

LA POLÍTICA CURRICULAR PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LA POBLACIÓN RURAL INDÍGENA DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

ANA LAURA GALLARDO GUTIÉRREZ
COORDINADORA

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN -
UNAM

DIEGO ANDRÉS CASTILLO SILVA
EDUCACIÓN Y ARTE PARA LA INTERCULTURALIDAD S.C.

TANIA SANTOS CANO
POSGRADO EN LINGÜÍSTICA-UNAM.

NOEMÍ CABRERA MORALES
COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE-SEP

TEMÁTICA GENERAL: MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN.

RESUMEN GENERAL DEL SIMPOSIO

El simposio presenta los resultados de la investigación Estudio de la política curricular para la atención educativa a la población rural indígena de educación básica, realizada entre el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) durante 2015-2016, con la intención de profundizar en las tensiones que obstaculizan el mejoramiento de la calidad educativa que recibe esta población.

El estudio tiene como antecedente directo la Consulta a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre Evaluación Educativa, realizada por el INEE en 2013. Los resultados de la consulta señalan, entre otros aspectos, “la necesidad de que el currículum nacional contemple la diversidad de culturas y lenguas del país” (INEE, 2014a). De igual forma, se señala la importancia de incorporar conocimientos y saberes de los pueblos originarios como contenidos legítimos.

Para rastrear esta demanda y evaluar cómo responde a ella la política curricular, se organizó el análisis en dos ejes: por un lado, la acción política de la sociedad civil, caracterizada por los resultados de la consulta, aportes de la investigación educativa en torno a estos temas, así como la observación y entrevistas a los actores educativos de las escuelas del subsistema indígena.

El segundo eje o la acción política gubernamental, estuvo caracterizada por los modelos curriculares destinados a alumnos y maestros indígenas, los informes oficiales de las dependencias del sector, así como una serie de entrevistas a los funcionarios estatales y federales que operan la política curricular.

Lo anterior conformó una ruta analítica, en donde las tensiones entre ambos ejes, evidenciaron puntos críticos o de tensión, y en su conjunto, aportaron insumos para valorar la pertinencia y relevancia de la política curricular que media las experiencias escolares del alumnado indígena rural de educación básica en México.

Palabras clave: Educación indígena, educación intercultural, currículo, política educativa

Semblanza de los participantes en el simposio

COORDINADORA. ANA LAURA GALLARDO GUTIÉRREZ

Es doctora, maestra y licenciada en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Actualmente se desempeña como Investigadora de Tiempo Completo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM y antes fue Directora de Desarrollo del Currículum Intercultural en la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP. Es investigadora nacional nivel I y profesora del posgrado y la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

DIEGO ANDRÉS CASTILLO SILVA

Es técnico en Comunicación Social por la Universidad del Trabajo de Uruguay. Escritor de cuentos y guionista, ha colaborado como articulista en revistas de circulación nacional, y escrito guiones para radio e historietas. Trabajó para televisión abierta comercial y para televisión educativa. Ha participado en la producción de videos educativos en lenguas indígenas para la CGEIB, la Universidad Intercultural del Estado de México y la Universidad Veracruzana Intercultural, además de fungir como diseñador de materiales en la CGEIB y en el Programa de Educación Básica para Niñas y Niños Migrantes, de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB).



TANIA SANTOS CANO

Es licenciada en Letras Modernas Inglesas y maestra en Lingüística Aplicada por la UNAM. Su área de investigación se centra en la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas y en la didáctica de lenguas. Ha colaborado en diversos proyectos en el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), la CGEIB, la SEB, el INEE, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), la Universidad Veracruzana Intercultural, la Universidad intercultural del Estado de México y la Universidad Intercultural de Chiapas.

NOEMÍ CABRERA MORALES

Es maestra en Pedagogía por la UNAM; es socióloga por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), y etnóloga por la ENAH. Ha participado en proyectos de formación docente basados en comunidades de aprendizaje, así como en la elaboración de materiales educativos desde el enfoque de la educación intercultural para la Asignatura de Lengua Indígena para la Educación Secundaria. Actualmente es Directora de Desarrollo del Curriculum Intercultural en la CGEIB de la SEP.



TEXTOS DEL SIMPOSIO

LA CONSULTA A PUEBLOS INDÍGENAS SOBRE EDUCACIÓN INEE-2014. DEMANDAS A LA POLÍTICA CURRICULAR DIRIGIDA A POBLACIÓN INDÍGENA

DIEGO ANDRÉS CASTILLO SILVA

EDUCACIÓN Y ARTE PARA LA INTERCULTURALIDAD S.C.

RESUMEN

Este documento describe y analiza la Consulta previa, libre e informada a los pueblos y comunidades indígenas realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2013, como punto de partida para la evaluación de la política curricular destinada a la población indígena rural de educación básica en México. Esta consulta ha tenido implicaciones fuertes en la definición de lineamientos para garantizar una educación de calidad para la niñez indígena mexicana, de ahí que en el estudio general que en este simposio se presenta, esta consulta es un referente imprescindible para comprender las tensiones que se establecen entre las demandas de los pueblos indígenas respecto al currículum y las respuestas que la acción política gubernamental ofrece.

Palabras clave: Educación indígena, educación intercultural, currículo, política educativa.

Introducción

En el 2013, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) llevó a cabo la *Consulta previa, libre e informada a los pueblos y comunidades indígenas* sobre evaluación educativa, ejercicio realizado en México, que considera la participación directa de los pueblos y comunidades en el sentido conocer los significados que le dan a la educación y evaluación, partiendo del principio de que México es un país pluricultural.

Asimismo, considerando que la evaluación puede ser una herramienta para recibir una educación de calidad y que en la medida en la que ésta sitúe las características y necesidades de los pueblos y comunidades indígenas, se favorecerá el mencionado principio.

Este ejercicio fue coordinado por el INEE con la participación de la UNICEF, la UPN y la sociedad civil Cañuela.

En el diseño y desarrollo de la consulta se consideraron como marco legislativo los siguientes documentos:

- Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo.
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, particularmente el artículo 14.
- Reforma al Artículo 1º constitucional 2011 en materia de Derechos Humanos.

Asimismo, se consideró como un antecedente el Resolutivo 1/2011 de la CONAPRED que trata sobre “la discriminación indirecta por lengua, condición social y origen étnico de la prueba ENLACE, en agravio de niñas y niños indígenas del país” (INEE, 2015; 9). Con la finalidad de responder a las demandas que sobre educación tienen los pueblos y comunidades indígenas.

Los resultados de dicha consulta han funcionado como una base potente para revisar la política actual y generar lineamientos de política educativa que respondan a dichos resultados. Por lo anterior, la intención de este trabajo es describir, situar y analizar tales demandas a la luz de sus coincidencias con los aportes que la investigación educativa ha señalado desde varias décadas en estos temas.

Junto con el trabajo de campo realizado en escuelas indígenas para observar la operación del curriculum, se conforma el eje de la acción política de la sociedad civil, la cual pone en tensión la acción política gubernamental y con ello se evidencian los temas de una agenda pendiente para la atención educativa con pertinencia cultural y lingüística para la niñez indígena.

La consulta a pueblos indígenas sobre educación INEE-2013

Como se ha mencionado anteriormente, un antecedente inmediato de la *Consulta previa, libre e informada a los pueblos y comunidades indígenas* sobre la evaluación educativa, fue la solicitud realizada por profesores y directivos de educación básica de una comunidad de Chiapas de una escuela indígena, al Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) en la que “condenan la aplicación de la prueba ENLACE 2008 [por considerarla] discriminatoria y exterminio [sic] de la cultura y lengua de los pueblos originarios” (CONAPRED, 2011: 2).

La solicitud se realizó en el 2008 y derivó en un proceso encabezado por el CONAPRED a lo largo de dos años, en el que diferentes instituciones educativas relacionadas con la educación indígena tuvieron que responder, entre ellas la SEP, la DGEI y la CGEIB.

CONAPRED solicitó a la Secretaría de Educación Pública (SEP) responder a esta denuncia. De acuerdo con el Coordinador General de la CGEIB en ese entonces “la SEP [...] con la actitud de explotar qué era lo que pasaba [envío la] solicitud a distintas áreas de la SEP y entre esas nos mandaron a nosotros, a la Coordinación [...] yo turné a todas las áreas, [...] cada quien hizo su aportación y después alguien se encarga de darle forma [...] y eso es lo que se envía” (EFS1, 2015)

Una de las tareas de las instituciones a las que se le solicitó dar respuesta, consistió en responder si la prueba ENLACE era discriminatoria, la respuesta del entonces Coordinador General de la CGEIB fue:

“...yo les dije que no, de hecho hicimos aquí varios análisis en el área de estadística, nos ayudó Rolando que era nuestro asesor en esa época... todavía trabajamos un buen rato, hicimos un montón de cuadros para ver si las preguntas, en sí mismas mostraban alguno de estos elementos si podríamos hacer corridas que mostraran que la prueba tenía unos resultados diferentes y la verdad es que no. Encontramos que la prueba misma no tenía ese sesgo que no quería decir que los resultados no fueran distintos.

