



## “FORMACIÓN DOCENTE E INTERCULTURALIDAD; UN DESAFÍO PENDIENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE INCLUSIVIDAD”

**ROCÍO ARACELI DUARTE BACA**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEL ESTADO DE CHIHUAHUA CAMPUS PARRAL

[roara08@yahoo.com.mx](mailto:roara08@yahoo.com.mx)

**MARA RUIZ LEÓN**

[Mara\\_mrl@hotmail.com](mailto:Mara_mrl@hotmail.com)

**SOCORRO ALONSO GUTIÉRREZ DUARTE**

[alongud@hotmail.com](mailto:alongud@hotmail.com)

### RESUMEN

Los discursos actuales referidos a educación contienen el común denominador de pretender lograr “calidad educativa”. Basta una mirada que no emerja del contexto de la cotidianidad, donde la costumbre cubre de opacidad los hechos, para vislumbrar la brecha entre el decir y el hacer. Al hablar de calidad educativa es pensar en una educación inclusiva, esta implica ofrecer educación de calidad a toda la población estudiantil independientemente de condiciones personales o sociales.

La primera fase de la investigación de la cual surge la presente ponencia, arroja datos relevantes que sustentan la necesidad de reorientar el enfoque de la formación docente en contextos étnicos. Esta investigación se denomina “La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos. Un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua, Guanajuato”. Convocatoria SEP/SEB-CONACYT, 2013-2014. El propósito, es la obtención de un diagnóstico sobre necesidades de formación de los diferentes agentes educativos de las escuelas primarias indígenas: docentes a partir de los saberes profesionales y experienciales con la finalidad de diseñar una propuesta de formación dirigida al desarrollo de la educación intercultural bilingüe. La metodología propuesta es; mixta (cuantitativo-cualitativo) con el método Fenomenológico y Hermeneútico, a través de encuestas y entrevistas.

Los resultados muestran prácticas con carencia de sentido social, prevalece la concepción homogénea, los procesos de formación ignoran las características contextuales. La docencia reproduce modelos interiorizados de formación, y se apega al cumplimiento de normas estandarizadas a nivel estatal y nacional. Por tanto es imperativo considerar un giro en la formación docente en contextos étnicos.

**Palabras clave:** Interculturalidad, Formación Docente, Educación Inclusiva, Calidad Educativa





## INTRODUCCIÓN

La formación docente entendida como proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y aprendizajes orientados a la configuración de sujetos docentes, enseñantes y a la interculturalidad, como el reconocimiento de las diferencias y desigualdades en la educación; suponen procesos de intercambio en la docencia. El diálogo con éstos puede conducir al conocimiento de esa interacción mediante una postura crítica no como rechazo a lo observable sino como herramienta intelectual que potencia los modos de conocer las prácticas cotidianas, como enseñantes en un contexto determinado.

Hoy día la formación docente ha sido cuestionada por los bajos resultados en las diferentes pruebas de diagnóstico aplicadas a nivel nacional, entre otros indicadores como el rezago educativo, altos índices de carencia social en el país, analfabetismo, marginación social y discriminación de manera específica de los grupos vulnerables, entre ellos los grupos indígenas. Si bien es cierto, la situación es multifactorial, es preocupación de estos investigadores conocer lo que sucede respecto al desarrollo de la práctica docente en contextos indígenas.

La investigación denominada “La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos. Un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato” de la cual emana la presente ponencia, tiene como propósito fundamental; elaborar un diagnóstico y una propuesta de formación de los agentes educativos de las escuelas primarias indígenas, la cual se fundamenta en la participación de los sujetos (profesores, directivos y padres de familia,) como una manera diferente para la formulación de propuestas de formación dirigida al desarrollo de la educación intercultural bilingüe.

Para su realización se planteó la Metodología mixta. En el primer momento; Cuantitativa a través de la aplicación de encuestas, el segundo momento es cualitativa; utiliza la entrevista abierta a informantes clave, y grupos de discusión. El método orientador es el fenomenológico y Hermeneúico. Los datos aquí revelados corresponden a una primera fase en la que el instrumento fundamental fue la encuesta.

