva sea incluyente, pero que no se particularice, porque entonces pierde el carácter regional del Plan y programas de Estudio”.

Para la elaboración de este nuevo plan de estudios de licenciatura con este enfoque fue necesario construir conjuntamente un concepto de interculturalidad con el que todos coincidieran, los entrevistados nos comentaron que fue algo difícil y complicado, además también se dio otro contratiempo, la primera idea del equipo era elaborar un plan curricular interculturalizado para así atender realmente las necesidades de una población tan diversificada como la nuestra, pero la propuesta oficial era no dejar a un lado el currículum 97 para no perder certificación jurídica de la Secretaría de Educación Pública y poder seguir funcionando como la licenciatura que ya estaba reconocida.

Por otro lado existían y existen documentos oficiales con los cuales todos se tenían que guiar, donde las políticas normaban el ¿Cómo se entendía?, en los cuales se les señalaba ¿hacia dónde? ¿Qué? y ¿Cómo? Y estos documentos tenían como objetivo obtener un piso común mínimo sobre que se entendía por formación para armar el currículum.

La asesora por parte de la DGN nos lo señala: “...las normales no podíamos inventarnos un nuevo concepto de interculturalidad, bueno sí y no, porque había que partir de lo que ya existía en las instituciones involucradas, en todo caso el invento tendría que ser producto de la reflexión al interior de las escuelas, pero si había conceptos bien distintos de interculturalidad” (sic).

Entonces lo que implicaba introducir la interculturalidad en la formación de maestros por un lado era el ¿Qué? de la formación, es decir los contenidos pero fundamentalmente tenía que estar presente el ¿Cómo? Básicamente cómo se entiende el aprendizaje, la necesidad de conocer, las formas de aprendizaje que caracterizan a las culturas indígenas, las formas de comunicarse.

Por otra parte también se abrió otro debate, referente a crear nuevas escuelas como normales indígenas o sobre el mismo plan de estudios empezar a trabajar la perspectiva intercultural, porque se tenía que atender la educación indígena y la perspectiva para todos.

Entonces la interculturalidad se atendió en dos dimensiones: por un lado se partió de un análisis del currículum de la Licenciatura en Educación Primaria para las Normales y se visualizó que en las asignaturas no estaba presente la diversidad como contenido del conocimiento, y por el otro lado existían dos materias que son las Asignaturas Regionales 1 y 2 (Patrimonio Cultural, Escuelas Multigrado, entre otras opciones), que de cierta manera presentaban algunos elementos para que las normales abordaran esta perspectiva, pero también se encontró que en muchas normales estas dos asignaturas no se trataba con ellas la cultura y diversidad de la comunidad en la cual se encontraba la escuela y no incluía los procesos pedagógicos de la diversidad.

En un principio se quería alcanzar una reestructuración de fondo, pero como no se logró tal autorización y la completa reestructuración del Plan de estudios 97 no se pudo dar en su totalidad debido a las normas institucionales que no se podían contrariar, la primera tarea que tuvo el equipo fue transversalizar el enfoque intercultural en todas las asignaturas que componían el Plan de estudios 1997 de educación primaria, es decir: abordar en las materias que se imparten el enfoque intercultural, la segunda tarea fue que se incorporó un campo nuevo: el campo de formación específico.

Sin embargo sólo se agregó un grupo de materias específicas al currículum para tratar la interculturalidad, en las cuales los entrevistados nos comentan que se trató de plasmar una interculturalización en el plan, y que en algunos cursos se logró y en otros no tanto, planteándose no sólo en ésta línea de formación específica sino dentro de algunas partes del currículum (no en todo este) comentaron que cambiaron algunos de los contenidos, teniendo como propósito formar maestros con el enfoque intercultural bilingüe que atendieran las

cuestiones étnico cultural y lingüística. Esas modificaciones o contenidos tenían que ver con el fortalecimiento de la identidad del futuro profesor, desde el primer semestre hasta el octavo para que el futuro docente cuente con herramientas pedagógicas y lingüísticas necesarias para atender la enseñanza de la lengua indígena y su cultura.

Sin embargo la transversalización del programa se hizo a medias en el resto de éste, porque si se hubiera hecho más a profundidad probablemente esta línea de formación específica no se tendría por qué haberse armado, si se hubiera transversalizado a profundidad no era necesario tomar más cursos anexos a los que ya se impartían.

Los participantes en la elaboración de este plan creían que la interculturalización debía atravesar todas las asignaturas del currículum, aún sin saber hasta qué punto la línea de formación específica garantiza una formación intercultural bilingüe, también pensaban que para obtener resultados, en este campo de formación se requería de maestros formados que sepan enseñar lo que se requiere para este nuevo plan de estudios.

Al mismo tiempo la inclusión de esta perspectiva en esta licenciatura tuvo también otra intención aparte de la de formar en la normal desde el enfoque intercultural, también se intentó por medio del currículum que los estudiantes empezaran a fortalecer su identidad, su auto reconocimiento como integrantes de culturas originarias, es decir tener una afirmación personal al mismo tiempo que se iban formando pedagógicamente como profesores con las herramientas necesarias para atender la diversidad.

Esto lo podemos ver en las palabras del coordinador general de esta propuesta, cuando nos dice que esta licenciatura“ ...tiene un componente muy fuerte en la búsqueda del fortalecimiento de la identidad del sujeto en el caso de los indígenas y así mismo en el caso de los jóvenes no indígenas que empiecen a tener conciencia de la diversidad en la interacción con sus propios compañeros

indígenas, pero así mismo que esto les permitiera tener conciencia de la importancia de una pedagogía de la diversidad”.

3.2 CURRÍCULUM

Dentro de este segundo grupo de preguntas los entrevistados nos comentaron que se trató de plasmar dentro del plan una interculturalización y se puede decir que en algunas materias se logró y en otras no tanto.

Como nos comentaba la entrevistada número 4, que estos programas eran bastantes parecidos “hablando de diseño” ya que en ellos sólo cambiaban algunos temas o algunas lecturas y se agregaban unas y se quitaban otras.

Por otro lado también se realizó una revisión acerca de la cuestión cultural en la escuela y de cómo incorporar no sólo los contenidos sino de qué manera incorporar las prácticas culturales, sociales, familiares y comunales para que estos nuevos contenidos fueran culturalmente pertinentes. Este comentario nos lo mencionó la entrevistada número 5, cuando nos señala que no era sólo repetir esa idea de realizar enlistados de características como tipo etnografía “vestido, lengua, costumbres, comida etc.”, sino de cómo recuperar esta dimensión cultural como eje fundamental para la enseñanza.

La entrevistada número 1 nos comentó que hacer un currículum culturalmente pertinente era algo muy difícil, ya que existían formas muy diferentes de entender que quería decir con dicho concepto. Para muchos era meter la presencia de las comunidades indígenas al interior del currículum y esto se expresaría en la tradición oral, acercando a la comunidad a la escuela, y que esta no fuera vivida como un agente tan externo, porque la escuela en México siempre ha sido castellanizadora y para los niños que hablan su lengua esto ha sido algo terrible.

Para unos la discusión de un currículum pertinente se centraba en la lengua, mientras que para otros más la cuestión se encontraba en los contenidos, en cómo meter la cultura al currículum. Para muchos hablar de cultura, indicaba la presencia de los abuelos, recuperar la tradición oral, prácticas culturales, medicina, formas de cultivo, mientras que para otros no necesariamente eso era la

discusión sino lo primordial era entender qué es lo que se debía estudiar, es decir los contenidos.

Otra cosa que se pudo lograr dentro de este nuevo plan, es la parte curricular. Como nos lo plantean los entrevistados fue la Línea de Formación Específica en donde se plantearon dos posturas: la primera de ellas fue que esta línea, fue un gran logro para la realización de esta nueva licenciatura, nos plantea el entrevistado número 3 que se ve reflejado el enfoque intercultural en las asignaturas del campo de formación específica.

Y la segunda postura fue que si la transversalización del programa se hubiera realizado en todo el Plan, esta línea no tendría por qué haberse armado, porque de haberse realizado la transversalización a profundidad en todo el programa no habría la necesidad de tomar la línea de formación específica, como lo sostienen los entrevistados 1, 2 y 5.

En lo que se refiere a la transformación del currículum encontramos en los comentarios que los programas eran bastante parecidos, que cambian a veces en sólo algunas cosas, pero que sí se había logrado actualizar el Plan 97, y en la incorporación transversal del enfoque intercultural en casi todas las asignaturas la innovación fue un punto muy importante para la educación en general, el haber logrado el campo de formación específica que no tenía el plan 97. Dentro de lo que cabe, fue un logro, ya que atender esta nueva dimensión de la diversidad, rearmar algunas asignaturas del currículum con este nuevo enfoque, fue mucho considerando que hasta antes de esta reestructuración no se había tomado en cuenta la formación de docentes de educación primaria para la diversidad lingüística y cultural.

La asesora por parte de CGEIB nos comentó que, “no era algo tan fácil la transformación, no porque la gente tenga mala voluntad o está en contra de la diversidad, sino porque uno no puede modificar en la cabeza lo que aprendió, el otro, ya que uno puede decir lo que uno piensa pero finalmente el otro lo encaja

en el molde que tiene”³. Ya que en nuestro país se ha intentado trabajar esta dimensión de la diversidad, sin embargo no se ha podido avanzar demasiado en ellas.

Al preguntarle a los entrevistados si consideran que el currículum del plan de estudios es “abierto, flexible, integrador y diversificado”, ellos opinaron que el currículum no era abierto ni flexible, porque los programas estaban bien estructurados como nos lo comentó la entrevistada número 4 “...este proceso era muy rígido porque si esta nueva propuesta no tenía un carácter nacional era muy difícil que se pudiera aprobar” (sic).