Los resultados globales son claramente distintos entre las escuelas indígenas y las demás, entonces hay un problema [...] Respondimos [que la prueba...] formaba parte de una serie de acciones de la Secretaría de Educación Pública y, [...] había una frase [...] que decía: lo que es discriminatorio no es la prueba sino el sistema” (EFS1: 2015).

En la resolución del CONAPRED, la SEP, en una de sus respuestas, menciona:

El sistema de educación indígena presenta severas deficiencias en la calidad de los servicios, que se traducen en bajos niveles de eficiencia terminal y resultados claramente inferiores a los promedios nacionales. Las dificultades que se presentan en el sector tienen que ver con la escasez de maestros bilingües, la presencia de alumnos que hablan diferentes lenguas en un mismo grupo, así como con el aislamiento y la marginación de las comunidades donde habitan (CONAPRED, 2011).

Cabe mencionar que durante el proceso, los argumentos presentados por el “petionario”; es decir, los maestros indígenas, enfatizaron por lo menos dos asuntos respecto a la evaluación vía la prueba ENLACE:

- a) De Acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, la evaluación también debe ser intercultural bilingüe, si no es así, no tendría sentido de ser, se estaría favoreciendo “la asimetría en que las lenguas indígenas se encuentran respecto del español, (lo cual) ha

traído como resultado la desvalorización que sienten los maestros, y en ocasiones los niños, sobre éstas” (CONAPRED, 2011: 17).

- b) “...el asunto es la forma, los contenidos y las concepciones en los que, sin importar la lengua y la cultura, todos deben cumplir una norma única. Esto contradice la política pública de interculturalidad para todos. Además la Ley General de Educación es una norma reglamentaria. En rango, está por debajo del artículo 2° constitucional según el inciso B capítulo II ‘Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación” (CONAPRED, 2011: 17-18).

Este planteamiento del problema, establece una tensión de primer orden al señalar que la ley y normatividades vigentes no se cumplen, nuevamente dando paso a la simulación en la operación de la política destinada a la población indígena.

A partir de las respuestas de las diversas instituciones a éste y otros aspectos del planteamiento del resolutivo, “el CONAPRED ‘armó’ la resolución: la prueba no era directamente discriminatoria, pero es indirectamente discriminatoria, por eso le pedimos a la SEP que resuelva por lo menos 14 puntos” (EFS1: 2015).

La Unidad de Planeación de la SEP designó a la CGEIB para que atendiera la Resolución de la CONAPRED.

(...) En este sentido, se transfirió la responsabilidad, pero no existieron recursos que permitieran operar los puntos del resolutivo “los recursos que debíamos haber usado para otras cosas y las capacidades de toda gente que estaba aquí y que tenía otras responsabilidades, los invertimos en esta tarea” (EFS1: 2015).

Dentro de los 14 puntos sugeridos por CONAPRED (2011), algunos relevantes en términos del curriculum son:

- a) La SEP entregará a las diferentes escuelas de los pueblos o comunidades indígenas del país, los materiales educativos con los que cuenta esa Institución en lenguas indígenas.

- b) En colaboración con instituciones como el INALI, la CDI entre otras, la SEP deberá realizar estudios que servirán de base para efectuar acciones para la elaboración e implementación de políticas que ponderen la importancia de la educación indígena.
- c) Fortalecer las y los maestros que imparten clases en las comunidades infantiles indígenas del país a través de cursos y programas de capacitación permanentes.
- d) SEP en colaboración con la CDI, INALI, deberá diseñar cursos de sensibilización sobre el derecho a la no discriminación en el ámbito educativo indígena.

Entre las acciones que emprendió la CGEIB para dar respuesta a los 14 puntos estuvo el trabajo cercano con organizaciones de la sociedad civil interesadas; sin embargo, mientras la Coordinación estaba interesada en revisar y en “quitar el carácter discriminatorio y que el sistema no tuviera ese carácter discriminatorio... a ellos [a las organizaciones] los trece puntos les tenían sin cuidado” (EFS1: 2015), dado que la exigencia era la eliminación de la prueba.

A final de cuentas, estos esfuerzos no obtuvieron resultados y avances significativos y se decidió concluir con el proceso. Cuando el INEE y la SEP decretaron la desaparición de la prueba ENLACE, punto cardinal de las negociaciones con las organizaciones sociales. Cabe señalar que la desaparición de la prueba, no está directamente relacionada con el resolutivo de CONAPRED o las demandas de las organizaciones civiles que impulsaron la queja.

La cancelación de la prueba ENLACE por PLANEA advierte las discusiones sobre la discriminación que pueden ocasionar las pruebas estandarizadas. Al respecto, el INEE ha llevado a cabo estudios sobre si es mejor traducir las pruebas a las lenguas indígenas para que sean pertinentes y otra serie de discusiones que asumen la complejidad en el diseño y aplicación de este tipo de pruebas, sin embargo, los reactivos de los exámenes en español siguen marcando la pauta curricular tanto en contextos mestizos como indígenas. La prueba se vuelve el curriculum de facto, sin considerar el diseño de contenidos interculturales.

Finalmente, como parte del proceso iniciado en el CONAPRED por docentes y directivos indígenas, la Coordinación entregó “un informe original que tiene seis cajas de evidencia [...] En casi todos los puntos hubo avances significativos, somos de la idea de que el problema central es la forma en la que atendemos la educación central... por esa razón... y vayamos a un segundo paso que sea un convenio entre los pueblos indígenas y las instituciones de la nación, porque ellos son los que tienen que poner las reglas” (EFS1: 2015). Esta admisión del coordinador general pone sobre la mesa el efecto estructural del sistema respecto del poco impacto que la política intercultural tiene para el resto de las instituciones. Es el caso del resolutivo dos que alude directamente a la

revisión del plan y programas de estudio de la educación básica. Al respecto, señalan los informes de la CGEIB, hubo cerca de seis reuniones con funcionarios de la Dirección de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica para ese fin. En la reforma de 2011 no aparecen las sugerencias o agregados propuestos por la CGEIB a esa dependencia.

La vulnerabilidad de la oficina gubernamental para operar los catorce puntos del resolutive CONAPRED fue el factor decisivo para que los maestros y organizaciones de la sociedad civil tuvieran que establecer otras estrategias de lucha y diálogo, en este sentido, el INEE cedió ante dicha tensión estableciendo condiciones de posibilidad para llevar a cabo la consulta, y otro tipo de estudios, incluido éste.

Análisis de los resultados de la consulta: eje curriculum

El punto de partida de la revisión es la situación educativa de los pueblos indígenas, el INEE (2015a) señala que:

“En 2010, el analfabetismo entre la población hablante de una lengua indígena era de 26.8% y la escolaridad promedio de 5° de primaria, mientras que en el resto de la población, sólo 5.3% eran analfabetas y tenían un promedio de escolaridad equivalente a la secundaria completa”. (INEE, 2015a: 7)

Este dato estadístico evidencia la necesidad de ampliar las oportunidades educativas de los pueblos originarios del país, sin fragmentar la pertinencia cultural y lingüística de los apoyos para acceso e infraestructura. En este sentido, la política curricular o los modelos y programas destinados a ellos, no pueden estar desligados de los apoyos para infraestructura y equipamiento. Es sabido que la falta de acceso y, en mayor medida la falta de pertinencia, hace que los alumnos indígenas deserten, porque los contenidos escolares no son relevantes o significativos.

Sobre el acceso en particular conviene profundizar en la circunstancia de desventaja para la educación indígena, que representa la Doble Brecha Digital (DBD) (Castillo,2015). Esta categoría refiere a que México tiene un rezago tecnológico en la educación frente a otros países del orbe y del continente, esta Brecha Digital (BD) se agudiza de manera alarmante en la educación indígena, ya que la diferencia de este rezago tecnológico, entre las escuelas indígenas y las que no lo son, es muy grande.

“El acceso a computadoras e Internet de las primarias indígenas esta cubierto sólo en un 22%, de ellas, las cuales tienen al menos una computadora, muy por debajo del 56% de las escuelas generales. Tres de cada 10 escuelas indígenas tienen conexión a Internet

para uso educativo cuando seis de cada 10 escuelas generales disponen del servicio. La mitad de los preescolares indígenas y dos tercios de las primarias indígenas tienen una organización multigrado sin un modelo pedagógico multigrado.” (INEE, 2015a: 7)

Los datos del párrafo anterior confirman que la educación indígena sufre un rezago importante en infraestructura, esta condición tiene una relación directa con el curriculum, porque obstaculiza la posibilidad de desarrollar otro tipo de contenidos, de producir materiales y de formar en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, como lo señala un rasgo del perfil de egreso del plan de estudios vigente, el cual es transversal a todas las asignaturas, ya sea como herramientas o como contenidos.

Esta ligazón entre la infraestructura y el curriculum no suelen estar desligados en la realidad porque para operar cualquier política curricular, es preciso ciertas condiciones materiales. El caso de las TIC así lo evidencia.