La investigación permite conocer las necesidades de formación de los agentes educativos, que podrán ser atendidos a través de la conformación de un plan de atención que promueva el desarrollo de la educación intercultural desde una perspectiva incluyente de manera que se reconozcan, respeten





y atiendan las diferencias en el marco de una educación común que considere la igualdad del derecho a una escolarización de calidad para todos.

Los resultados que se reflejan son voces de 296 docentes que laboran en escuelas donde acuden niños de la etnia tarahumara en el Estado de Chihuahua los cuales se constituyen en factor de fuerza pues representan más del 90% de la totalidad de docentes.

Los principales hallazgos pretenden brindar un acercamiento al contexto Rarámuri; inicialmente se organizaron en varias categorías. Sin embargo, para efecto de la presente se hace en términos de informe, vistos a la luz de los principales supuestos teóricos.

## CONTENIDO

Las formas de pensar la educación formal en el contexto indígena han ido evolucionando. El primer modelo implementado centró su atención en la castellanización, ilustres pedagogos pensaron que lo que había que hacer era simplemente llevar el alfabeto a zonas indígenas, castellanizar, distribuir libros y predicar el amor a la cultura y las artes, para despertar el ansia de saber que transformaría a niños y jóvenes *primitivos* en adultos *civilizados*; sin embargo, estudiosos de la época argumentaron la necesidad de planear los contenidos educativos, de tal manera que fueran aceptados con mayor voluntad por niños que poseían una cultura diferente de la nacional. Próximo a los 70 se implanta el modelo bicultural bilingüe a raíz de críticas a los sistemas educativos autoritarios. La SEP cambió de manera paulatina la política nacional hacia los pueblos indios, que hasta ese momento había sido la castellanización hacia los niños y hacia los adultos. Este cambio radicó en el principio de una educación bilingüe significó el reconocimiento de su lengua materna para los pueblos indígenas, no obstante el currículo continuó siendo el mismo de escuelas monolingües en español, con fuerte influencia occidental, menospreciando los valores, las costumbres y tradiciones que conforman su cultura. Este nuevo planteamiento generó un problema serio de identidad.

A partir de la promulgación de la Ley Federal de educación en 1993 se suscita otro cambio con fundamento en el principio de "Educación para todos" promulgado en la conferencia de Jomtien Tailandia en 1990. En el contexto de la educación indígena cambia el concepto de educación bilingüe





bicultural por educación bilingüe intercultural, entendiendo de acuerdo con el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca(s/f) a la educación intercultural “como aquella que reconozca y atienda la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos”. Ello significó que los contenidos escolares incluyeran los contenidos definidos para la educación básica, además; aquellos específicos de cada cultura indígena.

Cada uno de los modelos ha tenido contradicciones, plantean nuevos retos y arrastran los viejos, ninguno ha logrado una educación formal democrática. Prevalecen fuertes intereses económicos, políticos y culturales, para mantener a los pueblos indígenas en sujeción.

Para progresar, es necesario partir de la valoración de la propia cultura, la propia lengua, del acceso y dominio de desempeños establecidos para todos los niños mexicanos, promover una formación plena. Cuando se obstaculiza el desarrollo de la primera lengua, se atenta contra la competencia lingüística del individuo, además de crear un conflicto intergeneracional, el sentido de pertenencia a la cultura es diferente el del padre al hijo. No es posible brindar una educación formal sin contemplar el respeto a la lengua materna.

Hoy día se plantea el progreso a partir de la atención a las necesidades educativas, en el contexto de una enseñanza atenta a la diversidad del alumnado y conforme a los principios de una educación que promueva la inclusión social, ello significa un avance conceptual que trasciende a la interculturalidad; no solo promueve el respeto y atención a las diferencias de las culturas, sino que reconoce la diversidad como sujetos en sí mismos.

