



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

**LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES INDÍGENAS EN LA ÚLTIMA DÉCADA.
EL CASO DE LA SIERRA NORTE DE PUEBLA.
POLÍTICAS, CURRÍCULO Y SUJETOS.**

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

EUSTACIO LÓPEZ MARCOS

DIRECTORA DE TESIS

DRA. PATRICIA MEDINA MELGAREJO

MÉXICO

2011





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos:

A la Dra. **Patricia Medina Melgarejo**, por haberse convertido para mí en la
siuatemachtiani (maestra), siuatlamatini (mujer sabia),

“es la que hizo que los “otros” (o sea nosotros los indígenas)

*Supiéramos y comprendiésemos sobre los procesos
socioculturales durante nuestra formación.*

No dejó de amonestarnos.

Hizo que me autoidentificara.

Abrió mis oídos, me señaló el camino.

Se fijó en los procesos y me enseñó.

Confortó mi corazón.

Me ayudó.

A Margarito, mi hermano, por su invaluable apoyo a los deseos de una
formación de profesionales indígenas en la región y poder enseñar a los
alumnos indígenas a pensar.

A Isaura por su valioso tiempo, dedicación, comprensión y apoyo para lograr
esta meta formativa.

A Diana y Eduardo, mis hijos, por otorgarme su comprensión durante mis
ausencias.

A mis amig@s, compañer@s y conocid@s por su aliento constante y apoyo
incondicional, hago suyo este logro.

Zeferina Marcos Cruz †

Ignacio López Zenón †

Nin ejlamikilis

(A su memoria)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
Siglas y abreviaturas.....	19
CAPÍTULO I. APROXIMACIONES METODOLÓGICAS Y TEÓRICAS	21
1. Profesionalización indígena en la última década: políticas interculturales y currículos.....	21
2. Políticas de escolarización y formación profesional intercultural: ¿Por qué el contexto regional de la Sierra Norte de Puebla?.....	27
3. Supuestos, objetivos y preguntas de investigación.....	29
4. Acercamiento conceptual: identidad, etnicidad y formación profesional.....	35
5. Aproximaciones metodológicas al objeto de estudio.....	46
Primera parte: Políticas educativas de la profesionalización indígena	59
CAPÍTULO II. PROFESIONALIZACIÓN INDÍGENA-INTERCULTURAL: REFLEXIONES DESDE EL CONTEXTO DE AMÉRICA LATINA Y MÉXICO, ESTATAL EN PUEBLA -REGIÓN SIERRA NORTE	61
1. Una mirada a la educación indígena e Intercultural desde América Latina: nueva forma de etnicidad.....	63
2. Antecedentes de la educación intercultural en México (1980-1990): una opción desde las ONG y su intervención en Puebla.....	81
2.1. El surgimiento de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en el año 2001.....	87
3. El Contexto estatal y regional de la sierra norte de Puebla (Zacatlán). La educación básica indígena-intercultural.....	92
Segunda parte: nuevas profesiones interculturales	96
III. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE PUEBLA-HUEHUETLA, EN LA REGIÓN SIERRA NORTE	97
1. Antecedentes. Propuesta inicial indígena del Colegio Intercultural Nahuatutunakuj (C.I.N-T.) para la creación de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP).....	98
1.1. Segundo momento. Desconocimiento del Colegio Intercultural Nahuatutunakuj, asociación civil: Organización Intercultural Poblana Asociación Civil (O.I.P.A.C.): Creación de la UIEP: reconocimiento oficial de la CGEIB y del gobierno estatal, su traslado al municipio del PRI.....	102
2. Currículo actual para la Formación Profesional Intercultural: El Caso de la	

Universidad Intercultural del Estado de Puebla: Huehuetla.....	104
2.1. Análisis curricular de las Licenciatura en Desarrollo Sustentable y Lengua y Cultura.....	108
3. Perfiles, trayectorias escolares y concepciones de los estudiantes actuales en la UIEP-Huehuetla.....	110
3.1. Análisis de Trayectorias Escolares y Profesionales de los estudiantes.....	124
3.2. Resignificación de la interculturalidad por parte de los estudiantes.....	130
4. Los formadores de la UIEP-Huehuetla.....	131
4.1. Trayectorias profesionales de los formadores incorporados a programas formativos interculturales, en UIEP.....	140
4.2. Resignificación de la interculturalidad por parte de los formadores.....	145
Tercera parte : la formación de docentes: una disyuntiva formativa para indígenas.....	148
CAPÍTULO IV. UN “NUEVO” PLAN DE ESTUDIOS: LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA CON ENFOQUE INTERCULTURAL. EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL OFICIAL “LIC. BENITO JUÁREZ” DE ZACATLÁN PUEBLA	149
1. Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez”.....	150
2. Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural. Currículo actual: 2004-2005.....	155
2.1. Análisis curricular de la formación de profesores con el Enfoque Intercultural Bilingüe.....	158
3. Perfiles, trayectorias escolares y concepciones de los estudiantes indígenas en la Escuela Normal Oficial-Zacatlán.....	163
3.1. Análisis de trayectorias escolares de estudiantes.....	174
3.2. Resignificación de la interculturalidad por parte de los estudiantes.....	179
4. Formadores de la Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez”-Zacatlán.....	180
4.1. Trayectorias profesionales de los formadores incorporados a programas formativos interculturales, en UIEP.....	189
4.2. Resignificación de la interculturalidad por parte de los formadores.....	196
CAPÍTULO V. LA FORMACIÓN PROFESIONAL INTERCULTURAL DE DOCENTES INDÍGENAS: EL CASO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA PARA EL MEDIO INDÍGENA (LEPEPMI '90) EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN)-ZACATLÁN	201
1. Antecedentes: la formación del gremio magisterial indígena de Puebla: una historia necesaria 1964-1990- La intervención de la UPN.....	202
2. La UPN en Puebla: posibilidad para la formación de profesores indígenas.....	208
3. La formación intercultural actual: el caso de la LEPEPMI para estudiantes indígenas en la UPN-Zacatlán. Currículo, perfiles de estudiantes y concepciones....	216
4. Perfiles, trayectorias escolares y concepciones actuales de los estudiantes.....	222
4.2. Resignificación de la interculturalidad por parte de los estudiantes.....	240

5. Los formadores.....	241
5.1. Trayectorias profesionales de los formadores incorporados a los programas formativos interculturales.....	251
5.2. Resignificación de la interculturalidad por parte de los formadores.....	260
CONCLUSIONES	264
BIBLIOGRAFÍA	278
Anexo 1. Informantes estudiantes de UPN-Z, ENBJ-Z y UIEP-H.....	285
Anexo 2. Informantes formadores de UPN-Z, ENBJ-Z y UIEP-H.....	287
Anexo 3 Fotos de instituciones de UPN-Z, ENBJ-Z y UIEP-H.....	289
Anexo 4. Mapa de la Región Sierra Norte de Puebla.....	292

INTRODUCCIÓN

El proceso histórico de la formación y consolidación del Estado-nación mexicano, se configuró a partir de varios procesos coloniales como: clasificar al conjunto de pueblos originarios, la desaparición física, el despojo a sus tierras, la conversión religiosa, el robo a su memoria y, finalmente la invisibilidad.

Otro hecho de suma trascendencia en las relaciones entre conquistadores y conquistados, fue retomar diferencias lingüísticas de cada grupo para el sometimiento; situación que marcó y confrontó desde entonces a los hablantes de cada lengua de los pueblos. En este sentido; la clasificación (racial, cultural, lingüística y de minorías) colonial inició el avasallamiento sobre los elementos culturales que persisten como rasgos distintivos que caracterizan a los pueblos y comunidades originarios; sin embargo, las diferencias que los marcan no sólo son culturales, sino que han sido arduos procesos socio-históricos de configuraciones de movimientos étnico-políticos en demanda de derechos políticos, sociales y educativos.

Las sociedades culturalmente diferentes están sometidas a los procesos sociales, económicos, culturales y educativos, ya que son insuficientes los espacios y apoyos para comunicar el conocimiento socialmente útil en su defensa, tal es el caso de las escasas escuelas, los currículos de escolarización homogéneos y la precaria situación económica, entre otras, hacen que los habitantes migren de sus comunidades de origen. En este contexto, ubico y comparto parte de mi historia, pues mi escolarización inició a los nueve años de edad, tenía que caminar más de dos horas desde el paraje en donde vivía hasta el pueblo más cercano, mi primera experiencia escolar fue a través del programa de castellanización del subsistema de educación indígena.

Al ingresar al siguiente nivel, los tres primeros grados de la educación primaria, los cursé en el mismo pueblo, pero, para concluirlo, tuve que hacerlo cambiando de

residencia a un municipio urbano e inscribirme a una primaria urbana. La primera discriminación que sufrimos mis hermanos y yo, fue el habernos omitido un grado cursado en la escuela primaria rural.

El inicio de esta migración estuvo motivado por la escolarización. Reflexiono desde esta experiencia, que generó las posibilidades reales de acelerar transformaciones de las identidades étnicas de los pueblos y comunidades, debido al proceso de migración hacia los centros urbanos de los hijos mayores o menores de las familias indígenas; los efectos de este hecho social provocan que no exista la interrelación necesaria entre los hijos mayores y los menores para la práctica social como por ejemplo en el ejercicio de las lenguas maternas

Los pueblos y comunidades que son definidos como minorías y que son poseedores de elementos culturales diferenciados por la sociedad dominante, necesariamente deben ser considerados por el Estado, y éste tendría la obligación de crear y promover las condiciones políticas de desarrollo tanto individual, social e identitarias. Desde esta perspectiva, es necesario que el Estado mexicano se reconfigure a partir de reconsiderar su interacción con las culturas, pues existen formas muy diferenciadas de percibir el mundo. Para esto retomo lo que menciona Luis Villoro:

...de lo que se trata es de aceptar una realidad: la multiplicidad de las diversas culturas, de cuya relación autónoma nacería esa unidad. Frente al Estado-nación homogéneo se abre ahora una posibilidad de un Estado plural que se adecúe a la realidad social, constituida por una multiplicidad de etnias, culturas, comunidades (Villoro, 1999: 47).

La decisión de autonomía es el punto de gran conflicto entre el Estado-nación y los pueblos originarios, el primero no quiere reconocer esta realidad, se ha negado sistemáticamente la libre decisión sobre las políticas del desarrollo tanto individual como social y de las identidades de los pueblos y comunidades. El Estado mexicano en su intento de contener las demandas de autonomía de los pueblos originarios, ha establecido como contenedores sociales varias acciones como: las modificaciones

constitucionales, la creación de instituciones para la atención específica y la educación.

Después del movimiento de la Revolución Mexicana, los grupos que llegaron al poder en su intento de reorganizar al gobierno, se centraron en los asuntos agrarios de los trabajadores, la reorganización de las clases sociales, la distribución del poder y la educación. Esta última se desarrolló a través de leyes, decretos y planes para una educación universal, en 1911 la legislación educativa en su artículo 2º establece que: “Las escuelas de instrucción rudimentaria tendrán por objeto enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena a hablar, leer y escribir castellano; y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética” (Gómez, 1981: 129).

Los programas dirigidos hacia los pueblos originarios. se ciñeron a las leyes elaboradas para tales fines, pues las políticas educativas y las instituciones creadas tenían este mandato a través de las instituciones creadas y en 1923, se norma el funcionamiento de las “Casas del pueblo”, (Aguirre, 1973), en el mismo año, “las misiones culturales” (De la Peña, 1998: 56); en 1925 la “‘Casa del estudiante indígena’, situada en la ciudad de México” (De la Peña, 1998: 63), en 1933 “clausuró la Casa del estudiante indígena” (Hernández, 2000: 20), en su lugar se establecieron 11, a las cuales (en 1937) se denominaron “Centros de educación indígena”, los cuales alcanzaron 33 centros, hacia 1938.

Las instituciones creadas para la atención específica de los pueblos y comunidades indígenas, inician en 1936 con la creación del Departamento de Asuntos Indígenas (De la Peña, 1998: 64), en 1946 desaparece la anterior y establecen la Dirección General de Asuntos Indígenas, dependiente de la SEP, en 1948 constituyen el Instituto Nacional Indigenista (INI), hoy Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI); para la ejecución de la política indigenista, el INI creó los Centros Coordinadores Indigenistas (CCI).

La modificación de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, que alude a los pueblos indígenas en México, se manifiesta 80 años después en 1992 con el Movimiento Quinientos Años de Resistencia Indígena, que con base en organización y movimiento logró que el congreso mexicano reformara el artículo 4º de la Constitución, al reconocer que México se sustenta originalmente en sus pueblos indígenas; sin embargo, no hubo modificación alguna de la Ley General de Educación.

En enero de 1994 el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), se levantó en armas para clamar un alto a la exclusión y marginación sometida a los pueblos indígenas en México, así como, el reconocimiento de derechos fundamentales, la autonomía y la libre determinación, sus sistemas normativos, su tierra y territorio, y el uso y disfrute de sus recursos naturales.

