

**CLEPSO.FLECSO**

**I CONGRESO LATINOAMERICANO DE ESTUDIANTES DE POSGRADO EN  
CIENCIAS SOCIALES**

**Análisis de la Formación Inicial y Continua de los docentes bilingües en  
Chihuahua, Jalisco y Guanajuato**

**Autoras:**

**Dra. Martha Vergara Fregoso**

**Dra. Josefina Madrigal Luna**

**Mtra. Rosa Evelia Carpio Domínguez**

**Resumen**

México se reconoce como un país pluricultural y pluriétnico, lo que da paso a la educación intercultural como la propuesta para dar educación a los diversos grupos étnicos presentes en nuestro país. En el programa Sectorial de Educación 2007-2012, reconoce la importancia de la formación inicial y continua de los profesionales de la educación, como la alternativa de superación profesional de docentes en servicio, para el contexto con diversidad étnica.

La legislación hace visibles a los grupos étnicos, al reconocerles sus derechos, pues es la base para otorgarles servicios como el educativo. Esta se da a través de las leyes a nivel Internacional y Nacional. En nuestro país se reconocen a través de la Constitución, la Ley de los derechos de los pueblos indígenas, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, la Ley de Educación correspondientes a cada uno de los Estados, por mencionar algunas

Otorgar el servicio educativo a estos grupos, ha transitado por distintas formas de atenderlos, dependiendo de la conceptualización que se ha tenido de estos grupos. Actualmente el contexto de la globalización, con sus demandas, requiere la convivencia con las diferencias culturales. Lo que lleva a la modificación de los planes y programas de estudio, y con ello una formación de los docentes, que les habilite a cumplir con los mandatos de la reforma educativa.

Este trabajo parte de un proyecto de investigación con los docentes bilingües, en el que se indagará su formación inicial y continua. Así como detectar sus necesidades de formación, en base a ello elaborar una propuesta de formación pertinente para cada uno de los estados participantes.

**Palabras clave:** Formación docente, Educación indígena e Interculturalidad.

## Introducción

Este trabajo pretende realizar una breve revisión del perfil de formación del docente que actualmente labora en el medio indígena, en el nivel educativo de primaria en Chihuahua, Guanajuato y Jalisco, es un acercamiento que va desde los procesos de formación inicial, hasta los procesos de formación continua que vive el magisterio una vez que pasa a ser parte integrante de la planta docente de este nivel.

### I. Metodología

A partir del desarrollo del proyecto “La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos. Un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato”, es posible tener un acercamiento al docente que labora en contextos indígenas de los estados mencionados. El proyecto es financiado por el Fondo Sectorial de Investigación para Educación, convocatoria SEP/SEB-CONACYT, 2011, con número de referencia 175995. A nivel Nacional su desarrollo corre a cargo de la Dra. Martha Vergara Fregoso. Conformándose equipos en los estados participantes.

La investigación se realiza desde un enfoque cualitativo, se desarrolla en dos etapas comprendidas entre 2013 y 2014. La primera concluida en agosto 2013 corresponde a un estudio descriptivo, la segunda etapa aún pendiente se ubica en el ámbito de la investigación interpretativa, interesándose por profundizar en los significados que los agentes educativos en contextos étnicos, autoridades, maestros y padres de familia han construido sobre la educación intercultural.

El trabajo de investigación tiene como propósito general elaborar un diagnóstico de la situación que guarda la educación indígena básica en el momento actual, y plantear a partir de ello una propuesta de formación de los agentes educativos de las escuelas primarias indígenas. Sin embargo, para efectos de esta ponencia, titulada “**Análisis de la Formación Inicial y Continua de los docentes bilingües en Chihuahua, Jalisco y Guanajuato**” nos centramos exclusivamente en uno de los objetivos específicos planteados dentro del proyecto: analizar las políticas dirigidas a la educación intercultural bilingüe para la formación de los agentes educativos en el ámbito nacional y estatal, en Chihuahua, Jalisco y Guanajuato y cómo se concretan en la práctica en la formación magisterial tanto inicial como continua.

En esta primera etapa se utiliza una metodología estadística a nivel esencialmente descriptivo. La muestra está constituido por 294 sujetos en Chihuahua, 263 en Jalisco y 45 en Guanajuato, la unidad de análisis son maestros bilingües que trabajan atendiendo niños de educación primaria en el subsistema indígena de los grupos étnicos de los estados participantes.