Y hubo quienes comentaron que tampoco era algo tan cerrado, el hecho de que esté señalado en el programa de estudios, no significaba que el maestro tenía que hacerlo exactamente como decía ahí, es decir: el Plan es rígido, pero el que lo flexibiliza es el maestro.

Y como ejemplo se ponía la línea de formación específica en la cual se podría hablar de más flexibilidad, de tal manera que los maestros podían tener bastante autonomía y creatividad, de modo que sí se daba cierta flexibilidad para atender el contexto de cada estado y al abrir este espacio se abrieron otras formas de entender y atender otras lógicas culturales.

La entrevistada número 1 nos mencionó que por el hecho de que se encuentren dentro del programa, como un cierto enlistado, el maestro no tiene que hacerlo tal y como se dice ahí, él tiene la posibilidad de mejorarlo o cambiarlo de acuerdo al contexto en el que se está trabajando, sin embargo no es cambiarlo por cambiarlo porque aquí es en donde todos los alumnos de cualquier licenciatura deben tener contenidos mínimos comunes respecto del sistema de normales.

³ Entrevistada 2

3.3 ALGUNOS RESULTADOS DE ESTE NUEVO PLAN Y EXPERIENCIAS

Después de su participación en la elaboración de este plan de estudios algunos de los participantes han tenido información por distintas fuentes, como por ejemplo el contacto con algunos formadores que todavía les siguen escribiendo o pláticas con algunos egresados de estas licenciaturas.

La asesora por parte de la DGN nos comentó que en el 2003-2004 visitó algunas normales después de su participación y posteriormente tuvo un encuentro con maestros que vinieron a contar sus experiencias donde trajeron sus ponencias, sus trabajos y hablaron de cómo estaban funcionando estas 16 normales y esto fue hasta el 2006.

Nos comentó la entrevistada número1 que dentro de este encuentro hubo cosas muy enriquecedoras porque participaron tanto alumnos como maestros y se podía ver un cambio muy importante acerca del reconocimiento de los niños y escuelas indígenas de nuestro país y con este nuevo enfoque se incorporaban las dimensiones de la lengua y la cultura partiendo de los mismos maestros y alumnos.

Nuestra entrevistada número 2 nos comentaba que lo que sabía era fundamentalmente de los resultados de la escuela normal de Oaxaca y que estos resultados habían sido muy buenos porque las noticias de sobre los egresados de esta normal eran estupendos ya que escribían muy bien y eran personas que pueden argumentar adecuadamente, dado como son los procesos formativos no es común que los alumnos salgan bien en este aspecto, "...por como los hemos formado ya que no se han creado las condiciones para que estas habilidades de desarrollen"⁴. Porque los estudiantes han sido educados con una escasa pertinencia a lo largo de su educación y no ha desarrollado, en algunos casos, este tipo de competencias y donde estos vacíos se ven reflejados a lo largo de su formación.

⁴ Entrevistada número 2

De nuestros entrevistados el que más ha podido seguir de cerca la implementación de este plan de estudios ha sido el entrevistado número 3, debido a que cuenta con un equipo de trabajo que constantemente visita y evalúa los logros y debilidades del plan de estudios. Con esta nueva implementación y además ha tenido contacto con los alumnos dentro del Encuentro Nacional de las Normales.

De acuerdo con la información proporcionada por este entrevistado podemos señalar que los logros más importantes que se han dado hasta ahora con esta nueva formación ha sido los siguientes:

- 1.- El auto reconocimiento de los mismos estudiantes indígenas en las propias normales.
- 2.- Este enfoque les abrió toda una dimensión que estaba muy tapada, como empezar a incorporar las lenguas dentro de estas nuevas normales.
- 3.- Esta nueva perspectiva permite que los estudiantes se reconozcan como hablantes de una lengua indígena sin miedo a alguna discriminación.
- 4.- En algunos casos algunos estudiantes no indígenas salen hablando una lengua indígena, además según la propia voz y experiencia del entrevistado, los estudiantes salen con más conciencia de su identidad y sentido de pertenencia hacia su comunidad y por otra parte, se propicia el cambio de actitud en los estudiantes indígenas y no indígenas pues hay estudiantes que exigen que se les enseñen las lenguas indígenas y valoran más la diversidad al tenerla de cerca y estar incluidos en ella.
- 5.- En el ámbito pedagógico los estudiantes en sus planeaciones de clases están intentando realmente poner en práctica un enfoque intercultural en la educación, de cómo tomar en cuenta los conocimientos previos de los niños en general, y como los articulan con los conocimientos que trae el plan de estudios nacional, ha cambiado la concepción pedagógica de atención a los niños.

6.- Estos estudiantes tienen otra visión del país, además tienen mucha vinculación con la comunidad. También los formadores están tomando conciencia de lo que implica la diversidad en las escuelas normales indígenas se les autorizara el reconocimiento oficial de sus estudios y otro de los logros en términos curriculares es la transversalización de las asignaturas como están en este momento, resignificadas desde el enfoque intercultural.

En esta transformación curricular se trata de abordar muchas cuestiones sobre diversidad pero no sólo hubo logros sino también dificultades que se han presentado en este proceso de formación de los futuros docentes donde han sido muy diversas y las cuales presentamos a continuación.

En el año 2008 esta licenciatura tenía muchos problemas de certificación por la línea extra que se le agrega de formación específica. Debido a esto no se puede certificar como una especialidad porque esta línea no cubre las horas necesarias ni como un diplomado.

Otra de las limitaciones fuertes de esta perspectiva es que no estaban contratando maestros con formación específica para la formación de los nuevos docentes porque no hay presupuesto para contratar maestros especializados para atender este campo o porque falta aún maestros con este tipo de especialización. También se necesita de actualización de los formadores de maestros además en el currículum no se profundizó el enfoque intercultural en todas las asignaturas.

En el campo de formación específica en algunas normales los estudiantes mestizos no toman el campo de formación específica y esto se vuelve excluyente, “tal vez sea un problema de planteamiento de nosotros”, reconoce el entrevistado número 3.

Y dentro de la parte de normatividad otra de las dificultades fue la convocatoria porque al decir que los requisitos para el acceso a las normales eran ser hablantes de una lengua indígena y tener como promedio mínimo el 8 para ingresar (para el ingreso a las normales les piden el 8 mínimo), y resulta que los hablantes de

alguna lengua no tenían 8 de promedio de bachillerato y paradójicamente la razón de no alcanzar el promedio mínimo venía dándose por la escasa pertinencia con la que se les había venido atendiendo a estudiantes indígenas a lo largo de su formación escolar. Al ver ese requisito que pocos estudiantes indígenas cumplían se dieron cuenta que entonces no iba a entrar nadie a estas normales, por lo que se tuvo que reducir el promedio mínimo y además aceptar a alumnos que no hablaran una lengua indígena.

Pero la principal dificultad que señala el coordinador general de la propuesta, es que es necesario un cambio de mirada en algunas instituciones de nivel superior y en las actitudes de las autoridades, ahí es en donde hasta ahora se han encontrado más dificultades que con los propios estudiantes y maestros. Nos menciona que hay problemas desde la autoridad, por ejemplo, en muchos de los estados en donde se encuentran estas normales no han obtenido apoyos institucionales, "... creo pensar que siguen pensando que lo mejor es homogeneizar. Veo un problema grave porque en tanto las autoridades no entendamos bien el cambio de enfoque, no vamos apoyar la formación de los futuros maestros" (sic).

Nosotras creemos que esta dificultad a nivel institucional es de suma importancia ya que este problema es un obstáculo más para la introducción de este nuevo enfoque. Y otra dificultad que encontramos es la concepción que se está entendiendo por enfoque intercultural bilingüe donde al parecer se sigue creyendo que esta nueva propuesta es solo para el medio indígena.

Aunado a las dificultades mencionadas otro problema que nos comentaron y que nosotras consideramos de suma importancia, es que en el campo de formación específica (que se supone ha sido el mayor logro de esta reestructuración), se requiere tener maestros preparados para que apoyen ese campo de formación y en la mayoría de las normales no hay formadores preparados para impartir estas materias, porque el presupuesto económico para contratar maestros especializados que puedan atender este campo no ha sido suficiente, y uno de los

propósitos que se tienen que es que los estudiantes mestizos salgan hablando una lengua indígena, esto no siempre se logra.

3.4 LA IMPORTANCIA DE LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS DOCENTES

Según los integrantes del equipo la creación de esta nueva licenciatura, se pensó para que los egresados no estuvieran limitados a sólo poder trabajar en el subsistema de educación indígena sino en otros ámbitos y contextos, debido a la migración los niños indígenas se encuentran en cualquier lado, especialmente en las ciudades, además de que cuando se habla de diversidad no sólo se refiere a indígenas sino a todo tipo de diversidad.

Sin embargo ha quedado por el momento restringido a formar jóvenes indígenas para ser maestros en el medio indígena debido a que el acceso a estas normales es sólo para jóvenes indígenas que hablan alguna lengua, entonces se sigue reproduciendo esta educación y en este caso formación para indígenas en un espacio separado de la realidad ahora dentro del sistema de normales pero por separado.

La entrevistada número 1 nos comenta que la intención es formar profesionales de la educación, en términos ideales esta licenciatura se pensó no sólo para que egresen como maestros de las escuelas indígenas sino para que sean maestros en cualquier escuela primaria de México de cualquier contexto.

La entrevistada número 2 nos comentó que sí había quedado por el momento restringido a formar jóvenes indígenas para ser maestros en el medio indígena, "...de las escuelas normales que yo conozco el acceso a estas normales es sólo para jóvenes indígenas que hablan alguna lengua".