En el sexenio pasado el gobierno federal estableció una práctica discursiva, acerca de la puesta en marcha de una política educativa sobre “una educación intercultural para todos”¹; la ejecución de la atención formativa de los pueblos y comunidades originarios. En primer término, el gobierno federal por decreto creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), en el año 2001, como parte de la estructura SEP. Entre sus acciones a desarrollar se encuentran las siguientes:

- a) Desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad,
- b) La formación del personal docente, técnico y directivo,
- c) El desarrollo y difusión de las lenguas indígenas,
- d) La producción regional de materiales en lenguas indígenas, y
- e) La realización de investigaciones educativas; (CGEIB, 2001: 01)

La política educativa “intercultural” para de las atención las comunidades indígenas, en el sexenio de Fox, planteaba la necesidad de un “modelo pedagógico de atención

¹Cfr. Documento de la *Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe*, año 2004 de la pág. 7

intercultural bilingüe en la educación básica”, Plan Nacional de Educación (PNE), (PNE, 2001:133), con la finalidad de desarrollar en los alumnos bilingüismo oral y escrito, y la valoración de su cultura; asimismo, en su línea de acción, la inclusión de las lenguas maternas en los planes y programas.

Desde esta perspectiva, la Secretaría de Educación Pública (SEP), planteó una política educativa de “una educación intercultural para todos”² en la educación básica. Las acciones gubernamentales se orientaron hacia la elaboración de programas y la creación de instituciones sobre todo para la educación superior; en este sentido, el gobierno federal a través de la SEP, creó en el año 2001 la (CGEIB), la cual se encargó de coordinar distintas líneas para interculturalización de los Planes de estudio desde educación preescolar, primaria, secundaria, el bachillerato, las escuelas normales y construcción de Universidades Interculturales.

La ejecución de los programas, así como la creación de las instituciones de educación superior se dan en espacios de negociación entre diferentes actores como las organizaciones sociales e intelectuales indígenas y no indígenas, quienes se apropiaron e hicieron suyas las demandas de la instauración sobre todo de las Instituciones de educación superior, además se contaba con estructura preexistente de profesionalización de los docentes de educación indígena en el país por medio de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

La división del país a partir de la presencia de los pueblos y comunidades indígenas, constituyó la base sobre la cual se inició el proyecto sexenal de una “educación intercultural para todos”. En la entidad poblana se ejecutan dos programas para cumplir los objetivos, las acciones y las metas políticas de atención a los pueblos indígenas.

²La frase se obtuvo del documento, *Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe*, del año 2004 de la pág. 7

La primera de ellas se efectuó con la puesta en marcha en el ciclo escolar 2004-2005 de la “Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe”, en las dos regiones indígenas señaladas en párrafos anteriores, y la Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez” de la Ciudad de Zacatlán en el norte, así como a Escuela Normal Oficial “Profr. Jesús Merino Nieto” en el municipio de Ixcaquixtla en el sur. La segunda fue creación de una Institución de Educación Superior consideradas en la lista, la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), ésta se ubica en la región de la Sierra Norte, en el municipio de Huehuetla con hablantes de la lengua Totonaca, la cual estaba considerada en un inicio en la misma ciudad de Zacatlán. En la última, es importante señalar que en la sede regional de UPN, desde 1990 se forman a profesores indígenas y con enfoque intercultural desde 1997.

Es desde este contexto que se genera el interés de efectuar el proyecto de investigación, sobre procesos de profesionalización indígena desde las políticas interculturales y su impacto en el último sexenio en Puebla y regional de la sierra norte. Sobre este objetivo, la tesis se conforma por cinco capítulos fundamentales como se muestran a continuación.

Capítulo I: Aproximaciones metodológicas y teóricas. En el primer apartado, se aborda la problemática en el contexto actual de las políticas para “una educación intercultural para todos”, en las diversas acciones emprendidas en cada uno de los niveles educativos del sistema educativo nacional. En el segundo se muestra cuales son las dimensiones que registraron cambios para la escolarización y formación de docentes y profesionales indígenas en la última década con un enfoque “intercultural”.

El tercer apartado, contiene la problematización, los supuestos, objetivos y preguntas de investigación, los cuales permitieron, puntualizar, orientar, guiar y analizar el objeto de estudio. El cuarto, constituye el acercamiento conceptual de la identidad, la etnicidad y la formación profesional desde un enfoque intercultural, el quinto, puntualiza las aproximaciones metodológicas del objeto de estudio desde el currículo

que construye a los sujetos de la formación docente y profesionales indígenas, así como la trayectoria escolar, a fin de que permita la reconstrucción de la memoria de lo escolar de los sujetos, cierra este punto, el estado del conocimiento, el cual permite acercarse a los diversos estudios que han abordado la formación de profesionales indígenas y finaliza con la descripción de las fases que se establecieron para efectuar la investigación de: la formación de profesionales indígenas en la última década. El caso de la sierra norte de Puebla. Políticas, currículo y sujetos.

Primera parte: Políticas educativas de la profesionalización indígena

El capítulo II: Profesionalización indígena-intercultural: reflexiones desde el contexto de América latina, México, al estatal en Puebla -región sierra norte-

La profesionalización de la sierra norte de Puebla está conformada, por la historización de la formación de docentes indígenas desde 1964, año en que se inicia el “Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües”, se efectuó a partir de instituciones como el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM), la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM), los Centros Regionales de Actualización Magisterial (CRAM) y los Centros de Actualización Magisterial (CAM), establecidas por el Estado para la formación del profesorado, y en el cual estaba incluido el gremio magisterial indígena, los contenidos de currículo de formación no contemplaban la especificidad tanto de los profesores y los contextos; y mucho menos a los alumnos.

Sin embargo, el gremio magisterial exigió al gobierno la necesidad de una formación pertinente, a los cuales el gobierno, a través de Instituciones del estado como el(INI y la DGEI), intentó satisfacer con la firma de convenios para una formación pertinente con dos proyectos: la “licenciatura en etnolingüística”, en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (entonces CIS-INAH,

actualmente CIESAS) y la “Licenciatura en Ciencias Sociales” a cargo del Centro de Investigación para la Integración Social (CIIS), fundada en Oaxaca.

La formación de docentes sufre una transformación con la creación de la UPN en 1978, pasando de esta manera de una formación de carácter “normalista” a una “universitaria, sin embargo, como muestra el documento, una vez más las políticas educativas se centran en una homogenización. La atención para formación “pertinente” de los profesores indígenas; la UPN Distrito Federal propone un currículo para la formación de docentes, que denominó “Licenciatura en Educación Indígena” (L.E.I.); pero los criterios para el ingreso era el poseer un título de profesor en educación primaria, requisito que sólo cubrían algunos profesores indígenas, pues la mayoría ingresaba al subsistema de educación indígena con estudios de secundaria y bachillerato, por tanto, fue un número limitado de profesores que accedió a la formación universitaria en este contexto.

La UPN como propuesta de representación nacional, creó en los estados las unidades regionales para profesionalización de los docentes, y a su vez éstas crearon las sedes regionales a propuesta y gestión de las representaciones sindicales; así se establece la sede regional de Zacatlán desde el ciclo escolar 1987-1998 que da inicio a la “licenciatura en educación preescolar y educación primaria” (plan 1985): Tres años después, nuevamente UPN distrito federal, a través de la academia de educación propone un nuevo programa de formación: La “licenciatura en educación preescolar y educación primaria” (Plan 1990), con un perfil de ingreso de bachillerato y con un currículo de formación con un enfoque “Bilingüe –Bicultural” y en 1994, la “Licenciatura en Educación” (LE’94).

El punto cuatro, contiene los elementos curriculares con los que se forman los estudiantes indígenas con un “enfoque intercultural”, los perfiles, las trayectorias escolares y las concepciones actuales de los estudiantes sobre la formación desde esta perspectiva. También se analizan los perfiles, las trayectorias escolares, las profesionales y de ingreso a la SEP de los formadores de UPN de Zacatlán, así como la resignificación de interculturalidad.

Primera parte: Políticas educativas de la profesionalización indígena

Capítulo III: El caso de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla-Huehuetla en la Región, Sierra Norte.

El capítulo se conforma por los antecedentes, en el que se muestran, los gestores del proyecto y los actores políticos que intervinieron para su creación de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) y la creación. En un segundo punto, se plantea el Currículo actual para la Formación Profesional Intercultural en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, y el análisis curricular de la Licenciatura Desarrollo Sustentable (LDS) y el de la Licenciatura Lengua y Cultura (LLC). En un tercer momento se analizan los hallazgos de los perfiles, las trayectorias escolares y concepciones de los estudiantes indígenas y no indígenas actuales en la UIEP.

Un cuarto punto, analiza los perfiles de los formadores actuales de la UIEP, las trayectorias profesionales de los formadores incorporados a programas formativos interculturales en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, así como la resignificación de la interculturalidad de los formadores de la UIEP.

Tercera parte: la formación de docentes: una disyuntiva formativa para indígenas.

Capítulo IV. Un “nuevo” plan de estudios: La Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural. En el caso de la Escuela Normal Oficial de Zacatlán “Lic. Benito Juárez”. En primer término, recuperamos los procesos sociales y políticos en los cuales se construye la institución de la región como formadora de docentes desde 1961, y la formación de profesores, su diversificación de la oferta de profesionalización de docentes, así como de los niveles educativos que surgen en torno a la Normal como anexos de la misma.

El segundo punto, es la puesta en marcha de la formación de docentes indígenas en la Escuela Normal, con un enfoque intercultural en el que se da cuenta del proceso en los cuales la institución responde a las políticas de formación de los docentes indígenas en la Escuela Normal. Asimismo, se analiza el currículo actual para la formación profesional intercultural para estudiantes indígenas, en relación a los perfiles, trayectorias escolares y concepciones de los estudiantes de los estudiantes indígenas en la Escuela Normal Oficial-Zacatlán.

Por último, se exponen los hallazgos encontrados sobre los formadores, sus perfiles actuales, las trayectorias profesionales de los mismos incorporados a programas formativos interculturales en la Escuela Normal Oficial-Zacatlán; en el mismo sentido se interpreta la resignificación de la interculturalidad de los formadores.

Capítulo V. La formación profesional intercultural de docentes indígenas: El Caso de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI '90) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Zacatlán

Este capítulo se conforma, por los antecedentes de la formación del gremio magisterial indígena de Puebla, desde la creación del "Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües" (SNPCB) (1964-1990), la presencia de la UPN en la escena de la formación de docentes a nivel nacional, pasando por una formación pertinente desde esfuerzos aislados a la propuesta de formación de docentes en el Distrito Federal en la UPN y su intervención estatal.

El segundo punto, se centra en la UPN de Puebla, que con la cobertura nacional generada desde UPN Ajusco D. F., posibilitó la formación de profesores indígenas, se analizan los antecedentes del proceso de creación y de los programas de las licenciaturas ofertadas no sólo en el gremio magisterial indígena.

En el tercer punto, correspondiente a la subsede UPN de Zacatlán en la región de la sierra norte de Puebla, se analizan las diversas generaciones de profesores

indígenas que se han formado en la sede regional, después de casi dos décadas de una formación en primer término “bilingüe-bicultural” (1990-1997) y desde 1998 con el enfoque “intercultural bilingüe”.

El cuarto punto, hace referencia a la formación docente intercultural de los estudiantes indígenas en la UPN-Zacatlán, a partir de analizar el currículo de formación en torno del enfoque teórico que lo sustenta, así como, los hallazgos de los perfiles de los estudiantes como: la edad, género, migración, trabajo-ocupación, participación social, identificación comunitaria con algún pueblo indígena, la identificación con otra entidad, el conocimiento de una lengua indígena, la identificación con una lengua indígena a partir de entenderla y hablarla, el análisis de las trayectorias escolares y profesionales de los estudiantes y de las concepciones de los mismos.

El quinto punto, se centra en los formadores de la UPN-Zacatlán, el tipo y niveles de formación, el tipo de contrato que tienen y las horas por las cuales están contratados, también se analizan sus perfiles a partir de las mismas categorías que los estudiantes, sólo cambia la condición laboral; en el mismo sentido se analizan las trayectorias profesionales de los formadores incorporados a los programas formativos interculturales y su interpretación de la re-significación de la interculturalidad que se han apropiado a partir de los procesos de capacitación y formación con el enfoque intercultural.

En el apartado de conclusiones, se muestra un análisis comparativo sobre las condiciones de la formación de estudiantes y formadores inscritos en el programa con una propuesta profesional intercultural.

Contiene cuatro anexos.