Para la obtención de datos durante esta primera fase, se utilizó como instrumento un cuestionario aplicado a los maestros, constituido por 65 ítems. Tarea llevada a cabo con el apoyo de los Departamento de Educación Indígena de los diversos Estados participantes. Esta ponencia es parte de esta fase de investigación.

## **II. Legislación de la formación docente**

En el transcurso del siglo XX y los inicios del tercer milenio, la formación docente en el contexto de la educación indígena, es un proceso que se determinada ineludiblemente -entre otros factores-, por la apuesta gubernamental a la atención educativa de los grupos étnicos a nivel nacional, que plantea, caracteriza y define en gran parte el grupo magisterial de educación primaria básica en el subsistema indígena.

No obstante a que la formación docente nacional asume un carácter general, en los espacios estatales los hacedores de políticas educativas terminan por imprimir su sello propio a este proceso en estos espacios. Empero en cada uno de los estados se legisla en educación indígena tratando de impulsar la tarea educativa, como una alternativa para contrarrestar el rezago socioeconómico que caracteriza a las regiones étnicas, en ese sentido se establecen lineamientos educativos que en esencia buscan aliviar la crisis socioeconómica de la cual inmutablemente adolecen los pueblos autóctonos mexicanos desde hace varios siglos, situación real, que lleva a cuestionar el decir y hacer gubernamental en pro de estos grupos oriundos; hasta la fecha no se han podido superar los estragos perpetrados por los españoles invasores del siglo XVI, destruyeron grandes aportes culturales autóctonos ancestrales; legados y saberes invaluable, al mismo tiempo ejecutaron etnocidios para exterminar sociedades indígenas con gran desarrollo en pro del “progreso” racionalista. Es así como desde entonces hasta la fecha, se legitima una sociedad en que invariablemente en la base se van a encontrar los indígenas, los antiguos amos y señores de estas ricas tierras y que desde la colonia hasta la fecha pasan a vivir en “condiciones de explotación, discriminación y represión despiadada e inmisericorde.” (Sandoval, 2002: 1).

En “Las últimas décadas, en México, como en la mayoría de los países latinoamericanos, las reivindicaciones políticas, económicas y socioculturales de los pueblos indígenas han adquirido una mayor visibilidad e importancia en políticas públicas del país. Se abre paulatinamente un novedoso, fascinante y complejo horizonte para el desarrollo social, que incluye a las sociedades indígenas, sus formas culturales, demandas y derechos colectivos como uno de los referentes emblemáticos.” (Muñoz, 2004: 1).

A nivel nacional y gobiernos estatales legislan al respecto, como una manera de mantener vigente el discurso preocupado por los indígenas de México, sin embargo no se sabe con precisión si es algo real o quimérico, estos siguen en alto grado de marginación social. Lo mismo ocurre con el estancamiento en la educación indígena, Robledo (2014: 1) incluso encuentra puntos de vista que consideran que “no existe la educación indígena en México, porque los programas que se aplican no responden a las particularidades lingüísticas y étnicas, son más bien programas globales que intentan matizar ciertas particularidades

traduciendo los programas nacionales; la educación bilingüe bicultural como postulado ha naufragado en el mar de las ideologías indigenistas, pues en ningún caso se aplica.”

A nivel nacional en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, publicada en el año 2003 en el diario oficial de la federación, se plantea en el artículo 11 que “Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua.”

Respecto a las legislaciones estatales en Chihuahua, en la Ley de Derechos de los Pueblos Indígenas del Estado de Chihuahua en el capítulo II, que habla del Derecho a la autonomía de los pueblos indígenas, se expresa textualmente en el artículo 9º. en la sección XII, que las comunidades indígenas son libres de “Diseñar e implementar sus propios sistemas de educación.” Situación irrisoria si se considera que el estado de Chihuahua carece de espacios donde formar docentes, o profesionales de la educación con un sólido perfil en educación inicial indígena. Al mismo tiempo en el artículo 29 de este mismo documento, se admite que al estado en común acuerdo con las comunidades indígenas le corresponde “Promover, a través de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte, la inclusión en los programas de educación básica, media superior y superior, materias concernientes al conocimiento de los derechos y cultura de los pueblos y las comunidades indígenas, así como las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de los diversos idiomas indígenas.” Lo que permite afirmar, que no existen programas propios para los contextos étnicos, y si existiesen, enfrentarían a su vez el dilema de la segregación cultural étnica.