El entrevistado número 3 nos comentó que la intención es formar profesionales de la educación que tengan el plus (formación específica) que le da herramientas metodológicas y pedagógicas para enseñar las lenguas indígenas, herramientas que no llevan los otros normalistas, lo que les da la oportunidad de que el futuro maestro al egresar pueda concursar por una plaza en el contexto urbano o en el medio indígena.

Todos los entrevistados consideran pertinente que todas las escuelas normales deberían adoptar este plan de estudios, es más algunos consideran que este enfoque debería de irse implementando poco a poco en todos los niveles de escolaridad.

Pero también consideran que antes es necesario revisar este campo de formación específica porque no en todas las entidades es necesario formar maestros con esta línea porque es muy problemático aún conseguir maestros formados para enseñar la lengua indígena, además de que no en todos los estados sería necesario incluir la línea de formación específica, sin embargo la transversalidad en todas las demás asignaturas si sería acertado adoptarlo.

Hay que formar maestros con enfoque intercultural que cuando trabajen con niños mestizos entiendan que hay diversidad y con mayor razón cuando tengan alumnos indígenas, y para ello se hace necesario impulsar una educación intercultural en todo el sistema educativo, desde educación inicial hasta universidades.

La entrevistada número 2 nos comenta que sí es necesario ampliar esta educación intercultural, y nos comenta "... pero no de esta manera, yo creo que este enfoque nació como una idea de transformar a las normales en esta perspectiva de interculturalidad para todos pero en el proceso terminó siendo otro espacio segregado para la formación de los indígenas" (sic).

Dentro de este punto creemos que la introducción de este nuevo enfoque ha quedado sólo para la educación indígena y esta propuesta no surge sólo para indígenas sino nace como una propuesta encaminada a formar docentes que atiendan la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, donde las niñas y niños de México puedan recibir una educación con pertinencia y calidad.

El entrevistado número 3 nos comenta que sí debe llevar una formación con enfoque intercultural, porque hay que formar maestros interculturales que cuando

trabajen con los niños de nuestro país entiendan que hay diversidad y con mayor razón cuando tengan alumnos indígenas.

La entrevistada número 4 nos comenta que "...por supuesto que sí, bueno el plan de estudios tenemos que mejorarlo, pero sí la perspectiva intercultural".

Con respecto a la opinión de la entrevistada 5, nos comentó que así fue pensado en un principio, "...yo pienso que toda la formación inicial en este país tendría que recuperar enfoques interculturales y formación para atención a la diversidad étnica cultural, lingüística, de género, etc., así fue pensada inclusive desde un principio."

Dentro de este análisis mostramos las diferentes opiniones acerca del desarrollo de esta nueva perspectiva por lo cual nosotras consideramos que este análisis fue de suma importancia para conocer la realidad de cómo se realizó el proceso de la incorporación de este enfoque. En el primer bloque se muestra las diferentes miradas de cómo surge la interculturalidad en el cual los entrevistados nos muestran que para algunos surge a partir de la necesidad educativa ó del discurso político y para otros de la unión de estas dos, en el que esta nueva propuesta nace con el interés de dar pertinencia y atención a las necesidades educativas de nuestro país y en la cual la formación docente es un punto importante para esta nueva propuesta. Donde el debate de educación intercultural es algo que quedó abierto no solo en el programa sino para todos aquellos que tienen el interés en cambiar la educación.

En el segundo bloque los entrevistados nos comentan como se trato de plasmar la interculturalidad dentro de este nuevo programa, en el cual los puntos de vista se dividieron en dos, en aquellos donde la línea de formación específica fue un gran avance para esta nueva propuesta y los otros en donde esta línea de formación no tendría por qué haberse estructurado dentro de esta propuesta si realmente se hubiera hecho una transformación en el plan.

Dentro del tercer bloque lo que pudimos encontrar fueron los logros y limitaciones de esta nueva perspectiva, en la cual se nos muestra claramente los puntos que aún nos faltan trabajar para lograr esta educación. Llevándonos a reflexionar acerca de la importancia de conocer la realidad en la cual estamos trabajando y transformar la mentalidad, actitudes y conductas que nos lleven análisis de donde queremos llegar.

Y en el último bloque se muestra la importancia de la introducción del enfoque intercultural bilingüe no solo para estas nuevas normales sino para la educación en general, pero aún esta perspectiva solo queda limitada para el medio indígena. Es por eso que consideramos que el análisis dentro de este trabajo fue de suma importancia para señalar cómo es que se realizó este proceso y que se considero adecuado para la formación inicial de estos nuevos docentes.

Creemos que es de suma importancia las alternativas no consolidadas que nos plantea Davini, en el segundo capítulo, donde consideramos que es una alternativa para la profesionalización de nuevos docentes y maestros en servicio, donde estos puedan tener una profesionalización y actualización permanente en la cual esta alternativa deja la posibilidad de que el maestro tenga diversas opciones para su práctica educativa dentro del aula y en la cual Ferry plantea en su modelo centrado en el proceso, la importancia de la realidad y la teoría, en donde la teoría y la práctica es un ir venir y donde el maestro pueda reflexionar acerca de ésta.

CONCLUSIONES

Dentro de este trabajo mostramos algunas de las posturas sobre los modelos de formación docente, (véase capítulo 1 “Perspectivas teóricas de Ferry”). Nosotras creemos que es de suma importancia para la formación docente, el tercer modelo de Gilles Ferry que es el que está centrado en el análisis, donde el autor nos dice que es necesario desarrollar la capacidad de observación y análisis en el docente, para que cuando esté frente a una situación relevante en la relación maestro-alumno, el docente se percate de lo que ocurre y pueda hacer al respecto lo más pertinente al suceso dado, ya que para este tipo de realidades en el medio de trabajo no existen métodos o técnicas que puedan servir de guía.

Este modelo de formación nos señala que es primordial “el saber hacer y las experiencias vividas” en el cuál la práctica y la teoría es un ir y venir en el que debemos de tener un trabajo sobre nosotros mismos, para tomar conciencia de nuestros errores, partir de ellos y plantearnos nuevas alternativas, en el que la formación docente debe de profesionalizarse y ser algo constante que lleve al maestro en busca de nuevas habilidades, conocimientos, actitudes e innovaciones dentro de su práctica.

Un nuevo docente que pueda entender, comprender, conocer y reconocer al otro sin ninguna discriminación o diferencia y no un docente sólo para la educación indígena (que fue nuestro tema central) sino un profesor que pueda entender y atender la diversidad cultural y lingüística de nuestro país.

La escuela es el lugar donde se puede contribuir a transformar la visión del otro y en la cual el maestro es eje fundamental para esta nueva alternativa. La Educación Intercultural para todos aún no es una realidad, creemos que todavía sigue siendo sólo un discurso político en nuestro país, y que para poder llegar a esta transformación aún nos falta mucho, las propuesta y los objetivos allí están y uno de ellos es llegar a esta educación intercultural, pero nos encontramos en este proceso y no podemos todavía reconocernos como un país con este tipo de

educación, por lo que consideramos que la educación de maestros puede contribuir para llegar a ella.

Aunque dentro de esta nueva propuesta de formación se han dado logros, todavía la educación indígena sigue siendo poco atendida, y consideramos que este sector es el que necesita profesionales que puedan atender esta nueva dimensión, por la cual se ha venido luchando y trabajando por muchos maestros e intelectuales indígenas de nuestro país.

Tenemos esperanza en las alternativas no consolidadas que nos plantea Davini (Véase capítulo 1), para recuperar la concepción de educación intercultural porque sería una oportunidad para transformar la educación ya que éstas surgen a partir de las ideas y experiencias personales y colectivas de los maestros con las cuales ellos mismos deben buscar solución a los problemas que se les presenten.

En la situación de formación de maestros en el sistema educativo nos hace pensar que se le da mayor validez a la cultura predominante, lo que ha llevado a suponer que estos conocimientos son los únicos que se deben aplicar para tener una buena enseñanza, dejando de un lado los saberes de los pueblos indígenas y considerándolos como conocimientos arcaicos.

Creemos que es de suma importancia partir de los conocimientos culturales que tienen los niños dentro de la escuela, con la finalidad de dar a conocer otras formas de nombrar al mundo y clasificar ciertos elementos, a partir de lo que ya se conoce. Hay que partir de los conocimientos propios de su cultura y la concepción de los estudiantes, pero para que este proceso se de, se requiere, dedicación y actualización de los profesores, debemos de comenzar este proceso, porque no se puede hablar de educación intercultural para todos, si realmente la educación es para unos cuantos.

Como resultado del análisis que realizamos, nosotras creemos que realmente la educación intercultural surge dentro del discurso político y al mismo tiempo como una necesidad que demandaban los pueblos indígenas, sin embargo lo más importante de todo esto es como nos lo comenta la entrevistada número 2, “ que

aún en el peor discurso político, supongamos que fuera malo, uno puede aprovecharlo ya que esas poquitas o muchas cosas que se dejan y que se incluyen para avanzar dentro de esta necesidad, claro, sí uno cree que es importante atender de manera pertinente y adecuada la diversidad que existe en el país ya sería un gran logro”(sic), porque lo más importante es atender este nuevo reto.

Este análisis nos abrió otras visiones que no teníamos acerca de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe, ya que nosotros teníamos un conocimiento de ésta como algo muy concreto y con objetivos muy específicos para la educación indígena, no es lo mismo estar frente a un documento que estar frente a la vivencia de los sujetos donde se mostraron posturas y se señalaron los logros y dificultades que se tienen aún para este nuevo enfoque donde aún como país nos falta mucho.