Ya en lo correspondiente a la política curricular en específico, destacan en la consulta las diversas sugerencias de contenidos que los pueblos indígenas solicitan de manera reiterada:

“ [...] que los maestros se involucren con la comunidad, enseñen en la lengua y den lugar a la reproducción y reflexión de los conocimientos y saberes comunitarios. En este sentido, las comunidades consideran que “la base de la vinculación es el conocimiento de la lengua y la cultura” y su integración al proyecto educativo. Las comunidades quieren que la escuela “sea propia de la comunidad. Para las comunidades, la forma de instrumentar esta orientación es a partir del rescate de la lengua, de los valores y los saberes colectivos. Demandan de forma casi unánime, “que la educación sea bilingüe” y “que la enseñanza esté basada en valores y acciones de lo que se hace en el pueblo” (INEE, 2015:15-16)

Estas demandas se refuerzan con circunstancias que si bien no atañen al curriculum, inciden fuertemente en él, nos referimos a que:

“existen escuelas bilingües que en la realidad, no imparten educación bilingüe, y maestros que hablando la lengua indígena de la comunidad, enseñan en español o promueven la pérdida de la lengua propia. (INEE, 2015:16)

Es relevante tomar en cuenta la afirmación de la consulta donde se registra:

“Como han advertido intelectuales indígenas, lo anterior no puede entenderse sin conocer “el carácter colectivista” de las comunidades indígenas mexicanas, que aun cuando “no es forzosamente explícita”, siempre está presente. Las demandas que atraviesan las

ideas de comunidad, o de *comunalidad*, implican que consideremos que “no se entiende una comunidad indígena solamente como un conjunto de casas con personas, sino personas con historia, pasada, presente y futura, que no sólo se pueden definir concretamente, físicamente, sino también espiritualmente”. (INEE, 2015)

La preocupación por la enseñanza bilingüe es enfatizada tanto por las comunidades que poseen lenguas en riesgo como aquellas que no, porque se trata de un aspecto ligado al fortalecimiento de la identidad. Traducido a prácticas, lo anterior supone diferentes tipos de retos: de enseñanza, de aprendizaje, de preservación y formalización de la escritura.” (INEE, 2015: 24)

El párrafo anterior pone de manifiesto la necesidad de generar un curriculum que respete y tome (como dicen los intelectuales indígenas), a la *comunalidad* como una categoría que puede trasladarse a un curriculum intercultural para alcanzar la aspiración de los pueblos a tener un curriculum que sea pertinente y adaptable.

En su resumen, se advierte que:

“Los resultados presentados en este apartado apuntan a un modelo pedagógico que promueva y recupere los valores comunitarios y que utilice y promueva la enseñanza en la lengua local; pero que también apoye la proyección de la comunidad hacia un futuro sostenible en armonía con la sociedad nacional. Muestran la aspiración a una escuela que no discrimine a los niños, niñas, adolescentes y padres de familia indígenas y que permita la participación de los miembros de la comunidad en las decisiones escolares” (INEE, 2015: 32)

Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de replantear el curriculum a fondo, ya que el curriculum nacional no interpela a los pueblos indígenas, por el contrario, se contrapone a la idea de escuela que los pueblos indígenas desean.

En el siguiente párrafo la consulta arroja ideas claras de contenidos para la escuela, los pueblos indígenas, hacen propuestas específicas que los pueblos ubican dentro del curriculum como se anota a continuación.

Proponen como inicio que “en las actividades que se llaman extracurriculares, ahí es donde se debe pues de abarcar para tratar de cubrir todas la áreas acá en nuestra comunidad y que son importantes tanto en lo cultural, en lo artístico, en lo agrícola y así pues sea más completa la educación para nuestro pueblo”. El calendario agrícola y ritual regula la reproducción social de las comunidades por lo que hay comunidades que solicitan que la escuela entienda que “en momentos

especiales ocupamos a nuestros hijos e hijas y sobre eso mi corazón opina que ellos, nuestros niños, sigan a un lado de nosotros acompañándonos en nuestras ceremonias. Así debe de ser”. “Sería bueno que enseñaran de cómo trabajar en el campo... pues la tierra se está erosionando”. También a “reorientar las actividades de plantación de lechuguilla, árboles nativos de la región como el mezquite, el pirú” .

Se pide que “la escuela incorpore temas como la siembra del maíz para mejorar su rendimiento o para recuperar la milpa tradicional; las técnicas de trabajo de campo, utilización de herramientas, el sistema de tlacocol, la pizca, cálculo de la cosecha y otras actividades que se realizan dentro de la comunidad para que los niños y jóvenes no pierdan el interés en ellos porque reconocen no solo sus particularidades culturales sino su actividad económica como agricultores, interesa pues recuperar lo que sirve e incorporar lo que puede mejorar esta actividad. Así, es necesario “que aprendan casi con exactitud los pasos para barbechar el campo y así poder cultivar una buena siembra”. “Que no se pierda, por ejemplo, el saber “en qué tiempo se limpia la milpa, en qué tiempo se corta el café, en qué tiempo se siembra el maíz, cómo está la luna para sembrar el maíz” (INEE, 2015:34)

Las comunidades demandan, además de contenidos interculturales, materiales suficientes escritos la lengua indígena, demandan materiales bilingües en la variante de la comunidad, ya que los materiales vienen en español y no los entienden. Los miembros de las comunidades, según la consulta, “se ofrecen para valorar los contenidos mediante la constitución de un comité o mediante las opiniones de un niño o niña, y cada vez que termine el ciclo escolar.” (INEE, 2015:38)

Las comunidades buscan ser consultadas para que el curriculum nacional se nutra de saberes y prácticas comunitarias. En este sentido buscan un curriculum pertinente, que se adecue al contexto comunitario, que no sea un curriculum eminentemente urbano, sino que sea un curriculum que contemple la diversidad.

En este tenor, los pueblos mencionan que por esta razón los niños indígenas reprobaban la prueba ENLACE, ya que no la comprendían. Estas pruebas estandarizadas evalúan el idioma español de los estudiantes indígenas como si fuera su lengua materna, lo que los ubica en una situación de desventaja

Los niños y niñas, como resultado de los talleres de la consulta, proponen que se evalúe el dominio que tienen de su “lengua indígena” y los conocimientos adquiridos en la casa y la escuela. Esta propuesta de los estudiantes implica directamente al curriculum, ya que de manera general, estudiantes y comunidad han determinado en la consulta, la necesidad de un curriculum con contenidos en lenguas indígenas.

Estos resultados establecen tensiones importantes para la política curricular, a manera de cierre se retoman las categorías propuestas por Irina Tomasevsky (2006) sobre el derecho a la educación: adaptabilidad y aceptabilidad y por otro la noción de pertinencia de la UNESCO (2010), para sistematizar los resultados de la consulta aquí referida.

A manera de cierre: sobre la aceptabilidad, adaptabilidad y pertinencia del curriculum

- Según los resultados de la consulta, el curriculum nacional no es aceptable, ya que no contiene criterios mínimos de calidad; el curriculum no contempla los derechos de los pueblos indígenas, quienes no se ven reflejados en los libros de texto, ni en los métodos de enseñanza-aprendizaje. De la misma manera los docentes no están preparados para atender a los estudiantes indígenas, no conocen o no saben impartir clase en lenguas indígenas, y no toman en cuenta la opinión de las comunidades.
- El curriculum para las comunidades indígenas, no es relevante, ya que no promueve aprendizajes comunitarios, ni locales. El curriculum nacional no contempla una educación que promueva el trabajo colectivo. Las comunidades consideran que la escuela imparte una educación individualizante y no comunitaria; es decir, es una educación que se aleja de su cosmovisión. Para que el curriculum sea relevante, debería ser un curriculum intercultural y bilingüe, que incluya a la comunalidad como categoría curricular.
- Las demandas de las comunidades indígenas son muy específicas y claras en torno a la pertinencia. Las comunidades no consideran al curriculum pertinente ya que no es significativo para todos los estudiantes de la nación, no hay contenidos locales y nacionales que estén correctamente balanceados. El curriculum nacional tal como está planteado, no pone al estudiante al centro de la educación, si bien enuncia que el estudiante es lo más importante en el curriculum, la realidad es que el curriculum está pensado desde y para las poblaciones urbanas mestizas. El curriculum se plantea para escuelas idealizadas; ya que para que el curriculum fuera pertinente, las escuelas de la nación deberían todas estar ubicadas en zonas geográficas donde sólo se habla español y siempre hay luz eléctrica, donde siempre llegan suficientes materiales didácticos y libros de texto, conexión a internet y proyector de imágenes y diapositivas. El curriculum entonces no es un curriculum pertinente, por el contrario, es un curriculum que excluye a la diversidad étnica, cultural y lingüística del país.

Referencias

- Castillo, D. (2015) "Convergencia social y de medios. Posibilidades del uso de medios en un currículum intercultural", en Gallardo, A. (coord.) Desarrollo curricular intercultural de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria, México: CGEIB.
- CONAPRED, (2011), Resolutivo por disposición: 1/2011, Expediente CONAPRED/DGAQR/419/08/DR/II/CHIS/R289, México: consultado en: <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/resolucion-conapred/> el 16 de enero de 2016.
- EFS1 (2015) Entrevista a Fernando Salmerón Coordinador General de Educación Intercultural y Bilingüe, México: mimeo.
- INEE (2015) Resultados de la Consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre la evaluación educativa: Informe orientado a política educativa: Educación para fortalecer la cultura y la comunidad, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE, (2015a), Breviario sobre la educación básica indígena en México: legislación y acciones gubernamentales, México: INEE mimeo.
- Tomasevski, K. (2004), El asalto a la educación. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- UNESCO (2010) Panorama educativo 2010. Desafíos pendientes, México: UNESCO-SEP-OEI.