En ese mismo sentido se discurre dentro de este mismo artículo 29, que le corresponde a la Secretaria de Educación del estado:

“...garantizar que el personal docente que imparta la educación básica bilingüe en las comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate.” ¿Cuánto de esto se logra en las escuelas interculturales?, ¿Los maestros del subsistema indígena tienen competencias profesionales para ello?

En Guanajuato la Ley de Educación para el Estado de Guanajuato, le otorga sentido de respuesta al derecho de la educación de la población indígena en la entidad, a través del Artículo 97. “La educación indígena se prestará en el Estado a través de la educación básica y estará destinada a las personas de los pueblos y comunidades indígenas, así como aquellas que por su condición de migración transiten o residan en la entidad”. Lo que obliga al sistema educativo a otorgar servicio educativo de calidad. Que dista por las condiciones en que se encuentran las comunidades indígenas y por la forma en que se aplican las políticas educativas para estos grupos étnicos.

Esta educación promoverá el rescate y fortalecimiento de las lenguas o dialectos, costumbres, recursos y formas específicas de organización de los pueblos y comunidades indígenas en la entidad. De ahí, que la autoridad educativa garantizará que esta educación

sea bilingüe e intercultural, impartida por personal docente hablante de la lengua o dialecto indígena. Lo que determina la forma en que son contratados los docentes bilingües (sin estudios, de manera inicial) marcando su proceso formativo (para mantener su contrato y la esperanza de obtener una plaza en el sistema educativo de sus estados, no corresponde a su condición de docente intercultural y bilingüe).

La prestación de la educación indígena, atenderá además de lo dispuesto por la legislación en materia educativa, a lo señalado por la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, la Ley para la Protección de los Pueblos y Comunidades Indígenas en el Estado de Guanajuato y demás disposiciones normativas”.

Esta nueva legislación retoma las características de la educación intercultural bilingüe, como una forma de preservación y cuidado de las Comunidades Indígenas, donde sin lugar a dudas el Estado tiene una función por demás rectora. Pero dista de ser intercultural.

En este análisis que realizamos por la normatividad curricular, es fundamental analizar el papel que habrá de jugar el nuevo Plan de Estudios de la Educación Básica 2011, que por primera ocasión integra en una planeación nacional, con estándares de evaluación y de equidad curricular un programa para la población indígena.

Por otra parte Ley de Educación del Estado de Jalisco plantea en el artículo 46 las finalidades de la educación indígena, siendo:

I.- Contribuir a la consolidación de su identidad étnica y nacional

II.-Ofrecer al indígena la oportunidad de ser educado, respetando su personalidad y cultura, capacitándolo para que pueda ser factor decisivo en la construcción de su conocimiento

III.- formar un individuo conocedor de su realidad sociocultural que le capacite para incorporarse a la vida productiva de su comunidad y haga de, el un ser participativo

IV.- Fomentar el interés de la educando para que continúe estudiando en otros niveles educativos

V.- Promover la enseñanza del español como lengua nacional común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas

VI.- Estimular el interés por preservar el equilibrio ecológico

VII.- Fomentar las actividades culturales tradicionales y,

VIII.- Estimular en el educando la educación artística

Esta postura prioriza la enseñanza de la lengua española sobre la indígena, que, debido a la pérdida de las lenguas indígenas, esta postura pueden poner en peligro la preservación de las lenguas indígenas. Algo que se tiene que cuidar en todos los estados, donde la presencia de las comunidades indígenas, es mínima a comparación del total de la población del estado.

Es necesario que el servicio educativo que se les otorgue a estas comunidades indígenas sea de calidad, para que contribuya a proporcionarles elementos para integrarse, desde su cultura, a la sociedad dominante.

### **III: Antecedentes en la Formación Docente**

En este trabajo se reconoce que "...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" (DGEI, 2011, p.317). Paralelamente se admite, que el compromiso que asume la parte gubernamental a la formación de cuadros magisterial a la educación regular, expresa el compromiso real que tiene con la educación de los pueblos indígenas; es un hecho que el docente indígena instrumentado con competencias profesionales acorde con la educación de los pueblos autóctonos tendrá mejores herramientas teóricas-metodológicas y prácticas para incidir en la transformación de la realidad socioeducativa.