En el Anexo 1 se presentan los cuadros de los datos de informantes de estudiantes de UPN-Z, ENBJ-Z y UIEP-H. De igual forma, el Anexo 2 se presenta el cuadro de

informantes de formadores de UPN-Z, ENBJ-Z y UIEP-H. En el Anexo 3 se muestran fotos de las diferentes instituciones trabajadas de UPN-Z, ENBJ-Z y UIEP-H. Finalmente en el Anexo 5, se presenta un Mapa de la Región Sierra Norte de Puebla

Siglas y abreviaturas

DGEEMI	Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena
CNI	Congreso Nacional Indígena
LEB-79	licenciatura en educación básica
ANMB	Acuerdo Nacional para la Modernización Básica
AJAGI	Apoyo a los Grupos Indígenas
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BIC	Bachilleratos Integrales Comunitarios
BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CBTIS	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios
Cecyte	Centro de estudios tecnológicos
CCI	Centro Coordinador Indigenista
CREFAL	Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe
CESDER	Centro de Estudios para el Desarrollo Rural
CIIS	Centro de Investigación para la Integración Social
CISINAH	Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social
CAM	Centros de Actualización Magisterial
CIS	Centros de Integración Social
CRAM	Centros Regionales de Actualización Magisterial
COMEXANI	Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez
COBAEP	Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla
COLPOS	Colegio de Posgraduados
CIN-T	Colegio Intercultural Nahuatl-Tutunakuj
CAD	Comisión Académica Dictaminadora
CONAFE	Comisión Nacional de Fomento Educativa
CNDPI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe
DAI	Departamento de Asunto Indígenas
DECI	Departamento de Educación y cultura indígena
DGAI	Dirección General de Asuntos Indígenas
DGCMPM	Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio
DGCSR	Dirección General de Comunicación Social y Relaciones Públicas
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DGFDD	Dirección General de Formación y Desarrollo de Docentes
DGMPPM	Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio
DGN	Dirección General de Normatividad
DECA	Equipo Pueblo
EIB	Educación intercultural y bilingüe
EIBNMS	Educación Intercultural Bilingüe en el Nivel Medio Superior
FOMEIM	Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural para Migrantes

FAP	Fundamentos y Programa Académico
IES	Instituciones de Educación Superior
IIZ-DVV	Instituto de Cooperación
IFCM	Instituto Federal de Capacitación del Magisterio
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
INAOE	Instituto Nacional de Astrofísica Óptica y Electrónica
INI	Instituto Nacional Indigenista
LDS	Licenciatura en Desarrollo Sustentable
LEI	Licenciatura en Educación Indígena
LEPEPMI '90	Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena
LEPEIB	Licenciatura en Educación primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe
LE'94	Licenciatura en Educación
LLC	Licenciatura Lengua y Cultura
NMS	Nivel Medio Superior
ONU	Organización de las Naciones Unidas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura
O.I.P.A.C	Organización Intercultural Poblana A. C.
ONG's	Organizaciones No Gubernamentales
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PNE	Plan Nacional de Educación
PEP 2004	Programa de Educación Preescolar
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PRONABES	Programa Nacional de Becas
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNPCB	Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües
SEDEPAC	Servicio, Paz y Desarrollo
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SEN	Sistema Educativo Nacional
UCIEP	Unidad de Capacitación e Investigación Educativa para la Participación
UAIM	Universidad Autónoma Indígena de Mochicahui
UAM)	Universidad Autónoma Metropolitana
Unides	Universidad del Desarrollo
UISNP	Universidad Intercultural de la Sierra Norte de Puebla
UIEP	Universidad Intercultural del Estado de Puebla
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UPT	Universidad Politécnica del Estado
UT	Universidades Tecnológicas
EZLN	Ejercito Zapatista de Liberación Nacional

CAPÍTULO I

APROXIMACIONES METODOLÓGICAS Y TEÓRICAS

En el (PND) del sexenio 2000-2006, el problema indígena ocupó un lugar importante en la agenda nacional a través de las instituciones del gobierno y las organizaciones sociales para la atención de la situación de los pueblos originarios. En este sentido, en el PNE, dentro de sus objetivos estratégicos, políticas, líneas de acción, metas y programas, ubicó en el rubro de justicia educativa y equidad, cuatro políticas con objetivos particulares que plantean: la “política de educación intercultural para todos” (PNE, 2001:136). Para la ejecución de una “educación intercultural para todos”, el gobierno federal, instrumenta a través de SEP, la creación, de la (CGEIB), en el año 2001.

Es importante señalar que la propuesta con Enfoque Intercultural, ya contaba con una estructura preexistente, tanto en la educación básica indígena (1997-1998) a partir de los lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas así como en el ámbito de la profesionalización de los docentes de educación indígena en el país por medio de UPN, a través de la reformulación de la licenciatura escolarizada en educación indígena y de la creación, de Licenciatura semiescolarizada: (LEPEPMI '90), de ahí que se sobrepusieran estructuras e identidades profesionales, bajo la “novedosa fórmula de la educación intercultural”.

1. Profesionalización indígena en la última década: políticas interculturales y currículos

El PNE 2001-2006, diseñó sus políticas con base en las transformaciones desde el orden demográfico, social, económico y político, dentro del ámbito indicado como “social”, se ubican las demandas de los jóvenes por espacios educativos y de empleo, la participación de la mujer y el reconocimiento de México como una nación

plural y diversa, es decir, se retoma el artículo cuarto constitucional modificado en 1992. Dentro de la dimensión pluricultural, el gobierno señala la necesidad de: “Reconocernos como país regional y étnicamente diverso [...] eliminar toda forma de discriminación, prejuicio y racismo contra los integrantes de culturas diferentes y minoritarias que comparten el territorio” (PNE, 2001: 45).

Esta administración se plantea asumir: “uno de los principales desafíos para que la educación sea un factor de afirmación de la identidad nacional, a través de la construcción de una ética pública, es el desarrollo de una educación auténticamente intercultural” (PNE, 2001: 45). Recordemos el contexto político nacional desde el cual se gesta tal afirmación del gobierno federal, por una parte en ese mismo año se efectuó una marcha histórica del movimiento indígena de México, denominada “marcha por la dignidad” encabezada y promovida por el EZLN.

Esta fuerza beligerante impulsaba la “la ley de derechos indígenas”, la movilización contó con el apoyo de un gran sector de la población civil y del “Congreso Nacional Indígena” (CNI), máximo órgano de representación de los pueblos originarios del país. Además, el gobierno mexicano tenía una tarea pendiente frente a las políticas que se venían desarrollando tanto en materia educativa como en el reconocimiento de los pueblos indígenas en el continente americano.

En consecuencia, la atención hacia los pueblos indígenas gira en torno a la diversidad cultural y lingüística, de ahí que la SEP incorpore el enfoque de la educación intercultural para todos. Así, se intenta dar cumplimiento a las modificaciones constitucionales del artículo 1º y 2º las instituciones encargadas de su creación fueron la Dirección General de Normatividad (DGN), la DGEI y la CGEIB. Las dependencias antes referidas realizaron varias acciones con la finalidad de que el sector magisterial se aproximara a los enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país.

Dentro de los subprogramas sectoriales que prescribe el gobierno federal, se encuentra la educación básica. En este nivel educativo se plantearon realizar varias

acciones gubernamentales que abarcaron en su conjunto a la población escolar de este nivel; en este sentido, programó políticas de: “compensación educativa”, “expansión de la cobertura educativa” y la “diversificación de la oferta”, y el que abarca de forma focalizada a los pueblos originarios: “fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena”, que señalaba puntualmente que el objetivo consistía en: “Atender a los grupos indígenas con calidad y pertinencia cultural, de manera que alcancen los objetivos nacionales de la educación básica, logren un bilingüismo oral y escrito efectivo, y conozcan y valoren su propia cultura (PNE, 2001: 133). Así, en el ámbito docente, las acciones ejercidas se encuentran en el ofrecimiento de talleres, cursos de actualización y diplomados a los docentes indígenas.

Además, CGEIB, creada en ese mismo año -2001-, se encargó de coordinar y participar en distintas líneas de acción como la elaboración de reformas en programas para la “interculturalización” de los planes de estudio de los niveles educativos de: Preescolar, Primaria, Secundaria, Bachillerato, y en el caso del currículo de Escuelas Normales, Plan 1997; además de crear un punto relevante en la política educativa nacional, como ya se venía desarrollando en América Latina, la gestión de instituciones de educación superior denominadas, “Universidades Interculturales”, para los cuales se construyeron “currículos interculturalizados” para la profesionalización de estudiantes indígenas y no indígenas. A continuación se esbozarán las principales reformas efectuadas en los niveles educativos de básica, media superior y superior, desde la perspectiva y política intercultural.

Nivel de educación básica

Dentro de la estructura de la educación básica, para el nivel Preescolar, se hizo la reforma curricular en 2004 y sólo en algunos párrafos se señala la diversidad cultural y lingüística como el que se cita sobre el carácter del programa: “los contenidos que se aborden serán relevantes –en relación con los propósitos fundamentales- y pertinentes –en los contextos culturales y lingüísticos de los niños” (PEP, 2004: 23). Otra alusión que hace el plan de estudios de este nivel, está en los propósitos

fundamentales con los procesos que se generen en el aula y en la escuela, en donde los actores reconozcan “la diversidad lingüística y cultural, social y étnica que caracteriza a nuestro país” (PEP, 2004: 27)

Un tercer apartado que hace referencia a los pueblos originarios es en los principios pedagógicos en el segundo aspecto que se refiere la diversidad y equidad; el documento asevera que la nación mexicana está formada por:

...múltiples culturas, entendidas como sistemas de creencias y valores, formas de relación social, usos y costumbres, formas de expresión, que caracterizan a un grupo social. Las culturas pueden estar asociadas con la pertenencia a un grupo étnico, pero pueden también estar vinculadas con la región de residencia o las formas de vida y trabajo. En los grupos étnicos, una característica central es una lengua materna propia, con grados distintos de preservación y de coexistencia con el español (PEP, 2004: 37)

El programa deja a libre decisión de las educadoras, el aspecto a retomar en el momento del ejercicio de la práctica pedagógica para la atención de los niños indígenas en el aula. El programa se consideraría como un sustancial avance en comparación del anterior, sin embargo, existen estudios reconocidos por la propia CGIB en el que señalan que “un número importante de indígenas están siendo atendidos educativamente por escuelas regulares”, incluido el nivel preescolar, además, el “sistema educativo regular no atiende a los indígenas en tanto tales, ni es consciente ni sensible de su diversidad lingüística y cultural” porque en la práctica “la escuela es sitio de reproducción de actitudes discriminatorias y racistas”.

En el segundo nivel de la educación básica correspondiente a la primaria, la CGEIB se proponía trabajar interculturalización mediante cursos de capacitación y actualización para directivos, grupos técnicos y docentes de educación inicial y básica sobre educación en la diversidad y proyectos escolares interculturales.

El mismo curso fue propuesto para maestros de educación primaria general e indígena, como cursos generales de actualización con validez en carrera magisterial; aunque hay que señalar, que para el subsistema de educación indígena destinada a poblaciones indígenas cambia su denominación, de educación bilingüe bicultural a educación intercultural bilingüe a partir 1997.

En el último nivel educativo enmarcado dentro de la educación básica: la secundaria la CGEIB planteó el diseño de la *Asignatura de Lengua y Cultura* Indígena para integrarlo al curriculum de la educación secundaria como materia obligatoria en las escuelas ubicadas en localidades con 30% o más de población indígena (CGEIB, 2006: 2).

La primera etapa se planteaba la atención de ocho lenguas mayoritarias para alcanzar mayor cobertura (Nauatl, Maya, Hñahñú, Mixteca, Zapoteca, Tseltal, Tsotsil y Chol), los materiales didácticos elaborados corresponderían a los tres grados de esta asignatura.

El primer momento del piloteo del programa de primer grado se inició en el ciclo escolar 2005-2006, participaron doce escuelas secundarias de siete estados del país: Yucatán, Campeche, Chiapas, Hidalgo, Oaxaca, Querétaro y San Luis Potosí. Los planteles propuestos fueron de las tres modalidades existentes en el sistema educativo nacional: General (2), Técnica (5) y Telesecundaria (5)

La segunda fase piloto del programa y materiales de apoyo del segundo grado de la asignatura, con la participación de 6 escuelas, ubicadas en tres entidades federativas, Chiapas (tseltal, tsotsil y Chol), Hidalgo (Náhuatl y Hñahñú) y Oaxaca (Mixteca). Para el tercer grado, la puesta en marcha en el año lectivo 2007-2008 el piloteo de las escuelas y estados que hubieran participando en el piloteo de los grados anteriores.

Nivel Media Superior y Superior

La CGEB retomó del PNE 2001-2006 (PNE, 2001: 167), el diseño de propuestas para la puesta en marcha del enfoque de la educación intercultural bilingüe en la educación media superior, entre la que se encuentran: las reformas curriculares, cursos, talleres, conferencias y campañas.

El programa que se modificó del nivel media superior fueron las asignaturas de Ética y Valores I y II, Taller de Lectura y Redacción II, Literatura I y II, Biología I, Estructura

Socioeconómica de México, Filosofía, Ecología y Medio Ambiente, Metodología de la Investigación, así como la formación propedéutica con Temas Selectos de Filosofía II, Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Salud II, Psicología II, Sociología II, Temas Selectos de Biología II, Derecho II e Historia del Arte II (EIBNMS, 2001: 12).

Las instituciones encargadas de poner en marcha el enfoque intercultural bilingüe, diseñaron como estrategia para la Educación Normal, la revisión de planes y programas de estudio de las licenciaturas en educación primaria que norman la formación inicial para la docencia de las normales regulares del país, dicha exploración abarcó todos los componentes (CGEIB, www: (22/06/2008) de los currículos de formación profesional de docentes.