EL CURRÍCULUM VIVIDO, UNA MUESTRA DE LA OPERACIÓN DE LA POLÍTICA CURRICULAR DIRIGIDA A POBLACIÓN INDÍGENA

TANIA SANTOS CANO

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA-UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO

RESUMEN

Esta colaboración pone de manifiesto los resultados obtenidos del trabajo de campo realizado en escuelas del subsistema indígena de seis entidades federativas en el ámbito de la implementación de la política curricular. El objetivo de este escrito es dar a conocer la experiencia de los diferentes actores educativos en cuanto al uso de los diferentes componentes curriculares en el salón de clases. Presenta, en primera instancia, información relativa al estudio macro del cual se deriva esta aportación. De igual forma, delimita el criterio de selección de las escuelas participantes propuesto con base en los tipos y grados de vitalidad de las lenguas, (ñomndaa de Guerrero, rarámuri de Chihuahua, totonaco de Puebla, hñāhñú del Valle del Mezquital en Hidalgo, zapoteco del istmo de Tehuantepec en Oaxaca y maya de Quintana Roo). Se trabajó en las escuelas a partir de una ruta metodológica que incorporó la realización de entrevistas para directivos y docentes, así como la observación de aula. Los resultados obtenidos de esta parte del estudio plantean retos importantes en cuanto a la capacitación de los profesores, la pertinencia del currículo nacional para las comunidades indígenas del país, el aprendizaje de las lenguas en contextos bilingües, así como la elaboración de materiales didácticos.

Palabras clave: Educación indígena, educación intercultural, currículo, política educativa.

Introducción

Esta participación presenta algunos resultados del trabajo de campo realizado en seis entidades federativas de la República Mexicana, el cual tuvo como fin la recopilación de datos sobre la implementación de la política curricular en contextos indígenas; es decir, la forma en que se viven y operan los componentes curriculares en las aulas mexicanas. En el marco del estudio que en este simposio se presenta, las visitas realizadas forman parte del Eje 1. La acción política de la sociedad civil, componente 3. Operación de la política curricular: el curriculum vivido. Deben mencionarse en

este escrito, los especialistas que realizaron el trabajo de campo para este estudio: Ana Laura Gallardo, Diego Andrés Castillo, Noemí Cabrera, Jesús Villalobos, Abad Navarro, Gabriela Román, Karina García, Lucía Ramírez, Yeneiri Ramírez, Yarabi Valderrábano y quien suscribe esta ponencia.

Uno de los componentes que se contemplaron en la planeación del estudio referido fue establecer las condiciones para realizar trabajo de campo en diferentes entidades; se planteó como una vía para indagar en torno a la implementación u operación de la política curricular. El objetivo principal era recopilar información que permita tener un acercamiento a lo que ocurre en las escuelas y aulas con presencia indígena, para poner en tensión el diseño de las políticas curriculares, en consonancia con el planteamiento teórico de la investigación. Así, se realizaron, diferentes visitas a escuelas de nivel preescolar, primaria y secundaria ubicadas en contextos indígenas en seis entidades federativas. Se retomó el *currículum vivido* (Furlán, 2012) como la categoría de análisis referida a los procesos que suceden al interior de las escuelas, esto es, a las múltiples interacciones entre alumnos y maestros, medidos por el currículum formal, es decir los programas de estudio, sus contenidos y enfoques.

Tipos y grados de vitalidad de las lenguas

El criterio principal de selección de las escuelas que se visitaron fue la vitalidad de la lengua, en tanto caracterización de los distintos escenarios donde el currículum se resignifica y adquiere vida. El perfil general alude a la situación de la lengua-cultura en la región, las escuelas seleccionadas fueron consideradas de alta vitalidad, mediana vitalidad, baja vitalidad.

Dicha propuesta se construyó a partir de la discusión de planteamientos sobre vitalidad de la lengua de organismos como la UNESCO (2003), *Ethnologue* (2009), la *Graded Intergenerational Disruption Scale* (GIDS) o Escala gradual de disrupción intergeneracional, así como Joshua Fishman (1991).

Instrumentos elaborados para la recopilación de información

Para la investigación, se consideraron entrevistas a docentes y directivos de escuelas ubicadas en localidades indígenas, así como observación de clases. Para dicho fin, se elaboraron dos tipos de instrumentos: guía de entrevista y observación de aula. Las entrevistas contemplaban preguntas abiertas sobre la práctica docente, la capacitación docente, el conocimiento y manejo de distintos documentos curriculares, la utilización de materiales. Por otra parte, el instrumento para la observación de clase tomaba en consideración aspectos sobre la participación e interacción del docente a partir de las herramientas curriculares que se tenían en el aula. El trabajo de campo se llevó a cabo durante los meses de noviembre y diciembre de 2015 con las siguientes características:

Estado/ Pueblo/lengua	Perfil general	Escuelas
Chihuahua, Rarámuri	San Ignacio de Arareco y Gonogochi, municipio de Bocoyna. comunidades raramuris con vitalidad lingüística media alta.	Preescolar y escuela primaria del subsistema indígena. Telesecundaria Federalizada.
Guerrero, Ñomndaa o Amuzgo	Guadalupe Victoria, Mpio. de Xochistlahuaca. Comunidad ñomndaa con alta vitalidad lingüística.	Preescolar (“Centro de Castellанизación”) del subsistema indígena. Escuela Primaria Intercultural Bilingüe. Escuela Secundaria Técnica
Hidalgo, Hñähñú del Valle del Mezquital	La Lagunita, comunidad hñähñú, variante del Valle del Mezquital con baja vitalidad de la lengua, vía la migración nacional e internacional.	Preescolar y primaria del subsistema indígena Telesecundaria 242
Oaxaca, Zapoteco del istmo	Villa de Mitla La escuela preescolar se ubica en una comunidad semiurbana, el uso de la lengua indígena es débil. San Pedro Quiatoni, Tlacolula. Contexto marginado, de ambiente monolingüe zapoteco.	Preescolar y primaria del subsistema indígena
Puebla, Totonaco	Ocomantla, Zihuateutla. Comunidad totonaca con baja vitalidad lingüística.	Preescolar y primaria del subsistema indígena. Escuela Telesecundaria Federal
Quintana, Roo Maya	Carrillo Puerto, Quintana Roo. Localidad maya con alta vitalidad lingüística.	Escuela Preescolar, Escuela Primaria del subsistema indígena. Escuela Secundaria, Telesecundaria.

A continuación se muestra una versión sintética de los resultados de la indagación. Un primer asunto que vale la pena mencionar es que la mayoría de las escuelas visitadas (preescolar, primaria y secundaria) operan como escuelas unitarias, bidocentes, tridocentes, aulas multigrado o los directivos están comisionados con grupo. En este sentido, una de las necesidades que manifiestan los docentes y directivos es contar con cursos de capacitación que les permita hacer frente a estos escenarios, que se complejizan si se considera el asunto de la enseñanza en lengua materna.

Las escuelas de nivel preescolar y primaria que se visitaron pertenecen al subsistema de educación indígena; sin embargo, esto no garantiza que la enseñanza sea bilingüe e intercultural, por

el contrario, los maestros y directivos entrevistados dan cuenta de una multiplicidad de problemáticas relacionadas con la operación de este modelo.

En estas escuelas hay docentes que son hablantes de lengua indígena cuya variante no corresponde con la de la comunidad, docentes hablantes de la lengua indígena de la comunidad que no están dispuestos a enseñarla o utilizarla para la enseñanza, incluso hay quienes inhiben el uso de ésta en el aula. De igual forma, hay docentes que son hablantes y que la usan para instrucción y como objeto de estudio, así como maestros monolingües en español. Cabe mencionar que la ubicación de los docentes no necesariamente corresponde con el nivel de vitalidad de la lengua; es decir algunos docente monolingües en español están ubicados en comunidades con alta vitalidad lingüística y viceversa.

Respecto a las características sociolingüísticas de los estudiantes, éstas responden a la clasificación que mencionamos anteriormente en el cuadro. Aunque cabe aclarar que el uso de la lengua es diferenciado de acuerdo a la apertura de los docentes, así como al ambiente escolar que respete o no el uso de la lengua. Por ejemplo, en la secundaria de Guerrero, la comunicación de algunos maestros monolingües en español con los alumnos es en esta lengua; sin embargo, los jóvenes responden en ñomndaa, lo que ha obligado a los docentes a tratar de entenderla. Las interacciones entre los alumnos dentro del aula son en su lengua.

Asimismo, una constante en relación con las principales necesidades y problemas que enfrentan los docentes es la falta de capacitación y materiales didácticos pertinentes para la enseñanza intercultural y bilingüe que se requiere. Respecto a la capacitación, la mayoría de los docentes mencionan haber tomado el curso de inducción; sin embargo, no han recibido otras capacitaciones, tampoco referidas a la enseñanza de la lengua. Los profesores mencionan no recibir a tiempo los materiales, o de forma completa. En ocasiones, trabajan con los materiales solo como material de consulta por no ser suficientes para todos.