Sin embargo a la fecha se considera que los intentos por la Secretaría de Educación Pública por impulsar la Educación Indígena han fracasado, entre otras razones por que no se han diseñado los programas propios para la educación indígena, porque los pocos esfuerzos que se han hecho en esto han fracasado por la ausencia de cuadros magisteriales para diseño y el llevarlos dichos programas a la práctica, Robledo (2014: 3).

Desde los inicios de la educación indígena, no hay muchas instancias para la formación de profesores y cuando se abren pequeños sitios dentro de las instancias donde se forma al maestro de educación regular, son adaptaciones que presionan y que más que ajustarse a los esquemas contextuales étnico de los promotores o maestros indígenas, se les exige implícitamente se ajusten a los que se les ofrece, los cuales son preponderantemente occidentales; entre ellos un desdén por su lengua, y el despertar a las ideología capitalista individualista, llegando incluso al olvido o desestimar el compromiso social asumido inicialmente con su etnia, la búsqueda de transformación y mejoramiento de la realidad indígena.

Los primeros maestros indígenas o de zonas rurales, entran de manera improvisada, incluso muchos no habían terminado la educación primaria, la Escuela Rural Mexicana forma maestros mediante las misiones culturales. Más tarde específicamente en 1992, nace la primera normal indígena en Tacámbaro, Michoacán, a lo que sigue la casa del Estudiante Indígena en la capital de la república, proyecto fallido por la ladinización de los jóvenes indígenas que ahí estudian; jóvenes que terminan por admirar la cultura occidental y ser en gran parte de los casos indiferentes a la cultura propia, o a la cual terminan por desdeñar (Hernández, 2000).

En 1937 se crean los Centros de Educación Indígena, es la continuidad de las Misiones Culturales, designadas ahora Brigadas de Mejoramiento Indígena. En esta época cobra gran

impulso el indigenismo, se forman grupos magisteriales con ideología marxista que regresan a sus lugares en búsqueda de un cambio social a través de la educación.

Con la creación del Instituto Nacional Indigenista 1948, surgen los primeros Centros de Capacitación para indígenas, que retoman la formación de promotores de diversas etnias, “Los promotores eran capacitados en distintas áreas: salud, desarrollo agrícola, gestoría legal entre otras; fungían como agentes de cambio e interlocutores entre la comunidad indígena y la sociedad nacional” (Franco, 2004: p.32). Una estrategia integral, encaminada a promover la alfabetización bilingüe para niños indígenas.

En 1945 se instaura el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), se reconoce como la Normal más grande de Latinoamérica, cuyo compromiso apunta a la actualización de los docentes ofreciendo cursos a distancia y en vacaciones. Este resulta ser un espacio ideal para que los promotores culturales, egresados de primaria y maestros rurales bilingües egresados de secundaria que trabajan en zonas indígenas o campesinas, se autoformen y adquirieran el perfil y título de maestro. Cambia luego a la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM), hasta lo que hoy se conoce como Centros de Actualización del Magisterio (CAM) en los estados, así como de las Normales existentes (Hernández, 2000).

En 1978 surge la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que ofrece al maestro de educación indígena también una oportunidad de nivelación pedagógica, admite bachilleres que trabajan en educación indígena para que cursen las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI'90), dentro del plan 1990 de la UPN.

Con la Modernización Educativa, cobra presencia en los discursos educativos la educación intercultural, al maestro de educación indígena que se forma en diversas instancias -o se autoforma-, ahora se le exige lo haga desde esquemas interculturales. Actualmente se parte de reconocer la diversidad cultural de los diversos pueblos y grupos étnicos, lo que permite identificarlos como un grupo con una cultura propia, de ahí que la educación busque desarrollar el potencial civilizatorio de las culturas indígenas de nuestro país.

El primer punto para llevar a cabo una educación intercultural es entender que es la interculturalidad, para que las políticas y las estrategias sean pertinentes. De lo contrario nos encontramos con que esta alternativa educativa es un problema en la práctica, llevando, a que solo sea de nombre.

La educación intercultural se concibe como un conjunto de procesos pedagógicos intencionados y vivenciales, basados en el respeto, la autonomía, la solidaridad y el dialogo. Por ende un objetivo de la educación intercultural es formar sujetos capaces de conocer, reconocer y valorar y apreciar la cultura propia y otras que son igual de válidas y dignas de ser respetadas y tomadas en cuenta.