Después de cuatro años, el informe de gobierno de la misma administración notifica que se efectuó la actualización de los docentes de 3° y 5° semestre de las escuelas normales, a través reuniones nacionales y un taller nacional de vinculación con los responsables de educación indígena (Sexto Informe de Gobierno, 2006: 22)

Con en este trabajo, el plan de estudios del año 1997 de educación primaria, se transformó en licenciatura de "Educación primaria con enfoque intercultural bilingüe" Para la ejecución de la política de una educación Intercultural para todos, en las Instituciones de Educación Superior (IES), se efectúa a partir de retomar el PNE en los subprogramas sectoriales de la educación superior en su objetivo estratégico, referido a la ampliación de la cobertura con equidad. En el cuarto punto, se señala la necesidad de ampliar la oferta educativa incluyendo expresiones culturales en regiones y zonas en las cuales no contarán con educación superior, para una formación con enfoque en la interculturalidad (PNE, 2001: 200-201).

La conclusión de las propuestas del enfoque intercultural en el sistema educativo nacional, surgieron a partir de la creciente presencia indígena en la sociedad nacional, con demandas cada vez más claras y visibles de los pueblos originarios del país, a la cual se sumaron Organizaciones No Gubernamentales (ONG's) e instituciones oficiales que dieron algunas respuestas en materia educativa a través

de programas para la escolarización, como la DGEI que pasa de una Educación Bilingüe-Bicultural a la Educación Intercultural Bilingüe), así transita la formación de docentes indígenas a través de una licenciatura semiescolarizada bajo el enfoque intercultural a partir del año de 1997 introdujo el enfoque intercultural. Analizaremos a continuación, el caso particular de una región en Puebla.

2. Políticas de escolarización y formación profesional intercultural: ¿Por qué el contexto regional de la Sierra Norte de Puebla?

La Región de la Sierra Norte de Puebla, denominada así por el estado mexicano desde 1947, ha variado en el número de municipios, los cuales disminuyeron desde 1947 a 2006 de 68 a 57. Sin embargo, si comparamos en términos población indígena de 1995 al año 2005, en diez años se incrementó de 994 252 a 997 469 habitantes. Con base en la información de la CDI-(PNUD) Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo del año 2006, en la región de la Sierra Norte de Puebla se encuentra el 50% de la población indígena del estado más de 73% de los municipios indígenas de la entidad, 21% de hablantes de la lengua náhuatl del total de hablantes a nivel nacional, y el 39% de total de hablantes de la lengua totonaca; además, en este espacio se asientan cuatro de las siete lenguas indígenas existentes en el estado.

Las políticas educativas para los pueblos y comunidades culturalmente diferenciados, se establecen en la región a partir del Centro de Capacitación para Jóvenes Indígenas: "Agustín Pozos", en el municipio de Zongozotla. Para 1964 se establece Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües (SNPCB); este programa se inicia en el estado de Puebla, en el municipio de Zacapoaxtla, en el mismo lugar se funda el primer Centro Coordinador Indigenista (CCI), en 1990, la tres unidades UPN: Ciudad Puebla, Tehuacán y Teziutlán, los cuales abrieron la posibilidad de nivelar y profesionalizar a los promotores indígenas que cumplían funciones docentes, dos de estas unidades se ubican en la sierra norte, y precisamente en este espacio geográfico de la entidad poblana, se diversifican las

opciones para la formación profesional de indígenas al establecerse dos programas: en el año de 2004, la Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez” de la Ciudad de Zacatlán, da inicio la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque intercultural. En el año 2005, se funda UIEP, en el municipio de Huehuetla de la sierra norte.

En torno a los pueblos y comunidades indígenas, el gobierno los clasifica dentro de los grupos vulnerables de niñas, niños, jóvenes, madres adolescentes, mujeres, familias, adultos mayores y personas con discapacidad. La postura gubernamental se basa en referentes pre-establecidos desde una mirada culturalista, porque define sus políticas de atención a partir de nombrar a las comunidades indígenas como:

...la característica de poseer una variedad de costumbres, tradiciones y lenguas autóctonas *diferentes al resto de la sociedad* por ello, la modalidad de educación indígena se desarrolla con un enfoque intercultural en un marco de respeto y tolerancia a la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas. (Marín, 2009: 298)

A pesar de que se señala a la educación indígena como una modalidad “con un enfoque intercultural”, las políticas de atención se centran en elementos “fijos y preconcebidos” sobre las comunidades indígenas, sin ser consideradas como parte viva de los pueblos originarios, la definición de interculturalidad queda atrapada en un estereotipo, es decir: se trata de una educación intercultural para los diferentes, en este caso: los indígenas, “diferentes al resto de la sociedad”, como apunta la cita del texto referido.

La concepción gubernamental sobre el “otro”, el considerado diferente del resto de la población, se expresa no sólo en la educación básica sino también en los programas de formación profesional y en aquellos que se definen como profesionalizantes, en el caso específico de la formación de docentes.

Una característica se ubica en la homogeneidad de sus currículos, espacios de acción institucional que se establecen desde las escuelas normales, facultades, así como en las licenciaturas de las universidades públicas, donde no se han considerado los antecedentes de escolarización, historia personal, de las escuelas y

las comunidades³. Sin embargo, a partir de 1990, surge en la educación superior a través de la UPN sede regional Zacatlán, la formación de docentes indígenas con un currículo con “pertinencia cultural”, para los mismos fines, se impone en la Escuela Normal Lic. Benito Juárez de Zacatlán la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque intercultural en el año 2004 y la creación de una nueva institución del nivel universitario, la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (2006), misma que se ubica en el municipio de Huehuetla en la Sierra Norte de Puebla.

3. Supuestos, objetivos y preguntas de investigación

El ejercicio de larga trayectoria de las políticas indigenistas del Estado mexicano hacia los pueblos y comunidades indígenas, se han traducido en programas que van desde campañas de alfabetización, la escolarización básica a nivel indígena, la ampliación de las comunicaciones y de los servicios, la extensión agrícola. En general, las políticas de desarrollo se dirigían a sustituir los conocimientos, valores y costumbres de los pueblos indígenas por gustos y hábitos propios de los modelos urbanos e integracionistas.

En el contexto del agotamiento de las formas agrarias y la reconversión del modelo económico, en un tránsito de más de cuatro décadas, se han generado procesos migratorios de numerosas familias indígenas de todo el país, cuyos flujos se han orientado hacia grandes centros urbanos o, a los campos agrícolas de explotación empresarial, a las fronteras norte y sur, y en los casos de migración internacional

³ Es menester señalar que la investigación surge de un proyecto de investigación más amplio que coordinó la Dra. Patricia Medina Melgarejo, cuya finalidad consistió en analizar los perfiles de escolaridad y profesionalización indígena en contextos multiculturales de regiones de México y América Latina, con el fin de ampliar los lineamientos de formación de profesionales interculturales y favorecer el desarrollo de educadores y agentes comunitarios, así como generar propuestas de formación profesional ante los desafíos de una pedagogía intercultural inclusiva en la atención a las diferencias étnicas, religiosas y de carácter migratorio. (Medina, 2004: 01) La investigación autorizada por CONACYT, incluyó el estado de Puebla, y de forma particular la región multicultural de la sierra norte de Puebla.

hacia Estados Unidos y Canada. Dinámicas que han reconfigurado la condición identitaria étnica.

En términos de escolarización, algunos jóvenes indígenas han logrado alcanzar niveles de escolaridad superior, tanto en escuelas normales como en las universidades, los cuales se convirtieron en maestros y en profesionistas, recreando su identidad étnica, sobre todo al mantener vínculos con sus familias y con sus comunidades de origen como Dietz y Mendoza lo señalan:

Actores clave en este proceso son los pueblos indígenas, que han insertado sus propuestas de interculturalización a través de los intelectuales indígenas que han accedido al magisterio, a la Secretaría de Educación y a las universidades. Como colectivos, y también como individuos los indígenas han incidido en la definición de los currículos y de los sentidos que pueden atribuirse a una educación intercultural, ya sea en las escuelas normales, ya sea en las universidades públicas que cuentan con programas de acción afirmativa (Dietz y Mendoza, 2008: 7)

Desde esta perspectiva, la indagación se efectuó considerando los siguientes supuestos.

Supuestos

Las diferencias étnicas son el resultado de procesos sociales y políticos de larga trayectoria histórica, que se condensan en la noción de los pueblos originarios establecidos en el territorio mexicano, a los cuales, en la actualidad se les ha denominado como grupos étnicos, etnolingüísticos, pueblos indígenas, indios y minorías étnicas. Los conceptos son una construcción cultural y política que sobre la alteridad ha constituido al indigenismo⁴ y al post-indigenismo, en tendida como lo plantean Dietz y Mendoza: “la extensión hacia niveles de educación media superior y

⁴ Cfr. Alfonso Caso menciona que el indigenismo en México, una actitud y una política y la traducción de ambas en acciones concretas. Como una actitud el indigenismo consiste en sostener, desde el punto de vista de la justicia y de la conveniencia del país, la necesidad de la protección de las comunidades indígenas para colocarlas en el plano de la igualdad con relación a las otras comunidades mestizas que forman la masa de la población de la República. Como política, el indigenismo consiste en una decisión gubernamental, expresada por medio de convenios internacionales, de actos legislativos y administrativos, que tiene por objeto la integración de las comunidades indígenas en la vida económica, social y política de la nación (Caso, 1978: 79).

superior” (Dietz y Mendoza, 2008: 6) en México articulado a formas estructurales del racismo.

Se afirma, que la formación de profesionales indígenas, ha transitado desde una invisibilización (formación homogénea), al incluirse subrepticamente en la educación media superior y superior, o bien, pasando por esfuerzos de formación pertinente a través de la iniciativa de organizaciones no gubernamentales, hasta las instituciones oficiales de educación superior como el caso de la UPN que ha ofrecido “una formación pertinente” a los docentes indígenas en servicio desde 1982, incorporando el conocimiento de la lengua y la cultura propia.

Es a partir del último sexenio, que se abre una vertiente de la política educativa considerada como intercultural, en la cual los currículos escolares interculturales están diseñados para formar, en el caso de la educación superior, profesionales - indígenas y no indígenas, “que aseguren una formación profesional de calidad y pertinencia” (Casillas y Santini, 2006:188). Y “Dado que los estudiantes de origen indígena han padecido los efectos de un sistema educativo que incorpora vicios de la desigualdad social estructural, no se seleccionará a los estudiantes por criterios de desempeño académico convencional (calificaciones promedio, exámenes de selección) Fundamentos y Programa Académico (FAP), (FAP, 2006: 37)

Estas acciones han conducido a la creación de instituciones de educación superior que forman profesionales en regiones indígenas, lo cual complejiza el ámbito de repercusión de las prácticas de profesionalización en contextos estatales específicos. En este sentido, existen instituciones educativas de educación media superior como las preparatorias de la BUAP (Cuetzalan), los campus de la misma ubicados en Teziutlán, Zacapoaxtla, Tetela de Ocampo y Chignahuapan y los Institutos Tecnológicos de Teziutlán, Zacapoaxtla y Chignahuapan.

De ahí, que se suponga un impacto en los procesos de escolarización y profesionalización con el complemento a través de tres instancias institucionales: la UPN y sus sedes regionales y estatales, las quince escuelas normales que se

inician desde 2004 con un Plan de Estudios de Educación Primaria con Enfoque Intercultural y la creación, de Universidades Interculturales en estas mismas regiones estatales.

Por tanto, se experimentan transformaciones en los ámbitos locales de incidencia de estas políticas, en cuanto a la formación de profesionales indígenas en la última década, comprendiendo la acción de las políticas, currículos y sujetos, ya que se articulan estos procesos de manera diferenciada. Así, los estudiantes y docentes-formadores de estas tres instancias institucionales –UPN, Escuelas Normales y Universidades Interculturales- se encuentran vinculados a las problemáticas de los pueblos y comunidades originarias, los cuales algunos son hablantes de algunas de las lenguas indígenas del país. Las propuestas de educación superior en contextos regionales de una alta densidad étnica, presentan condiciones curriculares y laborales diferentes al resto de las instituciones de educación superior del sistema educativo nacional.

Las concepciones sobre la interculturalidad y la educación Intercultural que subyacen en los currículos de formación profesional, si bien han sido formulados por las instancias oficiales, éstos han sido de distintas maneras objeto de apropiación de los docentes y estudiantes indígenas, situación que genera formas particulares de adscripción social, epistémica y política que se refleja en una interacción con los contextos regionales específicos en donde se inscriben (léase Chiapas, Tabasco, Quintana Roo, Guerrero, Michoacán, Estado de México, Puebla); aunque existen otras universidades definidas por su carácter intercultural y básicamente en la atención a población indígena como Sinaloa, San Luis Potosí, Veracruz, y nuevamente en Guerrero.

A partir de este conjunto de supuestos, la intención es ubicar y documentar la experiencia en la región norte del estado de Puebla, ya que por su definición y actuación en estas políticas de profesionalización indígena, se han producido formas de institucionalización de la educación superior, en donde se establecen representaciones diferenciadas de selección de estudiantes para el ingreso,

permanencia y conclusión de la formación con “pertinencia cultural y lingüística”. También las formas de inscripción en la región históricamente han sido diferentes. En consecuencia y partiendo de estos supuestos se establecen los siguientes objetivos y preguntas de investigación.