Esta transformación se da precisamente para responder a las necesidades de formación que los futuros docentes necesitaban adquirir, en el que se promueve el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural y lingüística. Se plantea dentro del Plan que se debe contribuir a la igualdad de oportunidades tomando como eje la idea de “que existe un conjunto de habilidades, conocimientos y valores que todos los niños mexicanos deben adquirir y desarrollar, independientemente de la entidad, región, condición social, religión, género, o cultura étnica a la que pertenezcan”(Plan de Estudios 1997, pág. 38). Pero esta transformación al parecer no cumplió con las necesidades de formación de los maestros.

Coincidimos con la entrevistada número 1, cuando nos dice que para poder trabajar con un currículum con tales características habría que ver bien que quiere decir abierto y flexible, creemos que sí sería muy bueno trabajar con un currículum con estas características, pero para eso también necesitamos condiciones mínimas para que esto se desarrolle.

Consideramos también que el enfoque intercultural es fundamental para cualquier tipo de formación en un país tan diverso como este, ya que no podemos seguir

considerándonos iguales y descalificar al otro por su concepción religiosa, o pertenencia cultural y lingüística. Por ello pensamos que el enfoque intercultural se debe de dar no sólo en la formación inicial de los profesores sino en la formación continua de estos.

En lo que se refiere al análisis de las entrevistas realizadas podemos ver que dentro del mismo grupo de personas que colaboraron para la introducción de este enfoque intercultural en el Plan de Estudios, hay diferentes formas de ver las cosas.

En el primer bloque de preguntas (ver anexo 2) podemos ver que mientras unos opinan que la educación intercultural surge en un proceso de reapropiación del discurso del Estado y al mismo tiempo para responder a las necesidades educativas, otros entrevistados opinan que fue construido más desde los discursos de los sistemas educativos que desde las necesidades o manifestaciones de los movimientos indígenas. Para algunos más es básicamente el resultado de los movimientos sociales que se venían viviendo en México y de los cuales el Estado retoma las ideas, y a partir de estas demandas es que se toman en cuenta a los pueblos indígenas y minoritarios, en México y en América Latina.

Las concepciones de nuestros entrevistados sobre el surgimiento de la educación interculturalidad en México tienen variaciones en cuanto si ha surgido por necesidad o no, del mismo modo podemos verlo en lo que se refiere a la reelaboración del currículum; hubo divergencias entre el equipo de trabajo ya que mientras unos encontraban más pertinente centrarse en la lengua indígena, otros consideraban más importante darle prioridad a los contenidos.

La intención de la creación de esta nueva licenciatura, era formar maestros preparados para atender desde otra perspectiva la diversidad socio - cultural y lingüística del país, se pensó para que los egresados no estuvieran limitados a sólo poder trabajar en el subsistema de educación indígena, sino en otros ámbitos y contextos. Sin embargo después del análisis realizado encontramos que en

muchas normales el acceso es sólo para jóvenes indígenas que hablan alguna lengua indígena, entonces en la propia formación de docentes se sigue dando una educación “apartada”, en este caso formación para indígenas en un espacio separado, ahora dentro del sistema de normales pero exclusivo para indígena. Esta nueva propuesta de formación docente con enfoque intercultural es un gran paso pero aún quedan muchas cosas por mejorar.

Como sociedad tenemos que formar maestros con enfoque intercultural que cuando trabajen con niños en nuestro país entiendan que hay diversidad y con mayor razón cuando tengan alumnos indígenas, y para ello se hace necesario impulsar una educación intercultural en todo el sistema educativo, desde educación inicial hasta universidades.

BIBLIOGRAFÍA

Arnaut, Alberto. (1998). Historia de una profesión, Los maestros de educación primaria en México, 1987- 1994, México, SEP.

Bertely Busquets María. Panorama histórico de la educación para los indígenas en México, CIESAS. Tomado en línea: 05/07/2009.
http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm

Cuenca, Ricardo. (2007). “¿Hacia dónde va la formación docente en América Latina?” en: Nuevos maestros para América Latina, Madrid España, Morata.

Cuenca Ricardo; Nucinkis, Nicole; Zabala, Virginia (Comp.), (2007). Nuevos maestros para América Latina, Madrid España, Morata.

Davini, María Cristina. (2001). La formación docente en cuestión: política y pedagógica, Argentina, Paidós.

Ferry, Gilles. (1990). El trayecto de la formación, Los enseñantes entre la teoría y la práctica, México, Paidós.

Fierro,Cecilia, Fortou Bertha, Rosas Lesvia, (2002).Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación acción, México, Paidós.

Gigante, Elba. (2007). “Diversidad sociocultural y formación docente en México” en: Nuevos maestros para América Latina, Madrid España, Morata.

Gigante, Elba. (1994). Formación de maestros para la educación Intercultural en México; UNESCO/OREALC, Fundación para la Cultura del Maestro Mexicano, México.

Hernandez, Sampieri, Roberto, Fernández, Collado, Carlos, Baptista Lurio, Pilar,(2006). Metodología de la investigación, Mc Graw Hill.

Hurtado Tomás Patricia, Una Mirada, una escuela, una profesión: historia de las escuelas normales 1921-1984. Tomado en línea: 07/06/2009 http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_27.htm

López, Luis, Enrique. (2007) “Bilingüismo, educación superior y formación docente” en: Nuevos maestros para América Latina, Madrid España, Morata.

Nucinkis, Nicole. (2007). “La formación de maestros en EIB en América Latina” en: Nuevos maestros para América Latina, Madrid España, Morata.

Programas para la Transformación y fortalecimiento académicos de las escuelas normales. Plan de estudios 1997, Licenciatura en educación primaria, México, SEP, 2002.

Reichart ChS, (2001) “Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos” en: Cook TD, Reichart ChR (ed). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid, Morata.

Ricardo Hevia R, y otros, (2005). Políticas Educativas de Atención a la Diversidad Cultural; Brasil, Chile, Colombia y Perú. Santiago, Chile, AFM.

Schmelckes Silvia Educación Intercultural conferencia presentada en la inauguración del diplomado en derecho y cultura indígena 28 septiembre del 2001

Tirzo, Jorge. (2005) Educación Intercultural bilingüe: ¿La nueva educación indígena?, Diplomado en Educación Intercultural Bilingüe. UPN, México D. F.

Torres del Castillo, Rosa. (1998) “Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para que modelo educativo?” en Perfiles Educativos No. 82, Vol. XX, Tercera época.

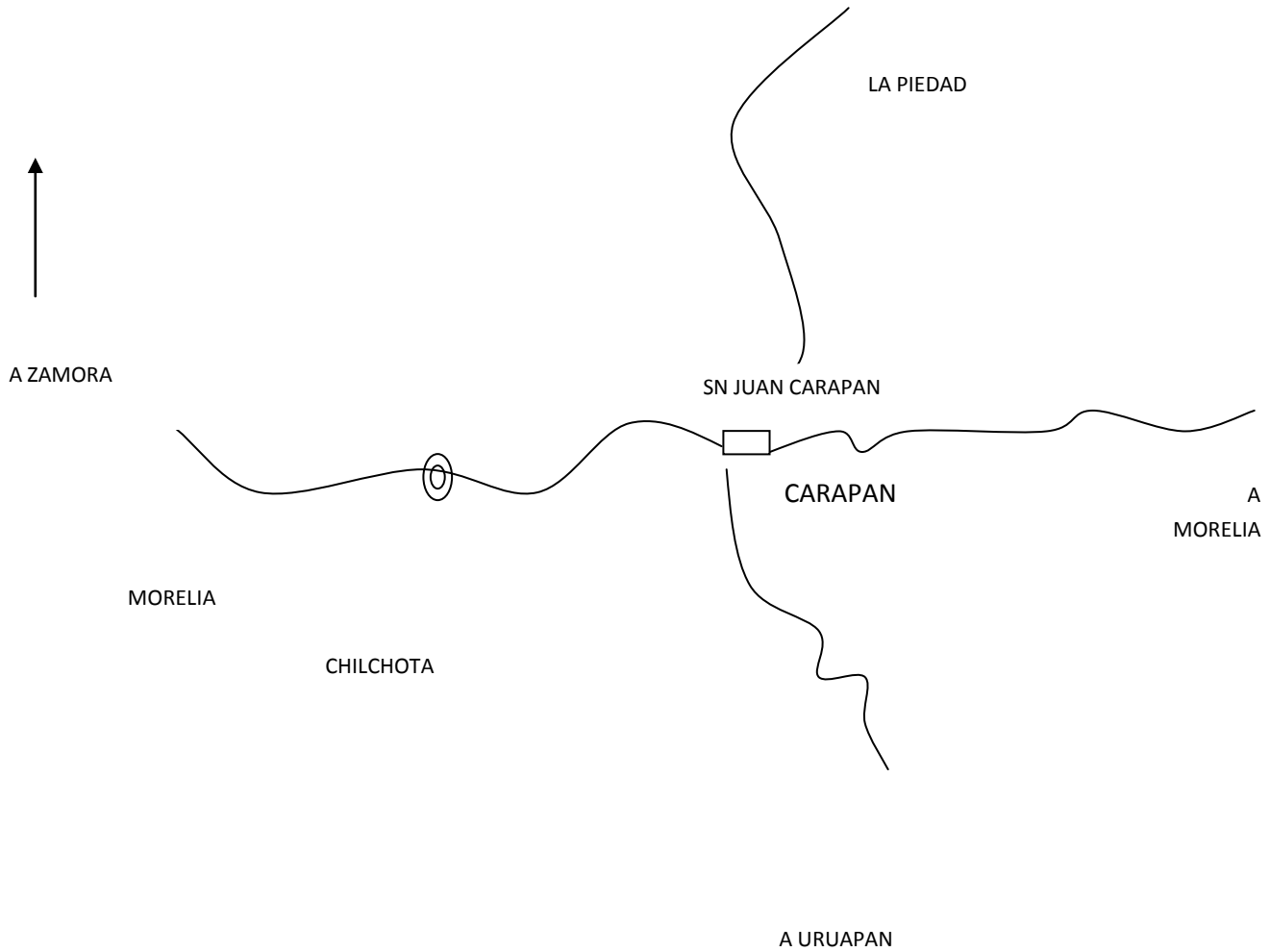
Tubino Fidel. (2004). Educación Ciudadanía e interculturalidad, Memoria del primer foro Latinoamericano de políticas públicas en educación. Puebla México

Viramontes Anaya Efrén, El Normalismo en México: Un Breve Recorrido histórico. Tomado en línea: 06/06/09.
<http://www.observatorio.org/colaboraciones/2005/HISTORIA%20ESC%20NORMALES%20-%20Efren%20Viramontes.html>

Zavala, Virginia. (2007) “Una mirada a la formación docente en educación bilingüe intercultural en la zona andina de Perú” en: Nuevos maestros para América Latina. Madrid España. Morata.