La mayoría de los docentes están de acuerdo con la demanda de los pueblos indígenas de que se enseñe la lengua indígena en la escuela, sin embargo también reconocen no sentirse preparados para ello. Necesitan ser formados, contar con materiales y con distintas estrategias para realmente favorecer este aspecto. En la escuela primaria de Guerrero se lleva a cabo el proyecto de doble inmersión; sin embargo la demanda es la misma, mayor capacitación. Otro caso es el de la primaria de Hidalgo, ya que una lengua que comienza a ser valorada positivamente es el inglés, esto se puede entender frente a los procesos de migración hacia algunas ciudades de Estados Unidos.

Respecto a la incorporación de contenidos de la lengua y la cultura al currículum los docentes y directivos dicen estar de acuerdo, además de reconocer la necesidad de hacerlo si se pretende que la educación de los niños, niñas y jóvenes cobre significado y sentido para éstos.

En cuanto a los parámetros curriculares, los marcos curriculares y la Asignatura de lengua y Cultura Indígena la situación es diversa. Hay docentes y directivos que desconocen estos documentos y por lo tanto no los emplean en su planeación; docentes que los conocen pero no los utilizan por no contar con estrategias clara para hacerlo; docentes que los conocen e incorporan a su planeación.

Otros problemas que mencionan los docentes y directivos son: los cursos que se ofrecen respecto a la enseñanza de la lengua solo se dirigen a aquellos que son hablantes, ignorando la situación de aquellos que no lo son pero que trabajan en contextos bilingües; los jóvenes se avergüenzan de hablar su lengua, de su cultura, lo que dificulta más la enseñanza; la migración es un proceso que dificulta la enseñanza, ya que en ciertas regiones con esta tradición existen problemas de ausentismo.

Valoración de la información recopilada en el trabajo de campo

Aun cuando la muestra no es significativa, de la visita a las escuelas se recogen datos importantes que deben resaltarse y explicitarse.

- Capacitación a profesores. Se trata de una preocupación o condición recurrente en opinión de todos los profesores y directivos entrevistados. Los informantes señalan no tener capacitación adecuada, en algunos casos mencionan no tener capacitación alguna. No hay seguimiento a la práctica docente de los profesores. La capacitación existente parece no tomar en consideración el perfil real de los profesores; es decir, si existen un gran número de profesores que no hablan una lengua indígena o que no hablan la lengua de los alumnos y la localidad, entonces por qué solo se ofertan cursos para profesores hablantes de la lengua. Los espacios para obtener una formación sobre el uso y aprovechamiento de los materiales que rigen a la educación indígena (parámetros y marcos curriculares) son escasos.

- Trabajo con la lengua indígena. Parece que los profesores no tienen herramientas para trabajar con la lengua, ya sea como objeto de estudio o como primera o segunda lengua. Lo mismo ocurre con el español el cual se establece como la lengua dominante y la lengua en la cual están todos los materiales de las diferentes asignaturas. Aun cuando hay materiales específicos para la enseñanza del español como segunda lengua parece no haber una ruta clara sobre cómo plantearse su enseñanza cuando no es la lengua materna de los estudiantes. En cuanto a las herramientas didácticas que tienen los profesores sobre la enseñanza/aprendizaje de la lengua

originaria, su uso y desarrollo, puede observarse que en algunos estados, como Guerrero o Quintana Roo, parece haber más herramientas considerando la vitalidad de las lenguas originarias y el contexto de las escuelas. Sin embargo, en ningún caso se ve una metodología clara en cuanto al tipo de acercamiento que tienen los profesores para el desarrollo de las lenguas que conviven en contextos bilingües. Si bien es cierto que el referente en algunos estados (Quintana Roo, sobre todo) son los parámetros curriculares, no se alude a proyectos, no se alude a las prácticas sociales del lenguaje como metodología para la enseñanza de la lengua. Lo mismo ocurre con el español como segunda lengua; los profesores utilizan estrategias que les han funcionado en su trayecto como docentes para que los alumnos aprendan y fortalezcan el español, saben que para muchos es su segunda lengua y que el aprendizaje de los contenidos nacionales se complejiza aún más y se impone la enseñanza-aprendizaje de los contenidos en español.

- Existe una tendencia a utilizar la traducción como vía para el aprendizaje de las lenguas en contextos bilingües. Los profesores entrevistados no hacen referencia a estrategias vinculadas al uso comunicativo de la lengua como medio para enseñarla, resalta, sin embargo, cómo han adaptado ciertos materiales destinados a la enseñanza de una lengua (inglés) para aprender el hñahñú como segunda lengua en la comunidad de La Lagunita. O bien aprender la lengua (el español o la lengua indígena) a partir de la enseñanza memorística de vocabulario específico y aislado (listados de palabras), como una segunda vía. Esta última opción es la que prevalece en las prácticas docentes observadas.

- Falta de materiales didácticos pertinentes. Son muy pocos los materiales que llegan a las aulas, muchos de ellos, de acuerdo con los profesores entrevistados, son descontextualizados y terminan por no utilizarse. Se recoge la necesidad por tener nuevos materiales digitales (audios, videos, interactivos).

- Parece, según se puede resumir de las aportaciones de los profesores y directivos, que existe un desconocimiento de los Parámetros curriculares y marcos curriculares, como herramientas base de la educación indígena y desde los cuales se puede plantear el trabajo con la lengua y con la cultura. En algunos casos los tienen pero no saben utilizarlos.

- En el caso de la asignatura de lengua y cultura indígena para secundaria, se observó su completa falta de operación, incluso desconocimiento sobre su existencia, al tiempo que buenas experiencias en torno a ella, en el tiempo en que fue aplicada, como en el caso de Chihuahua.

- Las variantes lingüísticas. Este aspecto toma relevancia debido a la exposición que tienen niños y jóvenes en su lengua (en lo oral pero también en lo escrito) dentro del ámbito

escolar y fuera de él. Según exponen los profesores, el proceso de aprendizaje de los alumnos se complejiza ya que los niños y jóvenes no comprenden o parecen no querer hacer esfuerzo alguno por entender una variante diferente a la propia.

- Saberes originarios, locales, vínculo entre la escuela y la comunidad. Se reportan pocas menciones a la incorporación de estos aspectos en la práctica docente cotidiana; no obstante, en las entrevistas realizadas, se retoman como contenidos centrales y de apoyo algunas costumbres y actividades comunitarias como pueden ser las fiestas tradicionales.

El tipo de información obtenida en esta pequeña muestra, no difiere en mucho de las necesidades y retos que se sabe tiene la educación indígena en el país y que ha sido documentado en otras investigaciones. Sea cual sea su referente, los temas que necesitan reflexión y atención son prácticamente los mismos: capacitación a profesores, metodologías para la enseñanza de lenguas, herramientas para trabajar con la lengua y la cultura, falta de materiales didácticos pertinentes, desconocimiento de objetos curriculares disponibles, uso de las variantes lingüísticas, inserción de saberes originarios, vínculo entre la escuela y la comunidad, estrategias de valoración y respeto por las lenguas y las culturas, entre otros.

Las tensiones que esta información establece con los otros componentes del estudio deben mirarse ya sea como una consecuencia o como insumo para poder sugerir nuevos horizontes que permitan establecer vías para la conformación de una educación pertinente desde el punto de vista lingüístico y cultural. Así, parece vislumbrarse una tensión con la cuestión curricular puesto que lo que ahí se prescribe (trabajo por proyectos, enfoques de enseñanza, desarrollo de la lengua indígena como primera y segunda lengua, enseñanza del español como segunda lengua, horas definidas para el estudio de una u otra lengua, materiales impresos, participación con materiales digitales) en realidad no está ocurriendo.

Una segunda tensión atañe a la formación que tienen los profesores, por un lado, a la poca presencia en los programas de estudio de las instancias superiores en torno a componentes relacionados con la reflexión sobre la lengua, sobre su aprendizaje como segunda lengua, desarrollo y aplicación de distintas herramientas didácticas que permitan el trabajo con la lengua y la cultura, trabajo en contextos bilingües y multilingües, métodos de investigación comunitaria, entre otros. Si estos elementos no existen o se desarrollan de manera débil en la formación de los profesores entonces habrá consecuencias (y ya las hay) graves en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes que cursan el tramo de la educación básica. Por otro lado, los cursos de capacitación que se ofertan o que se realizan en los estados o desde la federación son escasos y parecen no tomar en cuenta a la población real de maestros que hoy en día están frente a grupo; es decir, no se invita a

aquellos profesores que no hablan la lengua o que hablan una lengua diferente a la que tienen sus alumnos, en este sentido, hay pocas opciones para mejorar la práctica docente de los profesores.