Los elementos que enseguida se detallan son producto de la información arrojada en la investigación que se cita, mismos que se constituyen en referentes base para el argumento respecto a un replanteamiento en la formación de docentes en el contexto étnico.

Los docentes que laboran en este contexto, poco menos de la totalidad son originarios de la región serrana, y a la fecha un mayor número radican en la misma región, no así en las comunidades donde laboran, De todos ellos, sólo un mínimo porcentaje vive y labora en la misma comunidad.





Dicha información revela que la construcción social del ejercicio de la docencia tiene fuerte influencia de elementos culturales, pues, su historia personal se ha desarrollado en el mismo contexto donde se desempeña. Tal situación da sentido a lo que perciben como carencias a partir de su formación pero además explica la ausencia de elementos a raíz de falta de significado y por tanto no lo traducen en necesidades.

“La formación docente es un proceso integral, sistemático y permanente que permite a los maestros tener diferentes acercamientos de la realidad de la práctica docente, con la idea de reconstruirla y transformarla” (DGE, 2011, p. 317).

Esta visión incluye la formación docente de carácter institucional o académica. En las comunidades indígenas la población tiene una clara percepción de que la escuela ha deteriorado la identidad, y organización propia, al no reconocer su cultura y su lengua como parte de ésta. “Cuando se obstaculiza el desarrollo de la primera lengua se atenta contra toda competencia lingüística del individuo. Por lo tanto, imponer una segunda lengua sin promover el desarrollo de la primera equivale a cercenar una buena parte del desarrollo intelectual”. (Martínez, 2007 p. 87)

El imponer modelos educativos homogeneizantes es una acción inequitativa y discriminatoria. Carrera (2006) considera que

...la formación docente no se reduce a la cuestión bilingüe, muy importante por cierto, sino a la búsqueda de estrategias pedagógicas que conformen un modelo educativo que parta de la realidad de los pueblos indígenas, pero que también vuelva a ella, materializada como competencias básicas que hagan posible la preservación de la cultura, el enriquecimiento de los valores de identidad y el desarrollo de mecanismos para la relación con el resto de las culturas. (p.156).

Lo anterior confirma la importancia de la formación docente en el contexto étnico. Hecho que en la realidad las políticas educativas han ignorado. La docencia es cubierta por jóvenes egresados del nivel de bachillerato, nivelándose en el ejercicio de la misma a través de licenciaturas semiescolarizadas, en su mayoría la que oferta la UPN, diseñada desde 1990 LEPEPMI, observable es la necesidad de un replanteamiento.

Enfrentarse con los retos de la docencia, permite reconocer las carencias en la formación acorde a las necesidades que implica la visión intercultural bilingüe. “La educación bilingüe e intercultural





busca, entonces, entablar un diálogo horizontal, flexible, incluyente, multidireccional, de respeto, entre iguales; no un monólogo vertical, rígido, excluyente, unidireccional, dado en la desigualdad [...]”.

Así, Martínez (2007) entiende la educación intercultural, desde esta visión, los saberes y prácticas reconocidos por los maestros atienden a una diversidad de tareas, no obstante los hallazgos reflejan que las actividades pedagógicas constituyen el centro de su quehacer, hecho sin duda susceptible de ser considerado para su formación y profesionalización. La planeación didáctica, la evaluación de los aprendizajes, las adecuaciones curriculares y la atención a las necesidades educativas especiales son acciones referidas como prioritarias. González (2007)

resalta la necesidad de trascender las concepciones simplistas de las propuestas curriculares, alternativas para pasar a poner en diálogo la cultura escolar con las prácticas y actividades culturales locales. Asimismo señala la necesidad de superar las concepciones de adecuación curricular que suman los contenidos étnicos al currículo nacional propone buscar la articulación de contenidos incorporando saberes, creencias y conocimientos locales, regionales y nacionales. (p.377)

La concepción de González va más allá de hacer accesible un contenido, rebasa el sentido eminentemente pedagógico al que hace referencia el maestro. No obstante incluye y responde además a la necesidad pedagógica referida.