ANEXOS

ANEXO 1: LOCALIZACION DE SAN JUAN CARAPAN



En este mapa podemos observar que San Juan Carapan y Carapan son dos comunidades que únicamente son separadas por una carretera.

ANEXO 2

EXTRACTOS DEL DOCUMENTO DE LA ESCUELA DE MICHOACÁN

PLANEACIÓN ESTRATEGICA

Es la organización de pasos o procedimientos que permiten lograr un fin; en el caso de la educación, se orientan al logro de aprendizajes.

En el establecimiento de una metodología de enseñanza juegan un papel fundamental las teorías de aprendizaje; estas constituyen y determinan el estilo de enseñanza. Este conjunto de principios y estrategias que se implementan en el aula y que se concretan como actividades de enseñanza debe considerar las características de los niños; sus necesidades educativas, la diversidad cultural y de circunstancias para plasmarlas en la planeación de clases... Antes, durante y después; estas implican formas de acercamiento al texto en la planeación estratégica.

JUSTIFICACION DE LA PLANEACION

Después de analizar las posibilidades de tratamiento de los temas a abordar y establecer los objetivos de aprendizaje que se pretenden lograr; en la esc.prim. Rur. Fed.”constitución 1917” de la comunidad de sn Juan carapan, mich.es necesario diferenciar las posibilidades de enseñanza que ofrece cada tipo de tema .independientemente con el tipo de tema en que se organicen los contenidos, debe desarrollar la justificación de la planeación. Así pues planeando ayuda, evitar cometer errores, reducir riesgos y aprovechar las oportunidades de crear un ambiente necesario para que se desarrolle el trabajo en condiciones optimas.

Cuando los maestros planeamos diversificamos las actividades también la manera de abordar los contenidos escolares y promovemos la globalización del aprendizaje, logramos promover aprendizajes significativos no sólo en los alumnos, sino también para los maestros ya que nos permite conocer mejor el manejo de planeación y poner en juego nuestras competencias profesionales a fin de perfeccionarlas, en el proyecto de la escuela de calidad

PROGRAMA ESCUELA DE CALIDAD

Tiene como propósito brindar un servicio educativo de calidad, que responda a los retos actuales que la sociedad mexicana demanda integrar esfuerzos de los diversos programas que operan en la educación. Para lograr lo anterior se propone el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos teniendo como fortalezas:

La experiencia de los docentes en sus diversas funciones, las capacitaciones que brindan los programas en las áreas educativas, considerando que la responsabilidad en el cumplimiento de los propósitos educativos de competencia de todos.

PLANEACION PARTICIPATIVA

Nuestra escuela considera que es necesario tener un cambio para elevar la calidad educativa, llevando un trabajo integrado, es por eso que tenemos como meta fundamental que los alumnos reciban una enseñanza significativa tomando en consideración que sea en forma integrada y con cierta finalidad respondiendo a las expectativas del desarrollo efectivo, físico, social e intelectual del niño de tal manera que favorezcan formas de cooperación e interacción entre maestros, alumnos, padres de familia y entre los mismos niños contando con la actualización del docente para usar sus conocimientos, experiencia, creatividad, opciones metodológicas y diversas estrategias para apoyar la práctica docente y que son los elementos centrales de su validez y riqueza para lograr un aprendizaje significativo.

PROCESO DE PLANEACION

La situación en la que se encuentra la esc.prim. “constitución 1917” de la comunidad de Sn Juan Carapan Mpio. De chilchota, Mich.

con respecto a las características del perfil de una esc. de calidad manifiesta la problemática ,dicho planteamiento expone que no cumple con los objetivos .la organización administrativo ,docente y en la infraestructura; y el equipamiento de algunas aulas ,material didáctico pero de acuerdo a la demanda tanto oficial como del desarrollo psicopedagógico de la niñez es insuficiente para que logre realizar una enseñanza –aprendizaje favorable, asimismo la resistencia al cambio hacia la impartición de una educación innovadora por parte de los docentes de grupo, ha influido en forma negativa .por lo cual la esc. debe ser un lugar de convivencia, placentero para que la educación responda a los intereses actuales de la sociedad y entonces se construirá en un verdadero factor de cambio así podremos alcanzar los objetivos propuestos también planeando las actividades docentes y que es necesario que los maestros conozcan los enfoques de las asignaturas de los planes y programas reformulados, la secuencia temática ,el avancé programático y otros apuntes didácticos.

ANEXO 3

ENTREVISTA REALIZADAS PARA EL ANALISIS DEL PLAN DE ESTUDIOS 1997 DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA CON ENFOQUE INTERCULTURAL BILINGUE

1. ¿La interculturalidad surge a partir de la necesidad educativa del país o sólo como un discurso político?

	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2
NECESIDAD EDUCATIVA		Bueno es difícil separar las necesidades del país de los discursos políticos en principio uno debería pensar que los discursos políticos se arman en relación con las necesidades.
DISCURSO POLÍTICO	En México es un proceso simultáneo de reapropiación del discurso de los movimientos sociales que el estado los retoma y a partir de esa demanda, quizás de los movimiento es que se toman en cuenta. Siendo las políticas un producto del discurso.	Lo que puedo decir es que aún en el peor discurso político, supongamos fuera malo, uno puede aprovecharlo esas poquitas o muchas cosas que dejan y que se incluyen para aprovecharlo y avanzar si uno cree que es importante atender de manera pertinente gusta adecuada la diversidad que existe en el país.
OTRO	Surge a partir la demanda de los pueblos indígenas	

2. ¿A qué necesidades o problemas atiende esta nueva propuesta?

	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2
NECESIDAD		No se si refleja exactamente necesidades planteadas yo no podría decir que los maestros del país demandaron que se les diera una formación con esta perspectiva,
PROBLEMA	<p>Sí se atienden un problema en realidad es con la intención de dar pertinencia al acto educativo en el aula y en la escuela.</p> <p>El problema no es el sujeto, ni la comunidad, sino el maestro la estructura del sistema educativo que no está formada y no está preparada conceptualmente para entender que existen esas diversidades</p>	
OTRO		México estaba retrasado en incluir esta perspectiva intercultural para todos.

3. ¿Dentro del proceso de formación de maestros de educación primaria como entiende usted la interculturalidad?

	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2
INTERCULTURALIDAD	<p>Lo que un contexto implica una perspectiva intercultural, desde abajo, en otro contexto implica otra cosa porque la realidad sociocultural sociolingüística y étnica es distinto, eso implica relaciones asimétricas diferentes. Las formas en cómo se entendía la interculturalidad, son muy diferentes ya que el concepto es muy polisémico para todos, para indígenas y no indígenas por donde uno lo quiera ver.</p>	<p>La interculturalidad es muy necesaria porque es como empezar a modifica esta tradición en la formación de los maestros muy homogeneizadora que nunca atendió ni nunca reconoció la diversidad.</p> <p>La interculturalidad se atendió en dos dimensiones por un lado se partió de un análisis del currículum de educación primaria de la licenciatura de educación primaria para las normales y se visualizo que en las asignaturas no había realmente presencia de la diversidad cómo contenido del conocimiento de la diversidad y por el otro lado que ya existían dos materias que son las regionales 1 y 2.</p>
OTROS		

4. ¿Cómo se construyó el concepto de interculturalidad para la elaboración del Plan de estudios de la Normal con este enfoque?

	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2
CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO	<p>Fue muy difícil muy complicado, la propuesta oficial era no dejar el currículum 97 para no perder certificación y lo que implicaba ser un maestro.</p> <p>Había documentos oficiales y hay documentos oficiales con los cuales todos nos teníamos que guiar, porque existen políticas que norman como se va a entender la interculturalidad en el que se nos señala hacia ¿Dónde? ¿Qué? y ¿Cómo?</p> <p>Porque las normales no podíamos inventarnos un nuevo concepto de interculturalidad, bueno sí y no porque había que partir de lo que ya existía, en todo caso el invento tendría que ser producto de la reflexión al interior de las escuelas, pero</p>	<p>Eso fue un asunto muy complicado.</p> <p>Lo que quiero decir es que me parece que tuvo el proyecto la introducción de la perspectiva un valor muy fuerte muy grande como inicios de un debate que ahora ya se ven en publicaciones discusiones de distintos tipos acerca de lo que implica introducir la interculturalidad en la formación de maestros lo que resulto fue acuerdos suficientes para decir por un lado tiene que estar presente dentro del currículum el ¿Qué? de la formación los contenidos pero fundamentalmente tiene que estar presente en el ¿cómo? se entiende el aprendizaje la necesidad de conocer la forma de aprendizaje que</p>

	<p>si había conceptos bien distintos de interculturalidad.</p> <p>Porque cuando uno hablaba de interculturalidad existían formas muy diferentes de entenderla.</p> <p>Entonces interculturalidad para muchos era esta cosa, de la cultura y la comunidad mientras que para otros era trabajar una revisión de la forma de cómo sean pensado a los pueblos indígenas.</p>	<p>caracterizan a las culturas indígenas las formas de comunicarse y entonces en un grupo de materias específicas que ustedes conocen que se agrego al currículum para tratar la interculturalidad.</p>
--	--	---

5. ¿Quiénes fueron los que participaron para la elaboración del PLEPCEIB?