Es interesante notar en los tres componentes que conforman el eje de la sociedad civil, la idea generalizada de un currículum no pertinente, ni relevante ni aceptable. Los actores involucrados: profesores, investigadores, comunidades y padres de familia señalan la necesidad de incorporar las lenguas, conocimientos y valores de los pueblos indígenas al currículum no solo destinado a los alumnos indígenas sino para todos. Sin embargo, difieren los resultados de la consulta con la investigación educativa, en la responsabilidad que el Estado debe asumir, ante esta aspiración. Para las comunidades consultadas, la participación del Estado sigue siendo necesaria para hacer cumplir las leyes y derechos conquistados, es una tensión clara de demanda, la que se establece con la acción política gubernamental. Por su parte, los investigadores aluden al papel del Estado como el principal obstáculo para lograr un currículum intercultural y apuntan a las experiencias alternativas como la salida más pertinente. Si bien se admite que tales experiencias no son completamente autónomas a la acción estatal, si insinúan la autonomía educativa de los pueblos originarios como el camino más potente de cambio.

Esta situación pone a su vez en tensión el papel de los docentes, pues transitan entre las disposiciones de la política curricular y la necesidad de reorganizar el currículum de acuerdo a la diversidad de sus aulas.

Al entrevistar y observar las clases de los maestros, se notó que realizan pocas o nulas actividades que tengan que ver con la aspiración común antes referida, incluidos los casos de Guerrero que trabajan en un proyecto alternativo y Quintana Roo que operan de manera sólida con los parámetros curriculares para la enseñanza de la lengua maya. Entre su discurso y sus acciones hay una especie de vaivén: asumen la aspiración como lo políticamente correcto, en tanto representación o imagen de una situación buena en sí misma, pero no se asumen como parte de los obstáculos que impiden conseguirla. Hay discursivamente un deber ser fuera de ellos, que hará que las cosas cambien. Esta pista es por demás interesante porque apunta directamente al análisis de la *simulación* en la operación de la política curricular y con ello aportar elementos para la comprensión de la compleja situación de la educación indígena en nuestro país.

Los padres, en voz de los maestros, les piden que dejen de enseñar la lengua y cultura indígena, pero a decir de los resultados en la consulta, hay una contradicción importante con esta fuerte aseveración. No se niega que existan comunidades que en efecto no quieren que sus hijos hablen, lean y estudien la lengua indígena y que haya maestros que se opongan a esta opinión, lo que se intenta señalar es que en cualquiera de los casos, lo que se presencia no es solo una posición personal, sino una postura étnica sobre el tipo de educación que deben recibir los niños y niñas

indígenas. Lo anterior, desde este punto de vista, alude a un conflicto histórico producto de los procesos de colonización vía la castellanización y con ello la desvaloración y discriminación de las lenguas y culturas originarias en el curriculum escolar.

En este sentido, el mestizaje como imaginario social que data de finales del siglo XIX, pasando por el ideario de la revolución de 1910 y el cual se consolida en el México post revolucionario; perpetúa la división entre lo indígena y lo español como dos polos de la identidad nacional, desdibujando y simplificando; la diversidad étnica, cultural y lingüística (Gallardo, 2014), situación que genera tensiones entre las aspiraciones que las comunidades indígenas pretenden para sí mismas: aculturarse o resistir, disyuntiva en la cual los docentes también se ven inmersos, dando lugar a esta contradicción.

Por su parte, los investigadores señalan la simulación de las políticas curriculares que desde su punto de vista no buscan, de manera políticamente legítima, la aspiración señalada, en contraste, acuden a los proyectos educativos que con relativa o poca autonomía del Estado, plantean una reorganización de los modelos curriculares, con pocas perspectivas de impactar en todo el subsistema de educación indígena.

El mapa general de la situación, apunta a que la aspiración común en el eje 1, también es la de la acción política, por lo que habrá que retomar lo visto aquí para reflexionar sobre la compleja red de factores que intervienen en los magros avances hacia el mejoramiento de la calidad de la educación indígena en nuestro país.

Referencias

- Gallardo, A. (2014) Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano. Claves a partir de las reformas a la educación básica nacional. 2004 y 2011, México, tesis para obtener el grado de doctora en Pedagogía, FFyL-UNAM.
- Furlán, A. (2012) "El curriculum pensado y el curriculum vivido", en Landesmann, M. (coord.) El currículum en la globalización. A tres décadas del curriculum pensado y el curriculum vivido, México, FES Iztacala-UNAM.



Ethnologue. Languages of the world. Disponible

en: <https://www.ethnologue.com/about/language-status>

Fishman, J. A., 1991, Reversing language shift, Clevedon, UK, Multilingual Matters Ltd.

UNESCO. (2003). Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. Disponible en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183699S.pdf>

LA POLÍTICA CURRICULAR DE FORMACIÓN DOCENTE PARA EL MEDIO INDÍGENA: TENSIONES DESDE LA PERTINENCIA CULTURAL Y LINGÜÍSTICA

NOEMÍ CABRERA MORALES

COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE-SEP

RESUMEN

Este informe de investigación se deriva del Estudio de la política curricular para la atención educativa a la población rural indígena de educación básica, realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la UNAM, durante 20015 - 2016. Tiene como fin mostrar algunos resultados del análisis a los modelos curriculares para docentes de educación indígena. Dicho análisis incorpora un recuento histórico vinculado a los procesos de formación de docentes en el medio indígena, en particular un panorama breve sobre la formación inicial de los profesores. Los datos muestran un proceso fragmentado e irregular que aún no logra dar los resultados esperados. Esta contribución incluye también una descripción de los diferentes modelos curriculares dirigidos a educación indígena como parte del andamiaje que permite el análisis posterior. El análisis retoma algunas categorías relativas a la relevancia y pertinencia de la formación docente para contextos indígenas. Asimismo, para complementar el análisis, retoma la Consulta del INEE para contrastar si en los modelos mencionados se cumplen las demandas que dicha consulta arrojó en el ámbito de la formación docente. El informe pone de manifiesto las tensiones entre el diseño y la operación de las políticas curriculares que tienen relación con los programas de formación dirigidos a profesores que trabajarán en contextos indígenas.

Palabras clave: Educación indígena, educación intercultural, currículo, política educativa.

Introducción

Este informe refiere al análisis de los modelos curriculares para docentes de educación indígena, los cuales son: Plan y Programas de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 1990 (LEPEPMI'90) y Plan y Programa de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe 2012 (LEPIB 2012).

El análisis curricular de los planes mencionados, en contraste con los resultados de la consulta del INEE a población indígena y, con el acercamiento realizado a la práctica docente en seis estados de la República, posibilitan identificar tensiones en torno a la manera en que los maestros operan las políticas curriculares y con ello inferir las herramientas y estrategias que utilizan, las cuales pueden estar o no presentes en los modelos de formación inicial, cuestión candente a la luz de lo que se exige a los maestros que hagan sin haberos formado para ello. Las tensiones entonces, apuntan la identificación de la pertinencia y relevancia que tienen dichos modelos curriculares en el marco de las exigencias expuestas por los integrantes de los pueblos indígenas a través de la consulta.

Para comenzar con el análisis se presentan algunos antecedentes que describen de manera sucinta algunos elementos históricos sobre los procesos de formación de docentes para después describir los modelos curriculares y finalmente problematizarlos a la luz de lo expuesto en los componentes uno y tres del eje uno.

Históricamente en México, las instituciones encargadas de la formación de docentes han sido sobre todo las escuelas normales. Inicialmente éstas fueron consideradas Normal Básica cuyo perfil de ingreso fueron egresados de escuelas secundarias. A partir de 1984 con la reforma al subsistema se eleva a nivel de Licenciatura y su oferta se orienta hacia la formación para la educación preescolar y primaria.

A partir de 1979 con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional se amplía las oportunidades, aunque ésta última se orienta más a la profesionalización de docentes en servicio.

Para el caso de docentes de educación secundaria la institución formadora es la Normal Superior.

Es evidente que la atención a los pueblos indígenas no ha formado parte de los intereses prioritarios del Estado y la Secretaría de Educación Pública, pues las opciones para la atención a dichas comunidades fue a menudo la de promotor cultural. Hasta hace unos 8 años, continuaba el curso de formación inicial para jóvenes con bachillerato, que de acreditarlo eran enviados a dar clases a las comunidades indígenas.

Curricularmente, los programas de formación han tenido diversas modificaciones, entre ellas la creación de oferta para la población indígena, aunque dichos programas históricamente han significado la imposición de la cultura dominante y se han orientado a procesos de castellanización, más que basarse en conocimientos de la realidad cultural, los principios de construcción del saber y la cosmovisión de los pueblos, como se señala en el componente uno.

En el caso de la atención a la población Indígena, el proceso de definición de una institución responsable de la formación de docentes, atraviesa por la creación del Instituto Nacional Indigenista, la Dirección General de Educación Indígena y actualmente el Subsistema de Educación Indígena.

“Como un elemento de enlace histórico es importante destacar cómo los indígenas y por consecuencia su educación, han girado desde diversas posiciones político-ideológicas en cuanto a su concepción del indio. Concepción que en su generalidad ha considerado al indígena como un sujeto de atraso, al cual hay que incorporarlo, integrarlo, aculturalizarlo. En esta postura media el principio occidental en tanto hay que dejar de lado sus costumbres, su lengua y toda su idiosincrasia para adquirir la *civilización occidental*” (Herrera: 2002)

La formación de los profesores del subsistema de educación indígena fue un proceso que se trató de implementar como una de las acciones prioritarias en el Programa para la Modernización de la Educación Indígena, cuyo objetivo era establecer “un sistema integral de superación académica que, de manera permanente, promueva e instrumente cursos de capacitación a personal de nuevo ingreso y de actualización al personal en servicio, tanto docente como directivo” (SEP. 1990, p.24).