Así la educación intercultural es una alternativa para generar una sociedad democrática, ante la globalización que requiere del intercambio de los diversos grupos culturales, en las

nuevas formas de convivencia, laborales, uso de la tecnología y la producción de conocimiento entre algunos puntos.

La educación intercultural representa la esperanza de superar las diferencias culturales, para propiciar un dialogo desde las diferencias, con respeto. Por lo que se requiere de una educación intercultural bilingüe, que conlleva a la figura del docente bilingüe, quien será el encargado de poner en puesta esta tarea.

Pero aunque las normales indígenas a nivel nacional están presentes desde los años veinte, no se multiplican, por lo que las que ofrecen una formación al maestro regular desde inicios del siglo XXI a nivel nacional empiezan a ofertar la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB). Lo mismo hacen las pocas normales indígenas que surgen a finales del siglo XX. No obstante se afirma que trabajar desde un enfoque intercultural desde contextos étnicos es una tarea realmente difícil; las normales están sujetas y condicionadas por aspectos geográficos, económicos y culturales, que las constituyen en espacios de difícil acceso a jóvenes de medios indígenas (Velasco y Jablonska, 2010), lo que trae consigo que la educación indígena sea atendida en gran medida por maestros mestizos que encuentran en la educación indígena, una oportunidad de movilidad social, ¿Qué se encuentra al respecto en Chihuahua, Guanajuato y Jalisco?

#### **IV. Formación de los Docente Bilingües**

##### **A. Inicial**

La formación inicial es el conjunto de competencias con las cuales el maestro ingresa a desempeñar su labor docente, es la que es llevada a cabo por las diversas instituciones para acreditar a los docentes como profesionales de la educación. En ocasiones como el caso de la educación indígena, es recurrente encontrar que las de carácter profesional en el ámbito de la docencia están ausentes en el maestro de nuevo ingreso. Por lo que un amplio grupo del magisterio aun en la actualidad, recurre a la capacitación para la docencia de manera improvisada, cubierta en gran medida por la parte gubernamental.

En el caso de Chihuahua de los 294 docentes encuestados que atienden el grupo étnico tarahumara, 4 cuentan únicamente con secundaria, 103 con bachillerato, 167 dicen contar con la licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI'90) que se oferta en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua en, -no especifican si son pasantes o tienen ya el grado -, 10 tienen una licenciatura del CAM, 6 cuentan con maestría y por último 6 de ellos actualmente realizan estudios de doctorado.

En el estado de Jalisco este proyecto de investigación se realiza en la zona Wixarika, en la que se cuenta con 263 docentes bilingües. Con respecto a su formación inicial; 30 esta titulado de la licenciatura en educación, de Normal Superior o de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 112 son pasantes de la UPN, 79 cursan la licenciatura en la UPN; 26 cuentan con el bachillerato terminado y 15 la secundaria terminada.



Mientras que en Guanajuato se detectan 45 docentes bilingües, de los cuales 4 laboran en el nivel de preescolar y 41 en primaria, siendo un total de 45 docentes bilingües. Que laboran en 43 escuelas que ofertan la educación intercultural bilingüe del estado. De estos docentes bilingües se encontró que 4 tienen maestría: de los cuales 1 está titulado y 3 son pasantes; 32 cuentan con licenciatura, de los cuales 10 están titulados y 22 son pasantes, mientras que 2 estudian la licenciatura. Esta la cursaron en las Unidades UPN y en la Normal Primaria. 5 estudian el bachillerato y 2 la secundaria. Son licenciaturas y maestrías, no de interculturalidad.

## B. Continua

En el caso de la formación continua, puede afirmarse que es común encontrar en el sistema de educación indígena, docentes que ingresan o han ingresado al sistema sin una formación profesional pedagógica y esta la logran sobre la práctica, como señala uno de los encuestados “la formación continua consiste en continuar estudiando”.