La gestión es tarea ineludible, dada las condiciones organizacionales, que implican mayores esfuerzos; escuelas multigrado, internados, o escuelas unitarias; son sus ámbitos de intervención de los sujetos investigados. En esta misma perspectiva, los retos de su práctica han implicado que desarrollen competencias como la creación de ambientes de aprendizaje exitosos, planificación didáctica, desarrollo de competencias comunicativas, mejores formas de convivencia y la evaluación de los aprendizajes. Las competencias referidas por los docentes se relacionan directamente con la instrumentación didáctica, lo cual puede ser visto como una fortaleza, dado que es tarea central del docente, sin embargo a través de un análisis más profundo y al observar las frecuencias en que se citan, estas competencias se traducen más en necesidades que en fortaleza, elementos a considerar en programas de formación inicial o a través de estrategias de profesionalización. El manejo de las TIC's es una de las competencias recurrente por desarrollar.

Por su naturaleza, la docencia sucede en un contexto eminentemente social, donde las interacciones con los otros son indispensable, la expresión de las emociones y la puesta en práctica de





los valores, enmarcan el ambiente de aprendizaje. En este sentido, el docente encuentra en estos cruces, elementos que le satisfacen, otros que le desagradan y otros que sin duda existen empero no le representan significación alguna. Estos satisfactores tienen que ver con la dimensión pedagógica, como son; los logros obtenidos por los estudiantes, el ser docente en el medio indígena, la relación con los niños, y de los pocos que dominan la lengua materna, les satisface el uso de ella para la enseñanza de los alumnos. Es observable que el ámbito pedagógico constituye para el docente factor de fuerza que da sentido a su profesión. Contrario a esto, los aspectos relacionados a la infraestructura, y recursos materiales como mobiliario y material de apoyo y didáctico; son referidos como elementos no satisfactorios, en tanto que las carencias son materializadas en ello.

La gestión educativa es parte de su labor diaria y además la realizan, no es referida ni como elemento de satisfacción o insatisfacción. Situación que cuestiona el significado que tiene la realización de estas tareas.

Otros aspectos identificados por ellos como problemáticos y desafíos a la vez son: los problemas de aprendizaje en los alumnos. El ausentismo y la deserción son una constante, sobretodo en determinadas épocas del año. Esto se traduce en considerable rezago educativo; por otra parte la organización escolar en centros multigrados o unitarios, no favorece la atención a las necesidades educativas específicas.

El salario percibido es otro de los factores considerados por ellos como problemáticos, este sólo les permite cubrir las necesidades básicas en la familia, por tanto, la profesionalización a través de la incorporación a programas de posgrado no representa una posibilidad real e inmediata, dada las condiciones económicas y de distancia. A todo ello no favorece las decisiones en materia de políticas educativas, referentes a contextos de interculturalidad. Son delineadas y proclamadas al margen de los actores involucrados, atienden más a intereses de sistema que a formas de atención en contextos de inequidad.

Hasta aquí, se ha visto cómo los docentes centran su atención en lo referido a la dimensión pedagógica, en cuanto a actividades que realizan, necesidades que detectan, situaciones que le representan problemáticas y satisfactores. Sin embargo





“Los planteamientos de la educación intercultural implican: Un enfoque global en el sentido de incorporar las propuestas educativas en proyectos de carácter social y propositivo expresa un proyecto de establecimiento de relaciones igualitarias entre culturas, facilitar y promover procesos de intercambio, interacción, cooperación entre las culturas, con un tratamiento igualitario entre estas; poner el acento no solo en las diferencias, sino también en las similitudes. (Essomba, 2003 p.3)”

De esta manera se observa como la interiorización del quehacer docente se expresa a través del ejercicio del mismo, no obstante dista mucho del carácter social que le subyace a la visión intercultural; si bien se logra a través de escenarios pedagógicos, no se explicita que es a través de éstos como se busca la transformación a relaciones equitativas con carácter democrático. La preocupación manifiesta de los docentes es alcanzar mejores niveles en las pruebas ENLACE y cumplir los estándares que la normatividad les demanda.