De entre los problemas más serios que enfrentaba la educación indígena, se encuentra el relativo a la formación y actualización de docentes. Ante la inexistencia de instituciones formadoras de maestros para el medio indígena, la estrategia para preparar a los futuros maestros bilingües, fue un curso de inducción a la docencia de cuatro meses de duración, con las consecuentes limitaciones en la preparación académica, hecho que influye en la calidad de la educación que se ofrece.

La selección y el reclutamiento de aspirantes a promotores y el otorgamiento de plazas no se desarrollarían adecuadamente, lo que ocasionó que se incorporaran al servicio, personal que no reunía características culturales y/o de niveles de bilingüismo requeridos. (DGEI, 1990)

El curso de inducción a la docencia para aspirantes, enfrentaría numerosos problemas, entre los que podemos señalar la falta de un programa de capacitación definido que articulara los contenidos con la práctica educativa, a desarrollar por parte de los maestros indígenas. Esta situación no se ha solucionado por las características curriculares, de organización y operación de estos cursos. Sin embargo, en la realización de esta capacitación, se ha ido conformando un curriculum implícito, que incluye las metodologías para la enseñanza de la lecto-escritura y para la incorporación de contenidos étnicos en los programas vigentes.

La falta de un proceso de evaluación y seguimiento de este proceso, repercutió en el desconocimiento del perfil real del aspirante, conforme al cual, se pudiese planear de mejor manera la capacitación. No se dispuso de un sistema de seguimiento y evaluación que diera cuenta de los

logros alcanzados por los promotores en los cursos ni de su desempeño de su labor docente en el nivel que atendían. Además de condicionar la capacitación a la sola preparación del aspirante para desempeñarse en los dos primeros grados de la educación primaria, lo cual, es cuestionable dadas las necesidades educativas en el campo.

La capacitación y la actualización del personal en este servicio, se desarrollaron de manera limitada, con pocas pretensiones y con muchos obstáculos en relación a las implicaciones teórico-metodológicas, de la práctica docente en la educación primaria indígena bilingüe bicultural, tales, como el manejo de la lecto-escritura en lengua indígena y su gramática; la metodología para la enseñanza del español como segunda lengua, la captación de contenidos étnicos y su tratamiento pedagógico; la conceptualización misma de la práctica docente en el medio indígena (con sus implicaciones de compromiso moral y profesional).

La mayoría de los cursos de capacitación estaban dirigidos a interlocutores ideales (como imaginamos que son los maestros indígenas), más que a interlocutores reales (los maestros nativos con las contradicciones que viven, al ser miembros de culturas subalternas y asumiendo roles extraños a la estructura social tradicional), los maestros bilingües, fueron formados a través de los “canales de formación profesional” que ofrecen las Escuelas del Sistema, cuyos programas “respondieron” siempre a las exigencias del sistema educativo nacional, en lo general y no en lo particular, a las necesidades de los pueblos indígenas.

La formación de promotores bilingües en la DGEI, siempre se consideró como alternativa a corto plazo, para solventar las necesidades inmediatas para el servicio de preescolar y de primaria; reclutando egresados del nivel secundaria con dominio oral de su lengua materna, además del español. Esta medida sería modificada en 1990 para la DGEI, exigiendo un nivel académico de bachillerato, el dominio de la lengua materna, como consta en las convocatorias para reclutar candidatos para promotores indígenas en un servicio bilingüe y bicultural.

Ante este panorama, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ha participado de manera fundamental, en este intento por asistir las necesidades del medio indígena y, en 1982, trazó la Licenciatura en Educación Indígena, siguiendo los mismos criterios que determinaban la estructura curricular de otras carreras de la Universidad, que consiste en tres áreas: Área de Formación Básica, Área de Integración Vertical y Área de Concentración Profesional; donde las dos primeras, eran comunes a todas las licenciaturas y la tercera, la que determina la formación específica de los estudiantes: “...si bien va dirigida a docentes del medio indígena tiene como objetivo primordial la formación de cuadros técnicos a nivel medio (...) este programa repercute en la estructura administrativa del subsistema más que directamente en la práctica docente” (UPN, 1992:14)

La LEPEPMI 1990, formó parte de la estrategia para fortalecer el subsistema de educación Indígena por parte de la Modernización Educativa, hasta convertirse en uno de sus pilares. (Jordá. 2000.) Para 1997, la LEPEPMI 1990 había atendido a profesores de 23 entidades donde se ofrece el servicio de educación preescolar y primaria indígena en 73 sedes de la UPN (unidades y subsedes), con aproximadamente 570 asesores (Salinas, 1995). A pesar de que se ha incrementado el número de maestros contratados, no implicó necesariamente que la enseñanza respondiera a las condiciones históricas - culturales de los pueblos indios, como puede advertirse en los resultados de la consulta en torno a los docentes.

Finalmente, se inició en 2002, la reformulación de la Licenciatura en Educación Indígena Plan 1990, como parte de la conformación de un proyecto alternativo para los pueblos indios.

Por otro lado, con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe se llevó a cabo la Revisión de los planes y programas de estudio de las licenciaturas en educación preescolar y primaria de las escuelas normales, por lo que en el año 2002, un equipo interinstitucional conformado por personal de la Dirección General de Normatividad, la Dirección General de Educación Indígena y la Coordinación General, inició la revisión del plan y programas de estudio de las licenciaturas en educación preescolar y primaria que rigen la formación inicial para la docencia de las normales regulares del país. Esta revisión abarcó los propósitos generales, los rasgos deseables del nuevo maestro-perfiles de egreso, los criterios y orientaciones para la elaboración del plan y la organización de las actividades académicas, el mapa curricular, además de una revisión de asignatura por asignatura, a fin de analizar que los contenidos y actividades fueran congruentes con los aspectos señalados anteriormente. La CGEIB impulsó en el año 2004 la Licenciatura Educación Primaria Intercultural Bilingüe, así como la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, en donde se plantea desde el principio la incorporación del enfoque de la Educación Intercultural como eje transversal en toda la malla curricular. Dicha propuesta continúa hasta la Reforma de la Educación Normal en el año 2012, modificando su estructura respecto a la incorporación del enfoque intercultural.

Como se puede apreciar, el proceso de formación de docentes para el medio indígena, ha estado permeado de situaciones de irregularidad, de superación de programas y proyectos que no han dado los resultados deseados. De igual forma, la inercia para el desarrollo de los programas y planes de estudio, pensados desde las propias instituciones que interpretan las necesidades de los pueblos indígenas, que pocas veces han sido consultados, nos permite tener un panorama inquietante respecto a la generación de una propuesta de formación inicial para docentes que pueda considerar sus necesidades en un contexto con estas características, lo cual se abordará más adelante. Hasta aquí el breve panorama de la formación inicial de profesores para el medio indígena.

Los modelos curriculares

En este apartado se realiza la descripción de los Modelos curriculares antes enunciados para que se pueda realizar de mejor manera el posterior análisis, y su vinculación con lo enunciado en la consulta a los pueblos indígenas realizado por el INEE.

En primer lugar se describe el modelo curricular de la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 90 (LEPEPMI'90)

La Universidad Pedagógica Nacional al ofrecer las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para El Medio Indígena, da respuesta a las necesidades de emprender acciones orientadoras a la formación y actualización de docentes en servicio, como una condición fundamental para elevar la calidad de los servicios educativos que se ofrecen en el país. Con este proyecto se pretende que, a partir de recuperar su experiencia docente el maestro mejore su formación y desarrolle prácticas profesionales más acordes a los requerimientos educativos de los grupos étnicos indígenas en el marco del contexto nacional. (UPN, 2000)

La propuesta curricular de la LEP y LEPMI 90 en torno a la práctica docente del profesor del subsistema de Educación Indígena tiene como objetivo general: Formar un profesional de la docencia con grado académico de Licenciatura, capaz de elaborar propuestas pedagógicas congruentes con su realidad sociocultural, en un proceso que implica la transformación de su práctica docente.

Esta licenciatura se ofrece en la modalidad semiescolarizada, que responde a las características de los destinatarios: se trata de maestros con grupo escolar a su cargo, trabajan en comunidades geográficamente dispersas de difícil acceso y con pocas facilidades de transporte. La modalidad comprende tres situaciones de aprendizaje: estudio individual, grupal, taller integrador.

Los estudiantes dedican tres horas al trabajo individual y una hora y media al trabajo grupal cada semana, de este modo se obtienen cuatro horas y media semanales de trabajo teórico por curso; que se calculan como créditos. Un total de nueve créditos por horas teóricas en cada curso. El estudiante deberá cubrir un total de 416 créditos.

- Plan y Programa de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe 2012 (LEPIB 2012)

Con las Licenciaturas en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe se espera que los futuros profesores desarrollen y adquieran las

competencias necesarias para atender la diversidad sociocultural de los alumnos de educación Básica y en particular, la diversidad cultural, lingüística y étnica que caracteriza las aulas de México.