Preguntas y Objetivos generales

Las políticas para la formación de docentes indígenas con pertinencia cultural antes del año 2001, sólo se registran por la “licenciatura en etnolingüística” del CIESAS (1980-1988) (ver anexo 1, pág. 27) y la “Licenciatura en Ciencias Sociales” por el (CIIS) 1980-1984. A través de la UPN, en sus dos modalidades curriculares: la escolarizada -1982- y la semiescolarizada -1990-; es la que propone para la formación de profesores bajo un enfoque “intercultural”.

No obstante a partir del año 2004-2005, las instituciones oficiales concretaron esta perspectiva en la región de la sierra norte, a través la “UPN-Zacatlán”, con la Licenciatura semiescolarizada en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI '90), la “ENBJ-Zacatlán” con la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe y la creación de la UIEP y, sus licenciaturas en Lengua y Cultura y Desarrollo Sustentable.

Sin embargo, esta propuesta tenía como antecedente, desde la formación de profesionales indígenas, una organización social no gubernamental: el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER)⁵. En estos espacios formativos, se establecieron programas de formación profesional con enfoque intercultural, se abrió una opción de formación de los estudiantes indígenas desde una perspectiva laboral de los formadores. Es en este contexto que se establecen las preguntas y objetivos generales y específicos de la investigación.

⁵ Las siglas utilizadas significan: Centro de Estudios para el Desarrollo Rural; el cual desarrolla una licenciatura que se denomina “Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural”

Preguntas de investigación

- ✚ ¿Cuáles han sido los procesos sociales de construcción de las concepciones sobre lo étnico y la etnicidad para la realización de programas interculturales y profesionalización?

- ✚ ¿Cómo se configura la puesta en marcha de estos programas interculturales de profesionalización indígena, y cuál ha sido su impacto sobre la escolarización en la región de la sierra norte de Puebla?

- ✚ ¿Cuáles son los elementos constitutivos de los currículos con enfoque intercultural para la formación de estudiantes indígenas?

- ✚ ¿Cuáles son los perfiles de escolarización y formas de inserción de los estudiantes y formadores de indígenas inscritos en programas interculturales en la Región Sierra norte de Puebla

- ✚ ¿Cuáles son las trayectorias de escolarización y formación profesional de estudiantes y formadores en las instituciones con programas interculturales?

- ✚ ¿Cuáles son las concepciones sobre la interculturalidad y qué repercusiones tiene en los estudiantes y formadores que intervienen en programas de carácter intercultural?

Objetivos generales

- Conocer los procesos histórico-políticos de la “diferencia étnica”, sobre los cuales el Estado mexicano ha propuesto las políticas de atención educativa a la población indígena.

- Conocer y comprender las políticas del estado educador respecto a la escolarización y formación profesional —interculturales dirigidas —hacia la población indígena, en el contexto de la sierra norte de Puebla en la década reciente.
- Conocer y analizar los currículos interculturales diseñados para formación de profesionales indígenas.

Objetivos Específicos

- Analizar y comprender los de la escolarización y profesionalización de los indígenas con programas interculturales en atención a la diversidad.
- Conocer y analizar los currículos con enfoque intercultural para la formación de estudiantes indígenas, en tres instituciones ubicadas en la Región de la Sierra Norte de Puebla.
- Analizar e interpretar la concepción sobre la interculturalidad de estudiantes y formadores que intervienen en programas de carácter intercultural para comprender las ideas y formas de legitimar a las instituciones.

4. Acercamiento conceptual: identidad, etnicidad y formación profesional

Los pueblos y comunidades indígenas en México y América Latina, han sido constituidos en el devenir histórico, es decir, han construido su identidad, desde la cual se reconocen y son reconocidos; en este sentido, es necesario aproximarse al término de identidad que reviste una complejidad para su abordaje.

Las políticas educativas se establecen con base en el término identitario, construcción conceptual que existe sobre determinadas poblaciones. Entre éstas, el Estado ha generado, y a su vez los pueblos y comunidades originarios se han apropiado del nombre “indígenas”, noción que conduce a efectos identitarios, al establecer ciertas formas de distinción y diferencia, frente a otros.

En tanto que nuestro objeto de estudio: las políticas para la formación de profesionales indígenas con un enfoque “intercultural”, tiene como punto de partida la consideración de la existencia de pueblos y comunidades que se identifican y denominan a partir de prácticas y concepciones sociales distintas al resto de la población dominante, elementos de la identificación *hetero-dirigidas*⁶, que surgen desde los procesos de pertenencia y de la interacción social, política y pública.

Por tanto, las acciones educativas diseñadas hacia una población con prácticas sociales diferentes al resto de la sociedad nacional envolvente, son producto de las concepciones que establecen una identidad diferenciada. En este sentido, abordar la identidad, la etnicidad y la formación profesional tiene una gran complejidad, ya que, responden a campos disciplinarios diferentes, y pueden en ciertos casos presentarse de manera contradictoria su articulación; es decir, el primer término –identidad- se ha analizado en la mayoría de las disciplinas, pero principalmente los sociólogos y antropólogos (Giménez, 1997: 19), el segundo –etnicidad se aborda desde los estudios culturales (Restrepo, 2004: 35), y el tercero –profesionalización desde la sociología de las profesiones (Dubar, 2002:15) y desde el campo de la formación de docentes. Elementos que a continuación analizamos como ejes conceptuales.

Ejes conceptuales: Identidad y étnico-etnicidad

Los estudios sociales sobre procesos identitarios, plantean que una persona con relación a su identidad, está vinculada desde dos dimensiones: desde la personal (o individual) y la social (o colectiva)⁷. La identidad se construye, porque no es un centro primordial que ya existe, ni tampoco algo que adquirimos en un momento muy específico, la identidad es algo que se negocia constantemente a lo largo de la vida.

⁶ Gilberto Giménez, plantea desde polaridad entre auto-reconocimiento y hetero-reconocimiento, a su vez articulada, según la doble dimensión de la identificación (capacidad del actor de afirmar la propia continuidad y permanencia y de hacerlas reconocer por otros), y de la afirmación de la diferencia (capacidad de distinguirse de otros y de lograr el reconocimiento de esta diferencia) (Giménez, 1997: 3)

⁷ Gilberto Giménez, retoma del autor Melucci “La auto-identificación de un actor debe disfrutar de un reconocimiento intersubjetivo para poder fundar la identidad de la persona. La posibilidad de distinguirse de los demás debe ser reconocida por los demás. Por lo tanto, la unidad de la persona, producida y mantenida a través de la auto-identificación, se apoya a su vez en la pertenencia a un grupo, en la posibilidad de situarse en el interior de un sistema de relaciones” (Giménez, 1997: 3).

Para quienes han investigado la noción de identidad, han procurado mostrar cómo lo personal y social están interconectadas, permitiéndonos tomarlas como dimensiones de un mismo fenómeno situado en diferentes niveles de realización. La identidad social para Bartolomé, se configura en: “el marco de la vida cotidiana, supone la construcción de un *yo* y de un *otro* generalizado, ya que es la conciencia posible que refleja la pertenencia a una colectividad”. (Bartolomé, 1997: 84).

Desde esta perspectiva, la identidad es un proceso histórico concreto constituido por prácticas sociales en ocasiones opuestas, tanto al interior de grupos humanos como en su correlación con otros grupos sociales, por tanto, la identidad no es una esencia, sino un proceso relacional, de ahí que se puede decir, que no existe la identidad desde una idea del “ser”, sino identidades como procesos del devenir. En este sentido Hall señala que:

...las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser, no <<quiénes somos>> o <<de dónde venimos>> sino en qué podríamos convertirnos, como nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos (Hall, 2004:17-18).

Las identidades se constituyen a partir de procesos interactivos entre sociedades e individuos que se identifican y los identifican, a partir de sus bases materiales de la cultura, la lengua y su historia, es decir:

...La identidad [...] es un producto de la relación preexistente del grupo con una cultura propia, que actúa como un núcleo de cultura autónoma o de matriz cultural, que da sentido al total de los elementos culturales, que permite la existencia del grupo como una entidad étnicamente diferenciada y que es la base mínima indispensable para el funcionamiento y la continuidad del grupo étnico (Pérez, 1990: 82).

Las identidades étnicas sólo se tornan comprensibles si las entendemos como expresiones de relaciones de identidades diferenciadas, es decir, tienen que establecerse relaciones entre diferentes grupos, los cuales interactúan con base en las diferencias entre un *nosotros* y un *otros*.

El Estado mexicano, está compuesto por varios pueblos y comunidades indígenas, los cuales se estructuran con referentes propios como sociedades étnicas contemporáneas. Los pueblos originarios de México, a pesar de la división territorial hecha por la colonia, la revolución de independencia, la reforma y revolución mexicana, comparten: territorio, prácticas culturales, lengua, tradiciones y un origen común⁸ con el que se identifican y los identifican. Entonces, podemos decir que los pueblos originarios de México interactúan desde identidades étnico-políticas, históricamente configuradas.

Lo Étnico

El proceso histórico de construcción de la teoría de la etnicidad, emerge partir de analizar los procesos de la idea del “otro”, ese “otro” adjetivado en términos de diferencia, de otredad producido por el colonialismo, es decir, el sujeto étnico se configura a partir de lo que Hall señala:

...una teoría de los mecanismos por los cuales los individuos como sujetos se identifican (o no se identifican) con las ‘posiciones’ en las cuales son sumidos, así como la forma como laboran, estilizan, producen y ‘performan’ estas posiciones y por qué nunca lo hacen completamente, de una vez y para siempre, así como algunos nunca lo hacen o están en constante proceso de lucha, resistiendo, negociando y acomodando las normas o regulaciones con las cuales se confrontan o regulan a sí mismos”(Hall, 2004: 57).

La conceptualización que hace el autor acerca de lo étnico, hace referencia a que los sujetos tienen identidades históricas que se transforman en los procesos sociales en los cuales se clasifican o no, en momentos determinados para dar paso a nuevos

⁸Bartolomé señala que las culturas cambian y también las identidades que expresan, se transforman e incluso desaparecen. Como dijimos, para que una colectividad étnica exista como tal necesita de una frontera interactiva, aunque las reglas de la interacción pueden variar con el tiempo y las circunstancias. Sin embargo, aunque esa cultura cambie siempre va a recurrir a referentes culturales emblemáticos. Su papel es básicamente simbólico y remite a la posibilidad de visualizar la diferencia a través de la indumentaria, los valores, lo culinario, la lengua, la ritualidad, ciertas prácticas sociales o determinados sistemas normativos. Estos emblemas anuncian la presencia de un ámbito propio, más o menos diferenciado del de los “otros”. Lo étnico no puede manifestarse como tal sin algún tipo de referente cultural posible que le otorgue un sentido diferencial respecto a otros grupos sociales. Sin ese límite social y cultural que la contiene y que la expresa, una etnia no podría existir como tal y se diluiría en el seno del Estado o de la formación social mayoritaria dentro de la cual se encuentre políticamente contenida. Las culturas permiten *hacer y ser*; *diferenciar* no es su propósito, pero es una consecuencia de la confrontación de unas con otras. (Batolomé. www.revistatodavia.com.ar/todavia)

espacios de identificación, los cuales pueden estar siempre en constantes desplazamientos porque los sujetos se definen de manera coyuntural en momentos de “disputa”, “al oponerse” y “negociar”.

Desde esta perspectiva, lo étnico tiene un sentido, desde lo que plantea Cardoso de Oliveira: “el hecho étnico se constituye teniendo como base al grupo, también tomado como minoría” (Cardoso de Oliveira, 2004: 152), es decir, lo étnico es producto del proceso colonial para identificar a los “otros” con fines de sujetarlo y diferenciarlos de sí.

Identidad y etnicidad

La identidad, es aquella que cualquier grupo humano construye, a partir de relaciones que pueden estar reguladas por las bases materiales de la cultura como la historia, las lenguas y perspectivas de mundo, es decir, la identidad se asume como registro, raíz, legado, tradición y memoria con el que interactuamos desde un nosotros con los otros.

Desde esta perspectiva, la nación mexicana, se encuentra integrada por varios pueblos, los cuales se estructuran desde referentes propios como sociedades étnicas contemporáneas, pues en su mayoría comparten: territorio, prácticas culturales, lenguas, tradiciones y un origen común con el que se identifican y los identifican:

...las identidades se construyen a través de la diferencia no al margen de ella sólo puede construirse a través de la relación con el Otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta, con lo que ha denominado su *afuera constituido* (Hall, 2004:18).

En este sentido, las interacciones se dan desde las identidades marcadas como étnicas, las identidades étnicas, sólo se tornan comprensibles si las entendemos como expresiones de relaciones de identidades diferenciadas, es decir, tienen que establecerse relaciones entre diferentes grupos, los cuales interactúan con base en las diferencias entre un *nosotros* y un *otros*. Así, en palabras de Bartolomé, quien retoma a Cardoso de Oliveira, afirma que las “identidades son las forma ideológicas

que asumen las representaciones colectivas de un grupo étnico” (Bartolomé, 2006: 74).⁹

La interacción entre sociedades que preceden desde diferentes referentes culturales en contextos situados, se han construido en su devenir histórico, desde los cuales relacionan y se configuran sus identidades étnicas:

...son discursivamente constituidas, aunque no son sólo discurso; se encuentran imbuidas en prácticas sociales y en prácticas discursivas [...] son predicadas en las experiencias sociales que interpelan a sujetos y subjetividades étnicas particulares [...] se encuentran mediadas por relaciones de poder en las cuales las identidades étnicas, sujetos y subjetividades específicas son definidas, avaladas, resistidas o visualizadas (Hall, 2004: 61).