“La educación intercultural no se enmarca en la dimensión institucional formal, ni se resuelve en la esfera pedagógica, sino que lleva a pensar las relaciones interculturales dentro de un proyecto sociopolítico que atienda las condiciones de inequidad y exclusión, situando a los pueblos indígenas como sujetos de derecho, que participan plenamente en el diseño ejecución y control de la educación que dichos pueblos demandan” (De la Peña 2002, p.47)

Se observa que prevalece la visión homogeneizante de la educación. Los tres modelos implementados a través de la historia (castellanización, bicultural bilingüe, intercultural bilingüe), no han resuelto los problemas de rezago educativo, la desigualdad social, situaciones de marginación y exclusión y peor aún la invisibilización. Las condiciones que han prevalecido en los pueblos indígenas dictadas por el sistema oficial han sido diseñadas desde concepciones discriminatorias.

El fortalecimiento de la identidad y de la lengua materna indígena no se puede lograr a través de programas compensatorios que el sistema educativo ha puesto en marcha. Tal parece que las expectativas que los docentes tienen con respecto al desempeño de los niños indígenas resulta ser una profecía, los prejuicios respecto a su baja capacidad se autoafirman. Esta situación permea el trabajo docente, caracterizado por falta de compromiso con respecto a la profesionalización como acción mediatizada para mejorar la práctica.







Las consecuencias de estas concepciones ya encarnadas han configurado el pensamiento y la acción de los diferentes actores del proceso educativo, bien sea en la toma de decisiones para el diseño de políticas educativas o en el ejercicio mismo de la docencia.

Por estas y otras razones es necesario un cambio radical de perspectivas tanto en concepciones como en estrategias de mejora, por supuesto en el desarrollo de la práctica. Un cambio que trascienda al ámbito cualitativo con respecto a la calidad educativa de los alumnos en contextos indígenas.

## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos dan cuenta de las múltiples tareas que desarrollan los docentes, así como de las necesidades que presentan y de aquellas existentes, pero que no son percibidas. Es posible concluir que:

- El desarrollo de la docencia se centra en actividades pedagógicas, así como la preocupación por necesidades que éstas desprenden,
- Permea la carencia de sentido social e identidad
- La lengua materna es dominada solo por un 25% de quienes son docentes y no es referida como necesidad importante.
- Prevalece una visión homogénea de la educación
- Interiorización de modelos docentes que se reproducen en la práctica
- Necesidad de replantear el modelo de formación de los docentes en contextos étnicos

Plantear una propuesta de formación intercultural con una perspectiva incluyente no significa replantear la interculturalidad. Significa asumir los nuevos retos que ésta implica, recuperar los que se han quedado en el camino abandonados por los otros modelos, recuperar las voces de los propios agentes educativos y plantearlos en el marco de la inclusividad como eje transversal.

Un enfoque desde esta óptica implica la:

- Creación de culturas inclusivas
- Elaboración de políticas inclusivas





- Desarrollo de prácticas inclusivas

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Ainscow, M (2001) Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea
- Carrera, J. (2006) Derechos indígenas en Chihuahua: Una reforma inconclusa. México. Doble Hélice Colección Estudios Sociales.
- Congreso Nacional de Educación Indígena. Volumen I (2009)
- De la Peña Guillermo (2002) La educación indígena. Consideraciones Críticas.
- Echeita, G. Verdugo M. A. Eds (2004) . La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas especiales diez años después. Valoración y perspectivas Salamanca: Publicaciones INICO.
- Echeita G. (2006) Ojos que no ven corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisible. Salamanca, Amarú
- Martínez Hernández Eligio (2007). La formación docente con enfoque intercultural bilingüe