El proceso de construcción del planteamiento curricular, se caracterizó por ser altamente participativo e incluyente. En su diseño se conformaron equipos de trabajo para fortalecer la interculturalidad en los nuevos planes de estudio y desarrollar dos licenciaturas específicas en Educación Intercultural Bilingüe.

Las Licenciaturas en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y Educación Preescolar Intercultural Bilingüe se articulan en torno a un trayecto específico, dedicado a la interculturalidad, el bilingüismo, el análisis cultural y lingüístico aplicado a la educación, y con una atención preferencial hacia las lenguas y culturas de los pueblos originarios.

Estas licenciaturas tienen dos propósitos fundamentales: 1) profundizar en la interculturalidad, con una nueva modalidad pedagógica, ante realidades sociales y educativas cada vez más globalizadas y cambiantes, consciente de la pluralidad de los educandos y de sus derechos, y 2) proporcionar la base de una formación docente que atienda la diversidad que caracteriza los alumnos de las escuelas de México.

Con la descripción de los modelos hasta aquí expuesta, es conveniente problematizar, al igual que en el resto de los componentes, las cuestiones relativas a la relevancia y pertinencia de la formación que reciben los docentes e instructores comunitarios.

En el caso de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, de acuerdo a varios de los objetivos oficiales incluidos en el plan de estudios 2012, se da por entendido que “la educación en y para la diversidad es para todos los habitantes del territorio mexicano y no sólo para los pueblos indígenas; su enfoque es intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país” (SEP, 2012, p. 9). Sin embargo, los resultados arrojados por la *Consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre la evaluación educativa* del INEE demuestran de manera clara y contundente que estos objetivos centrales todavía no han sido alcanzados para los pueblos indígenas.

Hablando de manera más general y en concordancia con el enfoque de este informe de trabajo, vale la pena tomar en cuenta algunas comparaciones más específicas entre la Consulta del INEE y los objetivos pertinentes de la LEPIB. Empezando con el mapa curricular de la LEPIB, el cual parece ser – especialmente en lo relativo a las actividades principalmente escolarizadas – plenamente insuficiente para cumplir con las demandas centrales de los pueblos y comunidades indígenas. En particular, se necesitaría incrementar una proporción muy significativa del número de

asignaturas (cursos, talleres, etc.) que se dedican al estudio sistemático, comprensivo y reflexivo (i) de las respectivas lenguas indígenas, (ii) del contexto histórico, étnico, político, sociocultural y espiritual de los respectivos pueblos y comunidades indígenas, en general su cosmovisión y (iii) de las formas históricas y actuales de dominación, violencia, marginalización, discriminación y explotación que han sufrido y están sufriendo los pueblos y comunidades indígenas del país. Además, sería recomendable extender la práctica profesional en pueblos o comunidades indígenas por un semestre – y, en consecuencia, incrementar el total de semestres de la licenciatura de ocho a nueve – considerando la complejidad extraordinaria y de vital importancia de este tipo de programa de formación magisterial.

El documento de la SEP (2012) que está bajo estudio, señala las siguientes cinco características claves que deberían tener los futuros maestros que atienden a niños indígenas:

- El dominio de la lengua indígena
- El reconocimiento y valoración de los saberes y conocimientos construidos histórica y culturalmente por los pueblos y comunidades indígenas
- El conocimiento de las características y estructura de las lenguas indígenas
- La comprensión de los procesos que se conjugan para la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua
- La competencia didáctica (SEP, 2012, pp. 31-32)

Lo que se puede constatar a la luz de los resultados de la Consulta del INEE sobre estas características deseables de los maestros, es que éstas no han perdido su relevancia central en los últimos quince años. De hecho, desde la perspectiva de los pueblos y comunidades indígenas consultados, queda claro que ninguna de las cinco características claves se ha cumplido de manera satisfactoria, o peor aún, que a menudo estos conocimientos y competencias tan urgentemente necesitados están completamente ausentes en los maestros.

En el caso del Plan de Estudio de la UPN para la atención a la población indígena tiene entre sus fortalezas su organización de 3 aspectos (Propedéutico, Área Básica y Área terminal) mismas que teóricamente fundamentan la práctica docente para los contextos de los pueblos originarios.

El curso propedéutico posibilita contextualizar al docente respecto a la importancia que tiene educar de manera diferenciada a esas comunidades, orienta también a la asunción de una actitud de universitario capaz de construir saberes que le permitan enfrentar con pericia la práctica pedagógica.

La fortaleza del área Básica fundamentalmente radica en la inclusión de sus líneas de formación Antropológica-Lingüística, y socio-histórica, cobijados por una línea metodológica que posibilita tener elementos para el diseño de investigación y la posterior construcción de una propuesta pedagógica.

El área terminal orienta hacia el dominio de principios y estrategias para la enseñanza en las diversas áreas de conocimiento, por lo que es altamente adaptable aún a las modificaciones curriculares como en el caso actual de las asignaturas.

Otra de las ventajas de dicho plan es la ruta de formación (modelo de la UPN), basado en 3 momentos 1.- análisis de la práctica docente ¿Qué hace y cómo lo hace? 2.- Investigación de la práctica docente ¿Qué dice la teoría respecto a la enseñanza?, ¿qué refiere la metodología? Información que se obtiene de los cursos del mapa curricular y 3.-Transformación de la práctica docente (construcción de la propuesta pedagógica).

En cierto sentido comparado con los otros programas de formación, tiene con una pertinente revisión las posibilidades de constituirse en un fuerte programa.

Como aspecto sustancial es necesario trabajar en la consolidación de una actitud intercultural-comunal de los egresados del programa, y aunque en general podría entenderse como dado por los cursos, deben rescatarse elementos específicos de las culturas originarias. (e.g. conocimiento de la epistemología propia de los pueblos originarios), por lo que sería pertinente generar optativas correspondientes al conocimiento de culturas específicas o contextos particulares.

De acuerdo con lo anterior, el diseño de los modelos curriculares revisados puede considerarse como pertinente ya que toman en cuenta el contexto de manera principal; sin embargo, la perspectiva en los contenidos y perfiles de egreso, no responden de manera clara a dicho planteamiento. La lógica de construcción de los diferentes modelos no responde a las lógicas de conformación de las comunidades indígenas, a pesar de que se forma a docentes para dichos contextos, además, no se orienta la forma de abordar los temas señalados a partir de una lógica comunitaria que considere las particularidades que cada contexto requiere.

Por otro lado, la relevancia de la creación de estos modelos curriculares es fundamental para el desarrollo de una educación de calidad para los pueblos indígenas, sin embargo queda

pendiente la construcción de aprendizajes significativos por parte de los docentes, respecto a lo que tienen que saber para trabajar en dichos contextos, un ejemplo de ellos es el modelo curricular de secundaria que solo hace referencia a la diversidad del país como parte de un propósito en la formación pero no lo concreta en un aprendizaje para el futuro docente. Otro ejemplo, se encuentra en la licenciatura de educación primaria intercultural bilingüe, que a pesar de que promueve un enfoque intercultural en sus fundamentos, este no se identifica en los temas de reflexión que componen el plan, salvo uno que se aborda todos los semestres, pero solo como una asignatura, que no impacta en el desarrollo del resto de la malla curricular.

Por otro lado, se encuentra el plan de la Licenciatura en Educación primaria para el Medio Indígena Plan 90; dicha propuesta logra articular la experiencia de los docentes con nuevas formas de atención a los alumnos indígenas, a partir de la indagación de prácticas culturales con la comunidad, así como de fundamentos teóricos y metodológicos que contribuyan a la conformación de saberes significativos para los ya docentes. De igual forma, el manual del instructor comunitario, muestra temas relevantes respecto a la forma en que se pueden trabajar didácticamente los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas.

Resumiendo, se puede decir que el diseño de los modelos curriculares para docentes en el medio indígena considera en mayor o menor medida un enfoque intercultural, esta afirmación es poderosa porque establece una tensión fundamental entre el diseño y la operación de las políticas curriculares, esto quiere decir que en la implementación de estos programas de formación intervienen múltiples factores que obstaculizan el logro de los propósitos y perfiles de egreso de los docentes y jóvenes en formación. El desfase entre el diseño y la operación de la política de formación docente es evidente, como lo señalan las peticiones sobre los maestros en la consulta. Además de lo que se manifiesta en el componente sobre el curriculum vivido.

Referencias

- Dirección General de Educación Indígena (1990) Curso de curso de inducción a la docencia, México: SEP
- Herrera Labra, Graciela; (2002) "Los docentes indígenas. Breve historia", en Reencuentro, mayo, 31-39. <http://www.redalyc.org/html/340/34003304/index.html>
- Jordá, J. (2000.) Proceso de formación docente y propuesta pedagógica en las LEP y LEPEMI'90, México: UPN
- Salinas, G. (1995) "Las licenciaturas en educación para el medio indígena: una experiencia en la formación docente", en Básica, México, vol. 8 no. 2, pp. 16-20



Secretaría de Educación Pública (1990) Plan y Programas de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, México: SEP

----- (1990a) Programa para la Modernización Educativa, México: SEP.

----- (2012) Plan y Programa de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, México: SEP 2012

UPN (1992) Licenciatura en Educación Indígena, México: UPN