Los docentes de educación indígena en Chihuahua, procedentes generalmente de bachillerato, están obligados a enrolarse en los procesos de formación continua, el espacio favorito es la Universidad Pedagógica Nacional, con los programas de licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI '90), o bien a través de los cursos de capacitación que se ofrecen por Servicios Educativos de Estado de Chihuahua (SEECH), que por otra parte muestran gran diversidad, entre ellos se puede mencionar: Diálogo en el Aula Multigrado, Desarrollo de Competencias, Reforma Integral, Talleres Generales de Actualización, Reforma Educativa, Diplomado de la RIEB, Planeación didáctica, Educación Ambiental, Parámetros Curriculares, Transformación de la Práctica, Evaluación del Aprendizaje, Curso Modelo Bilingüe, Formación Continua, Comprensión de la Lectura, Diplomado en Inglés, Necesidades Educativas, etcétera...

Sin embargo persisten las demandas de capacitación, en este estado del norte de la república, 255 profesores exponen la necesidad de: “...formación para atender a los estudiantes de las comunidades serranas de la región Tarahumara, talleres para el conocimiento de las TIC's y la de ser formados en la lengua materna del grupo originario en el que trabajan. El problema es bastante serio; 184 docentes señalan que tienen carencia de una formación docente, 159 admiten no tener una formación profesional, 176 no tener un conocimiento didáctico, sobre lo cual afirman que estos aspectos enumerados, les afecta o les afecta mucho al enfrentar los desafíos de la educación, su labor en las aulas, desean aprender métodos de enseñanza, el manejo de planes y programas y sobre teorías del aprendizaje.

Con respecto a este proceso de formación continua los docentes bilingües del estado de Jalisco es atendida por la Dirección General de Formación Continua para profesionales de la educación (DGFCPE), dependiente de la Coordinación de Formación y Actualización de Docentes de la Secretaría de Educación de Jalisco, que está conformado por varias instancias para ofertar cursos de formación continua. Bajo las modalidades de cursos,

talleres y seminarios. Estos van dirigidos a que el 40 % de los profesores buscan los cursos relacionados con los planes y programas de estudio; el 28 % con los contenidos; y el 32 % con los métodos y estrategias

En este estado los docentes bilingües no ven como una necesidad formarse en la temas de interculturalidad. Solo se centran en aspectos para hacer frente a las demandas de la reforma educativa, desde lo curricular, el conocimiento de los contenidos de las diversas asignaturas y las estrategias para trabajar los contenidos de las asignaturas.

En el Estado de Guanajuato, la formación continua de los docentes bilingües, que al igual que Jalisco, depende de Dirección General de Formación Continua para profesionales de la educación (DGFCPE), dependiente de la Coordinación de Formación y Actualización de Docentes de la Secretaria de Educación de Guanajuato, el cual ha implementado cursos, talleres y seminarios. Las demandas de los docentes bilingües son aspectos del conocimiento de los planes y programas de estudio, de métodos y estrategias, elaboración de materiales, interculturalidad y estrategias para la enseñanza de la lengua materna.

En Guanajuato existe como prioridad el conocimiento del plan de estudios y su forma llevarlo a la práctica y como segundo interés la interculturalidad y la enseñanza de la lengua materna.

## **V. Los desafíos en la formación docente bilingües**

El desarrollo de la educación indígena corre en paralelo al de la formación de los docentes en este ámbito, ambos incididos por las circunstancias sociales, de tal forma que están sujetos a las vicisitudes propias del espacio geográfico e histórico en que se desarrollan. No resulta extraño observar una abierta coincidencia entre el rezago educativo de la educación indígena, rezago social de los grupos étnicos y la escasa apuesta gubernamental a la formación docentes en y para le educación indígena. Tampoco es sorprendente escuchar en los discursos políticos actuales, hacer alusión a problemas educativos y de rezago social de los grupos étnicos a lo largo del siglo XX y principios del XXI.

De hecho... la historia nos muestra que la apuesta de la educación bilingüe ha tenido un lento recorrido, con francas señales de retroceso, en ocasiones de rupturas muy evidentes y con rastros de continuidad en algunos de sus planteamientos (Velasco, y Zaborouska, 2010, p. 114). Situación a la que va unido el proceso de formación docente, que igualmente plantea múltiples retos.

No se sabe por qué, sin embargo el gobierno no ha buscado, no está interesado, o hasta la fecha no ha tenido una manera de dar respuesta a la tarea de formación inicial de maestros de las zonas étnicas, el contrato masivo de bachilleres que la SEP hace para cubrir los espacios que necesitan docentes en regiones autóctonas, y la ausencia de instituciones de formación inicial para docentes en para el medio indígena es una prueba de ello.