Con base en esta precisión conceptual, es necesario salir del reduccionismo del término al cual se ha sometido la expresión de etnicidad étnica; como lo muestra Eduardo Restrepo:

...la etnicidad es esgrimida como una característica esencial que diferencia a determinadas poblaciones y que, en consecuencia, perfila y legitima su específica intervención política en las esferas locales, nacionales y transnacionales en aras de demandar una serie de derechos económicos y culturales derivados de su condición étnica (Restrepo, 2004: 10).

Sin embargo, la identidad étnica no sólo atañe a los pueblos y comunidades originarios por su larga tradición histórica, también concierne a los grupos dominantes como lo señala Hall: “todo el mundo tiene una etnicidad porque todo el mundo viene de una tradición cultural, un contexto cultural e histórico; esta es la fuente de la producción de sí mismos, por lo que todos poseen una etnicidad (Hall, 2004: 40).

Conceptualizar de esta manera a la etnicidad, implica que sólo es aplicable dicho término al *otro*; es decir, a los pueblos que se organizan de forma comunitaria, de

⁹Cardoso de Oliveira hace el señalamiento sobre la identidad de carácter minoritario, la cual, sólo puede aplicar a grupos cuyos miembros son: “portadores pertenecerían a grupos minoritarios actuales o históricos y opuestos a una identidad mayoritaria que estaría asociada a grupos dominantes, en general instalados en los aparatos de Estado, a la identidad de estos últimos no se aplica la noción de etnia” (Cardoso de Oliveira, 2007: 191-192).

esta manera deja fuera a los *otros*, a los de una *supuesta cultura "moderna"* como lo puntualiza Hall: "La etnicidad atribuida sólo al Otro tradicional y comunal, excluyendo la mismidad de lo moderno-europeo, supone una ontología que inscribe un orden específico de diferencia a través de los mecanismos de otredad, alteridad y exclusión (Hall, 2004: 43).

Las sociedades contemporáneas, desde la base organizativa a nivel histórico del "la concepción moderna de Estado-nación", ha utilizado ciertos mecanismos para establecer una diferencia a través de definir la otredad, a través de la marca de *un "otro"*, "*diferente*" y además "*fuera de*"; estas marcas, son de tipo ideológico; por tanto, no existe etnicidad, sino etnicidades. Siguiendo al mismo autor apunta que:

...la etnicidad no existe: existen etnicidades concretas, históricamente situadas, de las cuales se pueden decantar analíticamente las condiciones de existencia compartidas para suponer una modalidad específica, pero plural, de inscripción/problematización de la diferencia que llamaríamos etnicidad (Hall, 2004: 44)

En este sentido, las identidades diferenciadas, se dan a partir de relaciones de poder entre sociedades dominantes y sociedades dominadas, y cuando estas últimas se asumen como los "otros" desde una postura política, Bartolomé, señala que la etnicidad se expresa:

...cuando la identidad de un grupo étnico se configura orgánicamente como expresión de un proyecto social, cultural y/o político que supone la afirmación de lo propio en clara confrontación con lo alterno. La etnicidad se manifiesta entonces como la expresión y afirmación protagónica de una identidad étnica específica (Bartolomé, 1997: 64).

Desde esta perspectiva, identidad, identidad étnica y etnicidad, son procesos sociales que se dan entre personas y sociedades diferenciadas a través de prácticas sociales y concepciones del mundo en contextos determinados, en lucha permanente por situarse y ser situados desde dentro y desde fuera. La afirmación protagónica de la identidad étnica de los pueblos y comunidades, han intervenido en lo político, en el sentido de apropiarse de las políticas, e incidir desde las mismas en espacios

locales, nacionales en demanda de derechos individuales, sociales, políticos y culturales, como la educación.

Los movimientos sociales y políticos de los pueblos y comunidades en demanda a los Estados nacionales de su inclusión y participación en la toma de decisiones de las políticas que atañen a su identidad, destacan en la última década, la de la educación superior, es decir, surge la problemática de construir una profesión congruente con la filosofía de los pueblos originarios.

Profesión, formación y profesionalización: construcción intercultural y etnicidad de la escolarización

La política de “una educación intercultural para todos”, surge a partir de que los pueblos originarios existentes en el territorio nacional se conceptualizan y el Estado admite que son sociedades que tienen formas diferentes de relacionarse y concebir al mundo social y natural que difiere de la sociedad envolvente. Como se ha señalado en párrafos anteriores, la mirada del Estado es con base en una caracterización cultural que distingue a los pueblos y comunidades indígenas.

El reconocimiento de la existencia del otro, ha generado la puesta en marcha de políticas educativas con la finalidad de atender la especificidad de las demandas educativas. Desde esta perspectiva, se han generado procesos de construcción de una profesión étnica, porque el desarrollo de la profesión se dirige de manera expresa hacia esta población. En este sentido, surge un interrogante *¿Cómo definir una profesión intercultural?* De ahí que existe la imperiosa necesidad de abordar los conceptos que enmarcan esta nueva profesión.

El concepto de profesión ha tenido distintos significados. El uso común del concepto tiene diferentes acepciones, entre ellas, *oficio*¹⁰, *facultad* y *empleo* que cada sujeto

¹⁰ Un oficio se puede entender, como una actividad económica y social, desde la cual se organiza toda la vida de una comunidad. El proceso de adquisición de este hecho social, se hace a través de los padres; es decir, los transmite la familia, antes de enfrentarlo con otras personas de la misma comunidad. En este sentido, Dubar plantea que el oficio es el tipo evidente de identidad comunitaria

puede ejercer públicamente, esto hace difícil poseer una definición única, sin embargo, el concepto se ha analizado desde la sociología de las profesiones y sus configuraciones políticas, sociales, históricas, y científicas como conocimiento.

Resulta complejo, definir el concepto de profesión, debido a que el término designa una realidad ininteligible, pues ha recibido diferentes significados según los países o los períodos históricos. La profesión está ligada a una actividad por tiempos regulares, obligatorios y procedimientos técnicos. Sin embargo, no sólo son los atributos mencionados, sino que se le puede entender como lo plantea Fernández: “formación superior, dedicación, autonomía, nivel de competencia, conocimiento exclusivo, deferencia del público, fiabilidad, jurisdicción propia, autoridad” (Fernández, 2001: 1).

Desde esta perspectiva, la profesión es un trabajo que requiere de un conocimiento especializado, una capacitación educativa de alto nivel, control sobre el contenido del trabajo, organización propia, autorregulación, altruismo, espíritu de servicio a la comunidad y normas éticas. Una profesión, es una actividad especializada del trabajo dentro de la sociedad, éstas pueden estar relacionadas a campos de estudio como la pedagogía, psicología, derecho, medicina, enfermería, arquitectura, contaduría, ingeniería y otros. Al respecto Sarramona cita a Imbernón:

...El concepto de profesión está socialmente construido, ni es neutro ni estrictamente científico; es en cada momento, el resultado de un marco social, cultural e ideológico que exige ser estudiado en sus condicionantes sociales e históricos. Por lo tanto, parece razonable pensar que la profesión no consiste tanto en una lista precisa de rasgos que cumple un trabajo de forma fija e inmutable, sino un proceso continuo de búsqueda y perfeccionamiento para el logro de una serie de objetivos (Sarramona, 1998: 6).

La *profesión* desde esta perspectiva, no tiene límites, está siempre en una búsqueda permanente de cubrir la demanda de los marcos sociales, culturales e ideológicos del momento histórico. Este proceso continuo, se puede ubicar como la formación desde

que supone la existencia de una <<comunidad>> en el seno de la que se transmiten <<formas de hacer, de sentir y de pensar>>, que constituyen a la vez valores colectivos (la conciencia <<orgullosa>>) y marcas personales (<<un oficio en las manos>>) (Dubar, 2002:136).

lo que plantea el autor De Lella: “*formación*. [...] el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función” (De Lella, 2003: 2).

En la formación de docentes, operan sistemas complejos de configuraciones relativamente articuladas (pedagógicas, ideológicas y psicosociales), que suelen ser comunes y compartidas, ya que constituyen el resultado colectivo de condiciones sociales de producción, a los cuales, producen *efectos* colectivos, dado que condicionan la práctica docente.

La *profesionalización* es un concepto cambiante, y puente a la vez de algunos trabajos. En algunos procesos reproduce a profesiones establecidas, es un espacio breve de estancia de profesiones en su tránsito hacia la *profesión liberal*, que toman como modelo de referencia las profesiones más recientes. En el proceso van consolidando algunas etapas como la dedicación plena a una actividad, la posesión de conocimientos de rango superior, la constitución de una asociación profesional, y otros que como veremos caracterizan el modelo clásico de profesión liberal. En este sentido, Sarramona señala que:

...la profesionalización de una ocupación, suele comprobar si cumple con una serie de características que se le atribuyen al modelo tradicional de profesión liberal. Así, desde el punto de vista de la autonomía pueden darse casos de auténtica profesionalización [...] profesionalización es el proceso de mejora de las capacidades y de racionalización de los saberes puestos en práctica, lo cual redundará en una mayor destreza y eficacia (Sarramona, 1998: 5-7).

La profesión, formación y la profesionalización *interculturales*, son términos que aún no se puede definir, debido a que estos tres conceptos, se gestan con el objetivo de cubrir demandas desde los marcos sociales, legales, culturales e ideológicos de este momento histórico de México, que surge a partir de exigencias de organismos internacionales.

La *profesión intercultural* sólo se puede entender desde su existencia, porque se desarrolla por tiempos regulares y obligatorios, pero, no desde procedimientos técnicos, porque las “prácticas educativas interculturales”, están asociadas a la pobreza y la desigualdad. La profesión intercultural, se puede situar desde que ha habido mínimos intentos de una formación superior, pero sin la autonomía, nivel de competencia, no siempre un conocimiento exclusivo, una deferencia del público en decenso, poca fiabilidad, sin jurisdicción propia y mucho menos autoridad.

La formación desde un enfoque intercultural en México, se inició a partir de 1997, sus antecedente, como se mencionó anteriormente, son los intentos de una formación bilingüe-bicultural, a través de instituciones oficiales como el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CISINAH) y la “licenciatura en ciencias sociales”, a cargo del Centro de Investigación para la Integración Social (CIIS), fundada en Oaxaca (ver anexo 1). Sin embargo, sólo se han centrado en programas curriculares y en la formación de docentes indígenas, los intentos de una formación, datan a finales de los años setentas, a cargo de la UPN¹¹.

La *profesionalización* intercultural, se inició a partir de propuestas de organizaciones no gubernamentales como el CESDER, a partir de un modelo de educación bilingüe e intercultural que considera las características y las condiciones de vida del pueblo náhuatl del municipio de Zautla en el Estado de Puebla región norte.

¹¹ Las políticas educativas para la formación de docentes indígenas, se inician con la Licenciatura en Educación Indígena, iniciada a principios de la década de 1980. Se se orienta a los profesores en servicio de educación indígena que atienden a los diferentes grupos étnicos del país. La interculturalidad en las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el medio indígena, se hizo a partir de la reformulación de contenidos del Plan de estudios 1990, a partir de 1997. Posteriormente se creó el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (ANUIES-Ford). Los programas de posgrado con características regionales como la Maestría en Diversidad Sociolingüística y Cultura (Ciudad de México), la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe (Oaxaca), la Maestría en Educación Indígena (Guerrero), la Maestría en Educación y Práctica Docente en Integración Cultural (Chihuahua) y la Maestría en Educación, con campo de formación intercultural docente (Michoacán), así como el Doctorado en Educación en la Línea de Formación Docente y Procesos Interculturales.

Los procesos de construcción de una *profesión étnica*, tienen un peso importante dentro de las políticas educativas nacionales, pues existe la expectativa de que con estos programas se construya un “profesional intercultural”, capaz de responder a las demandas de una educación pertinente dirigida hacia los pueblos y comunidades indígenas.

De esta inquietud parte el interés de realizar un acercamiento al estudio de las instituciones que están formando profesionales interculturales en tres espacios educativos dos de docentes indígenas y uno de profesionales con enfoque interculturales.

5. Aproximaciones metodológicas al objeto de estudio

El proyecto de investigación amplio, del cual se desprende el objeto de estudio, tenía como finalidad realizar un “estudio diagnóstico en regiones multiculturales de México y América Latina” (Medina, 2004), es decir, en un primer momento fue necesario ubicar cuáles eran las regiones interculturales (indígenas) de México y de forma específica en el estado de Puebla. Los hallazgos nos señalaron que el estado de Puebla, está dividido por dos regiones interculturales: la primera lo integran la sierra norte de Puebla y el Totonacapan y la segunda por Tehuacán, Cuicatlán Estado de Oaxaca y la Mazateca (estados de Puebla y Oaxaca, y Zongolica (estado de Veracruz).