	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2
	<p>Maestros como yo, de la SEP y de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), maestro de varias normales, maestros indígenas, claro egresados de estas normales fundamentalmente, que trabajaban en el medio indígena.</p>	<p>Había personal que pertenecían a Sistema de Normales la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y a maestros</p>

6. ¿A partir de esa postura como se planteó en el plan curricular?

	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2
	Se trató de plasmar una interculturalización del plan, se puede decir que en algunos cursos se logró y en otros no tanto, son casi iguales el plan 97 y éste con el nuevo enfoque porque tienen en algunas asignaturas el mismo nombre, pero no debemos perder de vista los objetivos de los programas.	Lo que se pudo lograr, se planteó en algunos pedacitos del currículum no en todo este y no sólo en formación específica sino en algunas otras

7. ¿Cómo se aterriza esta perspectiva intercultural dentro de las asignaturas de Formación Específica?

	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2
	Esta línea extra de formación específica que se les da, se interculturalizaron todos los diferentes cursos del plan, para formar maestros con el enfoque intercultural bilingüe. Así esta puesto en algunos cursos en particular, lo que se le critica a	De maneras diferentes por un lado fue la revisión y una transformación de algunas partes del currículum ya que no fue posible transformarlo todo y por otro lado una revisión de la cultura de que se entiende por la cuestión cultural de la escuela y incorporar no sólo los contenidos

	<p>este plan es que tiene una perspectiva transverzalizada, porque los que la criticamos pensamos que debe atravesar todas las asignaturas el currículum.</p> <p>La transversalización del programa se hizo a medias en el resto de este, porque si se hubiera hecho más a profundidad probablemente esta línea de formación específica no se tendría porque haber armado, ya que si se hubiera transversalizado a profundidad no hace falta tomar más cursos igualmente no sabemos si estos cursos realmente están funcionando,</p> <p>No sé hasta qué punto esta línea de formación específica garantice una formación intercultural bilingüe, porque en este campo se requiere de maestros formados que sepan enseñar lo que se requiere para este nuevo plan.</p>	<p>sino ver de qué manera las prácticas culturales las prácticas sociales de los alumnos de sus familias de sus comunidades, pueden o deben intervenir en la vida.</p>
--	---	--

8. Algunas posturas señalan que para que se dé una educación Intercultural, ésta debe de disponer de un currículum “abierto, flexible, integrador y diversificado”, ¿Dentro de este plan curricular se refleja alguna de estas características?

	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2
SI		Yo diría que en la parte de la línea específica es flexible. En la área de formación específica, sí de cierta manera ahí los maestros han podido tener bastante autonomía y creatividad y lo han hecho
NO	El currículum no es abierto ni flexible, son programas bien estructurados.	
UN POCO	Pero tampoco es algo tan cerrado que porque este en el programa tiene el maestro que hacerlo exactamente como dice ahí.	
AMBAS		Entonces yo creo que ahí un currículum muy prescriptivo formalmente escrito y probablemente un currículum muy abierto y muy flexible en los hechos.
OTROS	Abría que ver bien que quiere decir abierto y flexible, yo sí creo que sería muy bueno trabajar con un currículum con estas	

	características, pero para eso también necesitamos condiciones mínimas para que esto se desarrolle	
--	--	--

9. ¿Qué tanto se transformó el currículum del Plan de Estudios 97 para Escuelas Normales para llegar al de Enfoque Intercultural?

	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2
	<p>Los programas son bastante parecidos, cambian a veces algunos temas algunas lecturas se agregan unas o se quitan otras.</p> <p>Yo creo que del plan 97 para el plan con enfoque intercultural si se transformó en parte en términos del diseño. Pero también creo que esta línea de formación específica no fue lo más adecuado.</p>	<p>No les puedo decir exactamente que porcentaje se transformo porque no estuve todo el proceso, lo que a mi me constata es que no estaba fácil no porque la gente tenga mala voluntad o esta encontrar de la diversidad, sino porque uno no puede modificar en la cabeza lo que aprendió, el otro le puede decir lo que sea pero uno finalmente lo encaja en el molde que tiene.</p>

10. La creación de esta nueva licenciatura, ¿tiene como finalidad formar maestros que atiendan sólo a niños indígenas?

	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2
NO		
SI		
OTRO	En términos ideales esta licenciatura se pensó no sólo para	Creo que sí a quedado por el momento restringido a formar

	<p>que egresen como maestros de las escuelas indígenas sino para que sean maestros en cualquier escuela primaria de México, de cualquier contexto.</p>	<p>jóvenes indígenas para ser maestros en el medio indígena, de las escuelas normales, ya que el acceso a estas normales es sólo para jóvenes indígenas que hablan alguna lengua, entonces si sigue siendo así se mantiene a pesar de haber entrado a este espacio tan fantástico que es la formación general de maestros se sigue reproduciendo esta educación y en este caso formación para indígenas en un espacio separado de la realidad están dentro del sistema de normales pero separado.</p>
--	--	---

11.Después de su participación en la elaboración de este Plan de estudios, ¿usted ha seguido de cerca su desarrollo en las diferentes normales en donde se ha venido aplicando?

	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2
	<p>Lo he seguido hasta 2006 más o menos estuve cerca, en el 2003-2004 visité algunas normales después participé con maestros que vinieron a contar sus</p>	<p>No</p>

	<p>experiencias hicimos un foro y trajeron sus ponencias y sus trabajos y hablaron de cómo estaban funcionando esta 16 normales y esto fue hasta el 2006.</p>	
--	---	--

12. ¿Cuáles son los logros más importantes que se han dado hasta ahora con esta nueva formación?

	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2
	<p>La importancia de reconocer a los niños indígenas en las escuelas primarias.</p> <p>Este enfoque les abrió toda una dimensión que estaba muy tapada en la región, como empezar a dar incorporar las lenguas, quienes son los hablantes.</p>	<p>De lo poco que yo sé, fundamentalmente de los resultados de la Normal de Oaxaca han sido muy buenos desde algún espacio me llegó la noticia de que los egresados de esa normal son estupendos que escriben muy bien que son personas que pueden argumentar muy bien por cómo los hemos formado ya que no hemos creado las condiciones para que estas habilidades se desarrollen.</p>

13.¿Qué tipo de dificultades se han presentado en el proceso de formación de los futuros docentes?

	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2
	Sé que el año pasado (2008) esta licenciatura tiene muchos problemas de certificación por esta línea extra que se le agrega de formación específica, ya que no se puede certificar como una especialidad ya que esta línea no cubre las horas necesarias ni como un diplomado.	Una de las limitaciones fuertes de esta perspectiva es que no están contratando maestros con formación específica para la formación de los nuevos docentes.

14.¿Según los resultados que se han venido dando con la implementación de este plan de estudios ¿Cuál es su opinión sobre la formación de maestros en las escuelas normales con enfoque intercultural?

	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2
	Yo no podría decir mucho, ya que no tengo elementos o alguna evaluación que conozca.	

15. ¿Cree que es necesario que todas las escuelas normales adopten este plan de estudios? ¿Por qué?

	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2
	Yo creo que sería muy factible y muy óptimo pero habría que revisar este campo de formación específica porque no en todas las entidades es necesario formar con esta línea porque es muy problemático aún, conseguir maestros formados para enseñar la lengua indígena digamos formador de docentes.	Sí, pero no de esta manera yo creo que este enfoque nació como una idea de transformar a las normales en esta perspectiva de interculturalidad para todos pero en el proceso terminó siendo otro espacio segregado para la formación de los indígenas.

1. ¿La interculturalidad surge a partir de la necesidad educativa del país o sólo como un discurso político?

	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4
NECESIDAD EDUCATIVA		De la necesidad educativa del país, eso es lo que considero porque si bien desde hace mucho faltaba atender de manera pertinente cultural y lingüísticamente a los pueblos indígenas

DISCURSO POLITICO		
OTRO	Surge por la combinación de muchas cosas, como la exigencia de los pueblos indígenas (el mov. zapatista enarbola una perspectiva intercultural), exigencia de los pueblos minoritarios, movimientos sociales en México y en América Latina, y posteriormente pasa a formar parte de la academia, de los investigadores.	

2. ¿A qué necesidades o problemas atiende esta nueva propuesta?

	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4
NECESIDAD		Comienza a haber como una serie de articulaciones de diferentes instituciones para atender a la población indígena, y en ese sentido se da una gran necesidad de atender la formación de maestros pero que atiendan a población indígena, o formar maestros para estos contextos,

		no solamente para educación indígena que es lo más fuerte, sino para atender la diversidad que existe en nuestro país.
PROBLEMA		
OTRO	<p>Busca atender esta homogeneidad, en el sentido de atenderla desde el enfoque intercultural, es decir cambia la perspectiva de atender a los niños en un salón de clases, donde ya no se vería de una manera homogénea a los niños.</p> <p>Esta perspectiva busca atender este cambio y terminar, con ese paralelismo que se tenía en la formación de maestros</p>	

3. ¿Dentro del proceso de formación de maestros de educación primaria, como entiende usted la interculturalidad?