En el caso específico de jóvenes indígenas que aspiran a ser maestros, encuentran una gran dificultad para ingresar a escuelas que les proporcionen una formación inicial pedagógica, las instancias se encuentran retiradas de sus lugares de origen y los recursos económicos para formarse son escasos en estos grupos humanos. Y cuando logran ingresar a una escuela regular, la formación que reciben así sea intercultural, se les ofrece en esencia desde los esquemas de los grupos mestizos.

En cuanto a los maestros que se encuentran en el servicio, el reto es muy semejante, los sueldos son miserables, un alto porcentaje percibe menos de \$7,000.00, (siete mil pesos) mensualmente, o incluso menos, por lo cual comprometerse en la autoformación profesional les resulta gravoso e incluso inalcanzable; los recursos les alcanzan sólo para cubrir las necesidades personales básicas y del hogar.

Al admitir el sistema educativo maestros no indígenas, se enfrenta otro reto, el magisterio contratado al estar dentro del magisterio, advierte que le falta el dominio de la lengua autóctona, estrategias didácticas, competencias profesionales. Todas ellas difíciles de adquirir, sobre todo el dominio de la lengua indígena; la ausencia de competencias profesionales no le permite al magisterio indígena cuestionar, entender e indagar su realidad educativa, por lo tanto, generará intervenciones pedagógicas poco asertivas.

Para finalizar, viendo un panorama tan desalentador en el terreno de la educación de grupos autóctonos surgen múltiples interrogantes, ¿La atención a la educación indígena es una prioridad gubernamental?, Si la respuesta es afirmativa, ¿Por qué existen pocos espacios -o en muchos estados ausencia de ellos- para la formación inicial de docentes con perfil de educación indígena?, ¿Cómo lograr un avance educativo, si no se forman profesionales de la educación con competencias para ello?

Así como está pendiente en la mesa de las negociaciones de los hacedores de políticas el reconocimiento y respuesta a los derechos sociales de las etnias, también queda en el tintero en el ámbito de las políticas educativas el reto de plantear proyectos pedagógicos desde los indígenas y para los indígenas, con imaginación y creatividad en atención a la diversidad cultural, porque un currículo nacional limita la consolidación de propuestas curriculares regionales.

Para ello, es necesario que el estado si es que realmente quiere atender a la educación indígena con pertinencia, cree instituciones formadoras de docentes de educación inicial, de las etnias y para las etnias, tarea olvidada en los tres estados.

## Referencias

DGEI, SEP y Subsecretaría de Educación Indígena. (2011). Profesionalización y formación continua para docentes indígenas y en contextos de diversidad. Una política Educativa. México: ed. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, en los Talleres de Criba Taller Editorial. S.A. de C.V.

- Franco, C. (2004). Educación indígena en Chihuahua. México: Doble Hélice. Pacmyc. Colección Estudios Sociales.
- Hernández, R. (2000). La Educación para los Pueblos Indígenas. México: SEP.
- Instituto Nacional Indigenista 40 años. (1988). México: Talleres de Litográfico Méx. S.A.
- Ley de Derechos de los Pueblos Indígenas del Estado de Chihuahua. México:
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. México: 2003
- Muñoz, Héctor. (2004). Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad. México: Revista de Centro de Ciencias del lenguaje. Número 29, enero-junio de, pp. 9-49
- Muñoz, H.&García, J. &Granados, A.&Brand, A.&Mena, P.&Ruiz, A. (2002). Rumbo a la Interculturalidad en educación. México: UPN 201 Oaxaca. Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Sandoval, Eduardo. (2002), Grupos etnolingüísticos en el México del siglo XXI. Papeles de Población, vol. 8, núm. 34, octubre-diciembre, 2002. Universidad Autónoma del Estado de México. Redalyc.org
- Robledo, Nicanor.  
<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/075/075004.pdf> Consultado en línea, 14 de mayo 2014.
- Velasco, S. y Zaborowska, A. (2010). Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos. México. UPN. Horizontes Educativos. Periódico Oficial de Guanajuato No. 160 Segunda parte del 7 de Octubre del 2011
- Periódico Oficial “El Estado de Jalisco” el día 14 de Junio de 2003
- SEP (2008). Lengua Indígena Parámetros Curriculares; México