La existencia de regiones indígenas (multiculturales), motivó la necesidad de una aproximación conceptual al término, de ahí que existan dos formas predominantes de abordarlo. Uno es del tipo académico y el otro la planeación del desarrollo; desde esta perspectiva se tomó el tipo académico¹², porque desde este punto de vista la

¹² Cfr. el documento de regiones indígenas editada por Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas Regiones indígenas de México / Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo; coord. Enrique Serrano Carreto. México (CDI-PNUD, 2006, 07).

región existe, tiene límites y elementos que la constituyen, y rebasa la división política de los municipios, además de guardar diferencias con las otras.

En este sentido, desde el punto de vista cualitativo, se determinó que la región de estudio sería la “sierra norte del estado de Puebla”, debido a la presencia de una “diversidad de grupos etnolingüísticos” sus variantes lingüísticas (Náhuatl, Totonaca, Otomí y Tepehua).

Desde lo cuantitativo se debe al volumen de población, es decir, en este espacio socio-geográfico y pluricultural se ubican los municipios más poblados por indígenas del país, aunque, como se ha señalado en párrafos anteriores destacan por su presencia numérica el Náhuatl y Totonaca.

Estudio de caso: cruce entre encuesta, sujetos y contextos institucionales

Una vez delimitada la “región intercultural”¹³ y situadas las instituciones que desarrollan programas de formación bajo este enfoque, este se constituyó como un estudio de “caso”; porque este es un espacio de interacción entre dos o tres actores con sentidos y significados culturales diferenciados, es decir, las personas que entran en contacto desde una práctica socio-política con los originarios de esta zona socio-geográfica, con los descendientes de los conquistadores y los indigenistas ejecutores de los programas de las políticas indigenistas del estado. Alfonso Caso, enunció a la Región Intercultural como “la forma y el mecanismo de interacción que, en el curso de cuatro siglos de contacto, habían construido las comunidades indígenas y mestizas para integrar una vida común en un mismo territorio” (Caso, 1978: 90).

Así, este trabajo, se enmarca en un estudio de caso, porque como se ha señalado en párrafos anteriores, existen otros espacios socio-geográficos, en los cuales se

¹³ El término surge desde los años cincuenta y es acuñado por los antropólogos, su uso fue para referirse que las relaciones de los pueblos indígenas establecieron con los no indígenas, es decir, son los espacios sociales de interacción, que Aguirre Beltrán hace referencia en cuanto al espacio socio-político en el que se establecieron los CCI, a los que conceptuó como *regiones interculturales de Refugio* (Hernández, 2000: 36).

están desarrollando programas de formación de profesionales indígenas, y precisamente en la región de la sierra norte de Puebla se efectúa la investigación de “personas y programas” (Stake, 1999: 15), es decir, la indagación que se hace a los estudiantes, formadores y currículos de tres instituciones educación superior (la UPN-Zacatlán, Escuela Normal Oficial Benito Juárez-Zacatlán y la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), en los cuales se forman docentes y profesionales indígenas con un currículo desde el enfoque intercultural, mismos que están situados en la región indígena de la sierra norte de Puebla, y que como señala el mismo autor, los casos específicos constituyen como “sistemas integrados”.

La aproximación metodológica al objeto de estudio se hizo a través de la *encuesta*, porque desde lo que plantea Bell, este es un instrumento desde cual se puede: “obtener información que se puede analizar, extraer modelos y hacer comparaciones; una encuesta tratará de obtener información de una selección representativa de la población, a partir de esa muestra representar conclusiones representativas de toda la población” (Bell, 2002: 26).

El primer instrumento de recolección de la información, fue la encuesta I, cuyo objetivo fue: “conocer las concepciones sobre interculturalidad, los perfiles de estudiantes y formadores y aquéllos que intervienen en programas de carácter intercultural, así como los procesos de profesionalización intercultural y las trayectorias de formación, porque existe la necesidad de acercarnos a los sujetos y actores implicados en la formación con un “enfoque intercultural”.

La herramienta se aplicó a las tres instituciones de educación superior -la UPN-Zacatlán, la Escuela Normal Oficial Benito Juárez-Zacatlán y la Universidad Intercultural del Estado de Puebla UIEP-H; en donde se forman estudiantes indígenas con enfoque intercultural.

Respecto a la viabilidad de la estrategia de elaboración y comprobación de la eficacia de la encuesta I, cabe mencionar que se realizó a distintas figuras institucionales y a diversos agentes educativos regionales, lo que posibilitó construir referentes de los

perfiles existentes, en cuanto a perfiles escolares, profesionales, socio-demográficos y poblacionales de la región de estudio.

La vía para acceder a la información, fue desde el empleo de la perspectiva teórica interpretativa, ya que ésta permite retomar varios recursos metodológicos; como lo cualitativo que en el sentido más amplio se refiere a que: “produce datos descriptivos” desde las propias palabras de las personas, habladas o escritas (Taylor y Bogdan, 1990: 16), y el cuantitativo (como proceso), es decir, se pueden interpretar distintos procesos que han constituido y constituyen realidades en los sistemas educativos. La perspectiva se retomó desde el sentido que plantea Kemmis:

...los enfoques interpretativos proporcionan oportunidades para generalizar entendimientos y ampliar el alcance y la precisión del lenguaje utilizado en la descripción de la acción, lo que supone, al mismo tiempo, ampliar la capacidad de comunicar acerca de la acción: orientar la acción y coordinar con las acciones correctas de otros (Kemmis, 1998:).

El enfoque empleado permitió obtener información desde los actores que participan en los procesos de formación con enfoque intercultural, en las instituciones formadoras de profesionales indígenas. Con base en los criterios establecidos para la selección de estudiantes y formadores, como informantes clave retomó el siguiente proceso desde Goetz y LeCompte:

...individuos en posición de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador [...] puede añadir a los datos de base un material imposible de obtener de otra forma, a causa de las limitaciones temporales de estudio [...] al ser normalmente los informantes clave individuos reflexivos, están en condiciones de aportar a las variables de proceso intuiciones culturales que el investigador no haya considerado” (Goetz, y LeCompte, 1988: 134).

La selección de informantes claves, realizada a partir de la primera encuesta, permitió continuarla con los sujetos de la Encuesta II, dirigida a estudiantes y formadores clasificados, cuya finalidad fue conocer el perfil de los estudiantes, contenidos y necesidades de su formación y profesionalización intercultural; A estos mismos actores elegidos; se les hizo una *entrevista* a profundidad, con la idea de contrastar en espacios institucionales relevantes en la formación profesional e

inclusión en las instituciones con programas con enfoque intercultural. Este instrumento de recolección de información, se uso desde el sentido que plantea Alonso, porque la entrevista es:

...un constructo comunicativo y no un simple registro que “hablan al sujeto”. Los discursos no son así preexistentes de una manera absoluta a la operación de toma que sería la entrevista [...] El discurso aparece, pues, como respuesta a una interrogación difundida en una situación dual y conversacional, con su presencia y participación, cada uno de los interlocutores (entrevistador y entrevistado) co-construye en cada instante de ese discurso [...] cada investigador realiza una entrevista diferente según su cultura, sensibilidad y conocimiento particular del tema y, lo que es importante, según sea el contexto espacial, temporal o social en el que se está llevando a cabo de una manera efectiva (Valles, 2002: 44-45).

La herramienta utilizada generó nuevos informantes que se toma elementos como el género, la trayectoria escolar y profesional, el ingreso y la elección profesional, las expectativas y conocimiento del campo laboral y de profesión, la condición étnica, migración, trabajo, la escolaridad y profesión, experiencia e historia personal y horizontes de los estudiantes y formadores. En este sentido, se reconstruyeron las trayectorias escolares y de inserción de los estudiantes y trayectorias escolares y profesionales y de ingreso a la IES de los formadores.

Trayectorias

Entendemos a las trayectorias, como la secuencia no lineal de experiencias, ya sean formativas o laborales. Se estructuran por el tiempo en tres dimensiones temporales: 1) En la dimensión del tiempo biográfico, se establecen secuencias según los ciclos de vida 2) en el tiempo educativo según los ciclos y dinámicas escolares y 3) en el tiempo histórico, en el que se presentan diferentes oportunidades y limitaciones a partir del contexto social, de las políticas educativas y laborales.

Las secuencias de las trayectorias formativas, se estructuran a partir de las interacciones docente-alumno-contenidos, son las instituciones y la normatividad institucional y sindical las que estructuran las secuencias laborales y guían las orientaciones y estrategias de los sujetos. El análisis de las trayectorias escolares y

formativas, permitió reconstruir una parte del proceso de la configuración de los estudiantes y la reconfiguración de la identidad profesional de los formadores.

Asimismo, las trayectorias escolares y laborales permiten complementar la reconstrucción de la identidad profesional, a partir de la dinámica de los discursos de los autores de las lecturas sobre el enfoque intercultural, así como de la percepción que los formadores tienen sobre el tema.

Por tanto, en palabras de Medina: “el tránsito del sujeto desde su formación hasta sus prácticas laborales en las que ha intervenido empleando los saberes especializados producto de su formación y de los intereses y contextos sociales e institucionales de su acción profesional y social” (Medina, 2000: 47).

Las prácticas interactivas constituyen referentes culturales en la acción cotidiana de los sujetos, a cuales se querían localizar a través de cruzar los perfiles, los currículos, las trayectorias y las concepciones del enfoque intercultural desde los estudiantes y formadores. Aunado a ello, se efectuó la consulta de datos demográficos y de archivos, pues, según Goetz y LeCompte estas fuentes hacen referencia a documentos como las:

“guías curriculares [...] lista de matrícula, [...] documentos personales de alumnos, documentos gubernamentales y otros archivos cuya elaboración estimula al investigador, [...] relatos de los recuerdos de los profesores, ofrecen una fuente inestimable de datos de base, de proceso y axiológico” (Goetz y LeCompte, 1988: 163).

Otro elemento fundamental de análisis, fueron los “currículos” de formación de los estudiantes indígenas, “listados oficiales” de estudiantes, informes del gobierno estatal y los “relatos” de estudiantes y formadores de las tres instituciones.

El Currículo: estructura de contenidos

La formación de profesionales indígenas con un “enfoque intercultural”, adquiere una relevancia por el hecho de conocer los contenidos con los cuales se están formando una nueva profesión específica para los pueblos y comunidades indígenas de la

región. El análisis de los currículos, tuvo como objeto de estudio la dimensión del currículum, en el sentido del planteamiento que hace Bertely:

...el modo en que se construye el conocimiento escolar en los salones de clase de las escuelas mexicanas [...] Así muestra la relativa o escasa relevancia que adquiere el conocimiento escolar para los alumnos, la arbitrariedad de las lógicas a partir de las cuales se diseña, o para evaluar el currículum escolar, y de las estrategias que construyen los alumnos al relacionarse con objetos de conocimientos específicos (Bertely, 2000: 44).

La formación de los estudiantes indígenas, no indígenas y la de formadores, implica la apropiación de contenidos curriculares, sin embargo, toda acción está mediada por una serie de interacciones que se han dado con anterioridad y que han interiorizado los sujetos como modos de negociación, para formarse en el ámbito escolar. Ya que el currículo se considera, según Concepción Barrón:

...como el conjunto de prácticas de carácter académico que se realizan en las instituciones de educación superior, incluyendo el proceso de planificación de tales prácticas. Traspasado por dos planos, uno que hace referencia a la legitimación de un saber y una cultura a través de la determinación de contenidos disciplinarios y el otro, al ejercicio social de la profesión correspondiente (Barrón. 2000: 84).

Concretamente en la investigación, se retomaron los planes de estudio, para conocer cuáles eran los saberes y la cultura que están presentes en los contenidos de las disciplinas propuestas.

De ahí, la importancia de comprender al currículo de formación como generador de experiencias de socialización. Sin embargo, la configuración de los estudiantes y formadores de profesionales indígenas, se cruzan a partir de una trayectoria escolar y de una formación que marca las opciones de formación y de perspectivas laborales en los sujetos.

El trabajo de campo, se hizo en los espacios institucionales educativos de acuerdo a las fases de investigación. De igual forma es importante que durante el proceso de investigación se tuvieran presente los documentos que fundamentan el análisis y la

construcción metodológica del objeto de estudio, es decir, los documentos bibliográficos¹⁴.

Fases de investigación

Primera fase. En esta fase de investigación, se aplicó la encuesta I, acerca de las concepciones de la interculturalidad; con el propósito de realizar un acercamiento a los rasgos y características específicas de los estudiantes, formadores de docentes y profesionales indígenas. Se participó en el diseño y pilotaje¹⁵ de la misma, que aborda las concepciones sobre la interculturalidad, se aplicó el instrumento a un total de 177 estudiantes de tres instituciones de educación superior de los cuales 79 de la UPN-Zacatlán, 27 de la Escuela Normal Benito Juárez-Zacatlán y 71 a la UIEP-Huehuetla. Asimismo se aplicó a un total de 24 formadores de las mismas instituciones, correspondiendo a la primera 7, a la segunda 7 y a la última 10, para recabar información cuantitativa como parte del proceso.

Segunda fase. En esta etapa se realizó la historización de la configuración del sistema educativo del estado de Puebla, a través de la búsqueda bibliográfica que mostrara el proceso histórico de la conformación de la educación poblana, y particularmente, del subsistema de educación indígena, con la intención de conocer la creación de las instituciones de educación superior y la ejecución de las políticas bajo el enfoque intercultural educación para todos.