	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4
INTERCULTURALIDAD		<p>El proceso intercultural, que desde la parte normativa era más bien ofrecer esta perspectiva sin particularizarla, porque nosotros siendo de normatividad, nos regíamos por el carácter nacional de los planes y programas de estudio, entonces desde normatividad era muy difícil aceptar un poco como esta regionalización.</p> <p>tenemos que ver que la perspectiva sea incluyente, pero que no se particularice</p>
OTROS		

4. ¿Cómo se construyó el concepto de interculturalidad para la elaboración del Plan de estudios de la Normal con este enfoque?

	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4
CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO	Después de conformar el equipo de trabajo, se tuvo un seminario interno para entender que era la interculturalidad, donde se discutieron conceptos de lo que implicaba la cultura la identidad, la diversidad misma, la multiculturalidad. Lo que buscábamos era tener como un piso común mínimo sobre que entendíamos sobre interculturalidad para que nos diera pie a armar el currículum.	Hubo un gran debate porque se decía: o se crean nuevas escuelas como normales indígenas o sobre el plan de estudios empezamos a trabajar la perspectiva intercultural, porque nos quedaba claro que teníamos que atender por una parte educación indígena y por otra parte la perspectiva para todos, fue muy difícil por esta situación ya que se hacia un plan diferente o uno que incluya todos.

5. ¿Quiénes fueron los que participaron para la elaboración del PLEPCEIB?

	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4
	Un equipo de trabajo interinstitucional e interdisciplinario, conformado por la Dirección General para profesionales de la educación, la Dirección general de	La Dirección General de Normatividad (DGN) en coordinación con la CGEIB y la DGEI, estas tres instancias se forma un equipo interinstitucional

	<p>educación indígena, CGEIB, asesores, entre otros compañeros, así como maestros de las escuelas normales.</p>	<p>para hacer la propuesta curricular de formación de maestros, fue difícil ponernos de acuerdo tres instancias diferentes para ver que ofrecíamos, conformamos un equipo interinstitucional con personal de estas tres instancias federales y lo que hicimos es invitar a maestros de estas escuelas que ya traían experiencia en un este diseño curricular, porque ellos ya sabían que estaba pasando en las aulas, entonces teníamos 1 maestro por cada una de 8 normales que ya tenían experiencia.</p>
--	---	---

6. ¿A partir de esa postura como se planteó en el plan curricular?

	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4
	<p>Creemos que se ve reflejado el enfoque intercultural en el currículum mismo, en las asignaturas mismas en el campo de formación específica, y por supuesto entendemos que también podría estar reflejado en la actitud misma de los formadores de formadores y en la actitud de los</p>	<p>Cambiamos los contenidos y quisiéramos o no se le adicionó una línea como el caso de las otras normales que se le llamo la línea de atención a la diversidad y ahí ya tenía que ver con la enseñanza de la lengua. Queríamos que el plan como estaba ya con estos nuevos contenidos se articulara con esto,</p>

	<p>directivos.</p> <p>La primera tarea fue transversalizar el enfoque intercultural en todas las asignaturas que componían el Plan de estudios 1997 de educación primaria, la segunda tarea fue que incorporamos un campo nuevo: el campo de formación específico.</p>	<p>pero yo creo que fue muy difícil y no era nada fácil.</p> <p>lo intercultural va a ser transversal en todos los programas de estudio, ¿qué quiere decir esto? que teníamos que introducir contenidos que tuvieran una visión diferente a como se venía trabajando</p> <p>Nosotros más que definirlo como concepto decíamos como debe ser una formación inicial pertinente, cultural y lingüística, además antes decíamos: sociocultural, lingüística y étnica.</p> <p>Nosotros les dimos una propuesta curricular pero ya la traducción de las prácticas fue algo muy interesante.</p>
--	--	---

7. ¿Cómo se aterriza esta perspectiva intercultural dentro de las asignaturas de Formación Específica?

	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4
	<p>Se trata justamente de la atención particular de la cuestión étnico cultural y lingüística, que empieza viendo un trabajo que tiene que ver</p>	<p>Los programas son bastante parecidos, cambian a veces algunos temas algunas lecturas agregándose unas o quitando</p>

	con el fortalecimiento de la identidad del futuro profesor, desde el primer semestre hasta el octavo semestre el trabajo de formación específica es que el futuro docente cuente con herramientas pedagógicas y lingüísticas para atender la enseñanza de la lengua indígena	otras.
--	--	--------

8. Algunas posturas señalan que para que se dé una educación Intercultural, ésta debe de disponer de un currículum “abierto, flexible, integrador y diversificado”, ¿Dentro de este plan curricular se refleja alguna de estas características?

	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4
SI		Se daba cierta flexibilidad para atender el contexto de cada estado.
NO		Era muy rígido el proceso porque si nosotros veíamos que no tenía un carácter nacional era muy difícil aprobarlo.
UN POCO		
AMBAS	Sí y no. Digo que si se refleja un poco porque si abrimos ese espacio, pero no logramos llegar a profundidad porque esto se logra con una reforma curricular completa donde tengamos	Yo creo que de todas pero mas en el aspecto de la lengua ya que se dio una gran flexibilidad. Entonces yo considero que si tiene de las dos, de repente es

	<p>conocimientos indígenas sistematizados a través de investigaciones y tomar algunos conocimientos indígenas y ponerlos como conocimientos en el currículum, y como no lo tenemos todavía lo que hemos hecho es abrir espacio para entender otras lógicas culturales,</p>	<p>rígido pero también es flexible.</p>
OTROS		

9. ¿Qué tanto se transformó el currículum del Plan de Estudios 97 para Escuelas Normales para llegar al de Enfoque Intercultural?

	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4
	<p>1.-Logramos actualizar el Plan 97,</p> <p>2.-La incorporación transversal del enfoque intercultural en todas las asignaturas</p> <p>3.-La innovación, que es haber logrado el campo de formación específica que no tiene el plan 97.</p> <p>Hay un cambio evidentemente, pero tenemos dificultades sobre todo en el segundo punto, porque no hemos logrado al 100% desde el enfoque intercultural.</p>	<p>Se logró atender esta nueva dimensión de la diversidad, pero creo que nos faltaron otros temas que deben de saber los jóvenes pero fue un avance muy importante para la educación.</p>

10.La creación de esta nueva licenciatura, ¿tiene como finalidad formar maestros que atiendan sólo a niños indígenas?

	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4
NO	Nuestra intención es formar profesionales de la educación que tengan el plus (formación específica) que le da herramientas metodológicas y pedagógicas para enseñar las lenguas indígenas que no lo llevan los otros normalistas, lo que le da la oportunidad de que el futuro maestro de que al egresar pueda concursar por una plaza en el contexto urbano o en el medio indígena.	No específicamente porque si un maestro tiene la visión intercultural y le toca en una escuela primaria en la ciudad de Campeche, seguro ahí va a encontrar una diversidad enorme de niños, que quizá no hablen una lengua pero que culturalmente son diferentes,
SI		
OTRO		

11.Después de su participación en la elaboración de este Plan de estudios, ¿Usted ha seguido de cerca su desarrollo en las diferentes normales en donde se ha venido aplicando?

	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4
	Si	No, muy de cerca tengo contacto de algunas escuelas que todavía me siguen escribiendo, me platican como les ha ido, pero no,

	ya no.
--	--------

12. ¿Cuáles son los logros más importantes que se han dado hasta ahora con esta nueva formación?

	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4
	<p>Algunos no indígenas salen hablando una lengua indígena.</p> <p>Estudiantes con más conciencia de su identidad y sentido de pertenencia hacia su comunidad. Cambio de actitud en los estudiantes indígenas y no indígenas pues exigen que se les enseñen las lenguas indígenas y valoran más la diversidad.</p> <p>En el ámbito pedagógico los estudiantes en sus planeaciones de clases están intentando realmente poner en práctica un enfoque intercultural en la educación, de cómo tomar en cuenta los conocimientos previos de los niños en general, y como los articulan con los conocimientos que trae el plan de estudios nacional, ha cambiado la concepción</p>	<p>Las escuelas normales indígenas se les autorizara el reconocimiento oficial de sus estudios, entonces esto fue un gran logro para las escuelas de nueva creación porque lograron el reconocimiento.</p> <p>Lo más importante fue la atención a la diversidad lingüística que se logró concretar.</p> <p>Hicimos un encuentro de las escuelas normales, invitados a docentes, directivos y a los alumnos donde logramos valorar y hacer un balance de lo que estaba pasando con esta propuesta curricular.</p>

	<p>pedagógica de atención a los niños.</p> <p>Estos estudiantes tienen otra visión del país, además tienen mucha vinculación con la comunidad.</p> <p>Cambio de mirada en la formación de formadores, empiezan a reconocer para empezar: estamos rezagados en general. Están tomando conciencia.</p> <p>Están tomando conciencia de lo que implica la diversidad.</p> <p>Cambio de mirada en los directivos, están tomando conciencia.</p>	
--	--	--

13.¿Qué tipo de dificultades se han presentado en el proceso de formación de los futuros docentes?

	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4
	<p>Necesidad de actualización de los formadores de maestros.</p> <p>Como dificultad principal es el cambio de mirada en algunas instituciones a nivel superior, en las actitudes de las autoridades, ahí es</p>	<p>Para la convocatoria fue un caso tan complicado el decir que hablantes de una lengua, (en normales les piden el 8 mínimo) se les pidiera promedio mínimo de 8 para ingresar, y resulta que los hablantes de alguna lengua</p>

<p>donde encontramos más dificultad que con los propios estudiantes y maestros.</p> <p>Hay un problema desde la autoridad y me refiero a nivel México a nivel de los estados porque no hay apoyos institucionales.</p> <p>Veo problemas en el currículum, en el sentido de la no profundización del enfoque en las asignaturas. En el campo de formación específica en algunas normales los estudiantes mestizos no toman el campo de formación específica y esto se vuelve excluyente, tal vez sea un problema de planteamiento de nosotros.</p> <p>En el campo de formación específica se requiere tener maestros preparados para que apoyen en el campo de formación y no hay, porque no hay dinero para contratar maestros especializados para atender este campo, y el propósito que se tiene que los estudiantes mestizos salgan hablando una lengua indígena no se logra.</p>	<p>no tenían 8 de promedio de bachillerato, pues entonces no iba a entrar nadie porque no tienen ese promedio.</p>
--	--

14.¿Según los resultados que se han venido dando con la implementación de este plan de estudios ¿Cuál es su opinión sobre la formación de maestros en las escuelas normales con enfoque intercultural?

	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4
	Son maestros que salen con otra visión del mundo.	Sólo comentarios de que estos nuevos maestros vienen trabajando muy bien con esta nueva visión.

15.¿Cree que es necesario que todas las escuelas normales adopten este plan de estudios? ¿Por qué?

	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4
	Mi respuesta es Sí, de hecho es nuestra propuesta, tal vez no todas tengan el campo de formación específica, pero sí que debe llevar una formación con enfoque intercultural, porque por la migración y medios de comunicación no hay culturas herméticamente cerradas, más bien la característica de nuestra	Por supuesto que sí, bueno el plan de estudios no tenemos que mejorarlo, pero sí la perspectiva de la diversidad.

	<p>sociedad en el siglo XXI es diversa.</p> <p>Hay que formar maestros interculturales que cuando trabajen con niños mestizos entiendan que hay diversidad y con mayor razón cuando tengan alumnos indígenas.</p> <p>Tenemos que impulsar una educación intercultural en todo el sistema, desde educación inicial hasta universidades.</p>	
--	--	--

1. ¿La interculturalidad surge a partir de la necesidad educativa del país o sólo como un discurso político?

	ENTREVISTA 5
NECESIDAD EDUCATIVA	
DISCURSO POLITICO	
OTRO	Es las dos cosas, en México y desde mi punto de vista es especialmente mucho mas construido desde los discursos de los sistemas educativos que desde las necesidades o manifestaciones de los movimientos indígenas.

2. ¿A qué necesidades o problemas atiende esta nueva propuesta?

	ENTREVISTA 5
NECESIDAD	Responde a una necesidad antigua también propia de la educación indígena, también responde a los mismos logros de las necesidades de la formación de maestros
PROBLEMA	
OTRO	Responde a que ya existían tres normales indígenas en este país, existía la normal indígena de Cheran, la escuela normal bilingüe e intercultural de Oaxaca y la escuela normal en Chiapas, que ya había

	<p>iniciativas generalmente desde sindicatos, desde los magisterios organizados indígenas, estas tres normales tienen su origen como demandas de los profes indígenas y les toco muy complicado no fue nada sencillo la construcción de estas propuestas,</p>
--	---

3. ¿Dentro del proceso de formación de maestros de educación primaria como entiende usted la interculturalidad?

	ENTREVISTA 5
INTERCULTURALIDAD	<p>El enfoque intercultural a mi me parece fundamental para cualquier tipo de formación docente en un país tan diverso como este.</p> <p>Nosotros pensábamos que si, no sólo en la formación inicial sino en la formación continua.</p> <p>Yo creo que es absolutamente importante lo del enfoque intercultural e intercultural bilingüe para la educación en países multiculturales como lo es México o como es América latina, porque además esa diversidad a diferencia de los españoles no se dio porque migraron sino tiene una dimensión originaria, tendríamos que</p>

	enfrentarnos a ella de manera diferente.
OTROS	

4. ¿Cómo se construyó el concepto de interculturalidad para la elaboración del Plan de estudios de la Normal con este enfoque?

	ENTREVISTA 5
CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO	<p>Organizamos seminarios permanentes en los que todos los que trabajábamos.</p> <p>Es más el seminario todavía sigue operando hay un seminario permanente sobre interculturalidad y educación en la coordinación general.</p> <p>Participábamos de la discusión, esa discusión nos tomó por lo menos dos años.</p> <p>De esa discusión surgieron por lo menos un libro que si esta publicado que tiene que ver con la construcción de los enfoques</p> <p>Convocamos a estas reuniones a maestros de educación primaria general y de educación indígena de todos estos estados</p>

5. ¿Quiénes fueron los que participaron para la elaboración del PLEPCEIB?

	ENTREVISTA 5
	<p>La Dirección General de Normatividad, La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, La Dirección General de Normatividad, la DGEI, participaron profes de una diversidad de las escuelas normales de este país, y también con la convocatoria de especialistas. Convocadas desde la DGN para asesorar también el proceso, al mismo tiempo fueron convocadas desde la DGEIB para también participar de este proceso.</p>

6. ¿A partir de esa postura como se planteó en el plan curricular?

	ENTREVISTA 5
	<p>La transversalidad en tanto posicionamiento para la implementación de enfoques educativos.</p> <p>Lo que se logró en términos curriculares es la transversalización de las asignaturas como están en este momento en el Plan 97, resignificarlas digamos como desde los enfoques interculturales y la construcción de lo que después se llamó “El campo de formación específica para la atención a la diversidad sociocultural, étnica y lingüística”.</p>

7. ¿Cómo se aterriza esta perspectiva intercultural dentro de las asignaturas de Formación Específica?

	ENTREVISTA 5
	<p>En la coordinación traíamos una discusión de cómo construir contenidos que fueran pertinentes culturalmente, no repetir esta idea de hagamos listados de características como tipo la etnografía clásica (vestido, costumbres), sino como recuperar esta dimensión cultural en tanto eje fundamental para la enseñanza de las lenguas.</p> <p>Empezamos a trabajar en torno a una categoría que hemos llamado “el punto nodal”, los puntos nodales culturales, la posibilidad de seleccionar estos especialistas en su cultura, seleccionar puntos nodales culturales, más que hablar de la cosmovisión de los pueblos o sus usos y costumbres, de donde están esos momentos que son nodales culturalmente y que además implican situaciones socio comunicativas</p> <p>Este fue uno de los ejes fundamentales de la construcción del campo de formación específica el trabajar desde estos enfoque que implicaban que la cultura es dinámica, que nuestros acercamientos para la construcción de contenidos tenían que ver como con la recuperación de los saberes de quienes estaban participando en el proceso</p>

	de construcción
--	-----------------

8. Algunas posturas señalan que para que se dé una educación Intercultural, ésta debe de disponer de un curriculum “abierto, flexible, integrador y diversificado”, ¿Dentro de este plan curricular se refleja alguna de estas características?

	ENTREVISTA 5
SI	
NO	
UN POCO	<p>La primera intencionalidad de construcción sí hablaba de currículum abiertos, flexibles, pero la rigidez de cómo está pensada la formación inicial de maestro en este país permitió poca flexibilidad</p> <p>En realidad es un programa muy poco flexible, la propuesta de formación de docentes en este país es muy poco flexible es una retícula curricular.</p> <p>Quedó una cosa intermedia porque no sólo nos quedamos en intenciones.</p>
AMBAS	
OTROS	

9. ¿Qué tanto se transformó el currículum del Plan de Estudios 97 para Escuelas Normales para llegar al de Enfoque Intercultural?

	ENTREVISTA 5
	<p>Yo creo que logramos darle giros importantes, no pudimos rearmar el currículum pero si logramos rearmar esas mismas asignaturas desde otros enfoques.</p> <p>En términos generales lo único que cambio fue que le pusimos un campo de formación específica abajo y le cambiamos algunos nombres dentro de la retícula general.</p>

10.La creación de esta nueva licenciatura, ¿tiene como finalidad formar maestros que atiendan sólo a niños indígenas?

	ENTREVISTA 5
NO	<p>No, no inicialmente, pero habría que ver que está pasando, con los egresados.</p> <p>Pues no nada a niños indígenas, primera diferencia, no solamente al subsistema de educación indígena sino a los niños indígenas en donde quiera que se encuentren.</p>
SI	
OTRO	

11.Después de su participación en la elaboración de este Plan de estudios, ¿Usted ha seguido de cerca su desarrollo en las diferentes normales en donde se ha venido aplicando?

	ENTREVISTA 5
	No, hace mucho tiempo que no tengo información de primera mano.

12.¿Cuáles son los logros más importantes que se han dado hasta ahora con esta nueva formación?

	ENTREVISTA 5
	Lo que se logró en términos curriculares es la transversalización de las asignaturas como están en este momento, resignificadas digamos como desde los enfoques interculturales.

13.¿Qué tipo de dificultades se han presentado en el proceso de formación de los futuros docentes?

	ENTREVISTA 5

14.¿Según los resultados que se han venido dando con la implementación de este plan de estudios ¿Cuál es su opinión sobre la

formación de maestros en las escuelas normales con enfoque intercultural?

	ENTREVISTA 5

15. ¿Cree que es necesario que todas las escuelas normales adopten este plan de estudios? ¿Por qué?

	ENTREVISTA 5
	Por su puesto, así fue pensada en un principio, yo pienso que toda la formación inicial en este país tendría que recuperar enfoques interculturales y formación para atención a la diversidad étnica cultural, lingüística, de género, etc., así fue pensada inclusive desde un principio.