Tercera fase. En esta fase, se construyeron los estudios de caso de las experiencias formativas de trayectorias escolares de estudiantes y de docentes indígenas y no indígenas, que se encuentran incorporados a programas de formación docente de

¹⁴ “Maestros que hacen historia... Constituirse como “indígena maestro, indígena estudiante”: debates e interrogantes desde los procesos de identidad, género y memoria en distintos contextos étnicos de México. Patricia Medina, Trayectorias de escolarización de indígenas maestros, en el contexto rural: una larga historia en el debate actual “¡Y... Me fui de maestro bilingüe...!” (Sujetos tras-terrados” de Patricia Medina. Coordinada por Lesvia Olivas Rosas Carrascos y Voces emergentes de la docencia. Horizontes, Trayectorias y Formación Profesional de Patricia Medina Melgarejo.

¹⁵ En cuanto a la estrategia de elaboración y comprobación de la eficacia de la encuesta I, se realizó a distintas figuras institucionales y a diversos agentes educativos regionales. Lo que permitió construir referentes de los perfiles existentes, en cuanto a los perfiles escolares, profesionales, socio-demográficos y poblacionales de la región de estudio.

profesionales indígenas con enfoque intercultural. Se seleccionaron a 11 estudiantes y a 12 formadores como informantes a partir de haberlos seleccionado y considerado como casos relevantes en torno a sus trayectorias y los criterios de un masculino indígena y otro no indígena, una mujer indígena y otra no indígena. En el caso de los estudiantes, se cumplió con lo establecido en cada institución educativa, aunque en el caso de los formadores en dos instituciones, no se pudo aplicar en su totalidad los criterios de género y lengua, a quienes se les aplicó la encuesta II.

Cuarta fase. El proceso consistió, en realizar las entrevistas en un primer momento a estudiantes de la UPN-Z, a la ENBJ-Z y a la UIEP-Huehuetla. En un segundo momento, se efectuaron las entrevistas a los formadores de cada una de las tres instituciones

Cabe destacar que las investigaciones sobre la formación de profesionales indígenas es aun escasa, sin embargo, en la búsqueda de la bibliografía sobre la temática, se encontraron algunos libros que abordan el tema sobre la formación profesional de indígenas en las instituciones oficiales tal como se muestra en el siguiente.

Estado de conocimiento

Como se mencionó anteriormente, el proceso de formación profesional de la población indígena en México, ha sido poco estudiado, tanto en plano nacional como regional. Al inicio de esta investigación, se observó que los casos más analizados eran dos realizados en el estado de Michoacán; en primer término, se encuentra la de profesionistas tarascos, realizada por María Eugenia Vargas, titulado: "Educación e Ideología: Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación inter-étnica. *El caso de los maestros Bilingües tarascos (1964-1983)*, CIESAS, México, 1994.

La autora, realiza un estudio de caso de los maestros bilingües tarascos entre el periodo (1964-1982) en el texto, se describe cómo los indígenas en el momento de

ingresar, lo hacen como una clase subordinada y oprimida por otra, la de los mestizos, los ladinos, los *otros*.

La visión de incorporar a los indios al proyecto nacional, es decir, la pretensión de hacer gentes de razón a los indios, la *ladinización* como la noción del individuo para despojarse de su condición de indio, para convertirse en mestizo. La problemática que reseña y explica, con mínimas variantes se puede observar en los maestros bilingües de diferentes etnias, en Chiapas, Oaxaca, Veracruz, Puebla y Yucatán.

En este sentido, la función de la escuela como aparato ideológico de reproducción del sistema social, la acción continuada del Estado, desde el siglo pasado, para unificar el sistema de instrucción pública, mismos programas, contenidos y libros de texto. La nueva "élite intelectual", cuyo ingreso al magisterio ha representado un mecanismo de movilidad social, presenta bajos niveles de capacitación y de formación, tiene asignada la función de promover el cambio de su propio grupo para integrarlo a una sociedad global, que tiende por su formación a distanciarse en forma gradual a los valores y prácticas de la cultura de su grupo.

El *segundo* trabajo, es la tesis de Martínez Buenabad Elizabeth (2000). *Agentes de la Modernidad: Profesionalización y la representación de identidad étnica y comunal en San Pedro Zacán, Michoacán* a cargo del colegio de Michoacán. Esta lectura contribuye al estudio de los procesos de transformación de la población indígena y campesina en México, durante la última mitad del siglo XX. A partir de una catástrofe natural, que provoca un proceso de diáspora, la autora documenta la construcción de lazos de carrera en varias generaciones nativas, identificando los cambios en las opciones de educación formal, así como las complejas relaciones entre etnicidad y obtención de títulos profesionales, títulos que funcionan, como capital simbólico de una área política conflictiva. La catástrofe y el éxodo, demandan los nativos nuevas prácticas, categorías culturales y criterio de juicio y valoración. Los cambios notables entre generaciones sucesivas, se explican por el cambio de residencia y las becas de estudio proporcionadas por el Estado.

Por la convergencia de procesos sociohistóricos, políticos y culturales, la profesionalización masiva en Zacán, configura un caso singular en la meseta purépecha y en México. Martínez Buenabad, reporta cómo la profesionalización de tres generaciones de zacanenses, es inseparable de las redes sociales de parentesco y de paisanaje, establecidas principalmente en las ciudades de Uruapan, Morelia y el Distrito federal, además de recopilar información histórica y etnográfica acerca del impacto de la escolarización y las estructuras de poder local. La autora demuestra, a la vez, que la profesionalización masiva de Zacán se relaciona no sólo con una escolarización exitosa, sino con la formación del estado mexicano.

El tercer trabajo encontrado es mi tesis de maestría, titulada, *Formación de docentes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional. Contextos y líneas de reflexión sobre la identidad profesional y étnica* del año (2005). La formación profesional de los docentes indígenas. Por esto se puede decir que ha sido un acierto, en el sentido de atender una demanda legítima, producto de un largo desarrollo de luchas. Las luchas han sido por la obtención de espacios para los indios mismos que han estado alentadas por intelectuales nacionales e internacionales. La formación de docentes indígenas, atendidos por UPN en sus dos modalidades, tiene una serie de impactos en cada una de las licenciaturas.

La formación pedagógica es el ámbito menos desarrollado en la formación de los docentes indígenas; pues en la formación no solamente participan los docentes, sino la sociedad, el intercambio con otros compañeros, con las instituciones, el propio sistema educativo, con organización gremial y con las organizaciones indígenas de pertenencia. Aunque, la falta de empleo seguro y las múltiples demandas llevan al docente a ciertas formas de corporativismo, ya sea sindical, o partidista.

El último libro es de Érica González Apodaca (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*, a cargo de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). La autora, muestra el proceso histórico de apropiaciones étnicas de la escuela, así como las distintas redes y tramas de los sujetos escolarizados y profesionista indios mixes, a los cuales

González denomina neo-indigenistas, étnico-indianistas, magisteriales pro-indianistas, y migratorias comunaristas, presentes en proyectos políticos de tres bachilleratos- nivel medio superior- en la región de estudio.

Los procesos de profesionalización de sujetos con identidad étnica y comunal, son ejes de análisis para la comprensión de redes sociales y distinción entre generaciones escolarizadas, quienes establecen capitales simbólicos diferenciados que se expresan en espacios políticos de lucha como la educación intercultural. La escuela como espacio y territorio de lo político como procesos de desindianización, como estrategias étnicas de apropiación de espacios y de la gestación de proyectos políticos y redes sociales-educativas, y el papel de los intermediarios nativos en la región.

Hasta aquí hemos planteado los estudios que se han realizado en torno a las políticas educativas hacia los pueblos y comunidades indígenas, y de forma específica la formación de profesionales indígenas con “enfoque intercultural”, emergen desde los movimientos propiamente indígenas, movimientos sociales y académicos, los cuales gestan la institucionalización de una de sus demandas, mismos que intentan responder desde un enfoque sociocultural y lingüísticamente pertinente.

Los siguientes capítulos de la tesis están organizados en tres partes: la primera corresponde a las *Políticas Educativas de la Profesionalización Indígena*, a través del capítulo II, donde se analiza el proceso histórico-político, desde el cual se han creado las políticas de atención pueblos originarios asentados en el contexto de América latina, México, en el estado de Puebla y la región sierra norte. La segunda parte denominada *Nuevas Profesiones Interculturales*; el cual aborda la *Universidad Intercultural del Estado de Puebla*, ya que *está constituye* la institución más reciente de formación para profesionales indígenas. La *tercera parte se titula: La formación de docentes: una disyuntiva formativa para indígenas*, contiene dos capítulos, el cuarto y el quinto denominados “un “nuevo” plan de estudios: la licenciatura en

educación primaria con enfoque intercultural. El caso de la escuela normal oficial "Lic. Benito Juárez"-Zacatlán y capítulo V. La formación profesional intercultural de docentes indígenas: el caso de la LEPEPMI en la UPN-Zacatlán.

Primera parte: políticas educativas de la profesionalización indígena

Las políticas de la profesionalización indígena, se han gestado a partir de las identidades étnicas endógenas y exógenas, es decir, la generación de los programas de formación de docentes y de profesionales indígenas, están contruidos a partir de que los pueblos y comunidades se ha asumido como indígenas, y de ser reconocidos por el estado como indígenas.

La profesionalización indígena “pertinente”, emerge como una propuesta alterna a los procesos de “etnicización educativa”, es decir, la escolarización para los pueblos originarios se ha dado a partir de definirlos y percibirlos como diferentes al resto de la sociedad envolvente. Propuestas de una formación socio-culturalmente conveniente, que surgen desde la demanda de los movimientos sociales e indígenas y de académicos que comparten las problemáticas de las identidades étnicas. Los países de América Latina, entre ellos México, ejecutaron programas educativos hacia los pueblos y comunidades indígenas “etnicizados”, palabras de Giménez:

...la etnicización es un proceso por el que ciertas colectividades son definidas y percibidas como foráneas outsiders, es decir, como extranjeras en sus propios territorios [...] El proceso de etnicización implica, por lo tanto, la disociación entre cultura y territorio y consecuentemente, el riesgo de la integridad de una nación originaria o superviviente (Giménez, 2000: 46)

Las políticas etnicizadas se reflejan con las acciones como la creación de unidades político administrativas: Departamento de Educación y cultura indígena (DECI) 1923, Departamento de Asunto Indígenas (DAI) 1936, Dirección General de Asuntos Indígenas (DGA) 1936 y el Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948 (hoy CDEI)). Asimismo, se crearon las siguientes instituciones educativas: la (Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI) en 1970, Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978 y la CGEIB en el 2001).

Las instituciones escolarizadoras de los pueblos originarios se pueden entender como “etnicizadas”, porque la educación tiene la tarea de integrar y homogeneizar a

los distintos pueblos socioculturalmente diferenciados en una sola nación, en este sentido, M. Barabas señala:

...las escuelas rurales, con miles de maestros indígenas adiestrados como inductores del cambio. Queda así formalizado el indigenismo de incorporación que, mediante el cambio dirigido y apoyado en la castellanización directa y forzada, pretendía erradicar las culturas y lenguas indígenas e incorporar a sus usuarios a la nacionalidad (Barabas, 2000: 15).

Las formas utilizadas, fueron el desplazamiento físico de los estudiantes hacia los centros urbanos, la tergiversación de la historia, al aparecer en los libros de texto como “el indio muerto” y no como el indio “vivo” y contemporáneo y, como estocada final, la prohibición de emplear la lengua materna en los centros escolares, como lo puntualiza la misma autora: “se imponían castigos severos a los niños indígenas que pronunciaban alguna palabra en su idioma materno, como privarlos de la merienda, arrodillarlos sobre piedras o granos de maíz bajo el sol, o imponerles multas monetarias (Barabas, 2000: 15) y en relación con la sociedad dominante.

CAPÍTULO II

PROFESIONALIZACIÓN INDÍGENA-INTERCULTURAL: REFLEXIONES DESDE EL CONTEXTO DE AMÉRICA LATINA Y MÉXICO, ESTATAL EN PUEBLA -REGIÓN SIERRA NORTE-

La situación de los pueblos asentados en lo que hoy se denomina: “Latinoamérica”, se puede analizar desde tres momentos importantes: antes, durante y después de la llegada de los conquistadores europeos. En estos territorios, existían más pueblos y comunidades socioculturales diferenciadas de los que hoy se conocen. Las interacciones entre los pueblos originarios no eran simétricas, sin embargo, las relaciones establecidas permitían el desarrollo de cada una de las culturas.

La formación y consolidación de los Estados-nación en América Latina, se configuraron a partir de varios procesos coloniales, como clasificar al conjunto de pueblos originarios, la desaparición física, la esclavitud, el despojo a sus tierras, la conversión religiosa, el robo a su memoria y, finalmente la invisibilidad; condiciones que fijaron formas de relación entre los conquistadores y los diversos grupos socioculturales asentados en los territorios.

El avasallamiento sobre los pueblos y comunidades socioculturalmente diferentes, no sólo fue de forma física sino ideológica, pues los conquistadores decretaron que estas “sociedades vivas”, tenían una “minoría de edad”, por tanto, Aguirre Lora señala que los colonialistas pensaban que las comunidades indígenas requerían:

... protección y conducción, prácticamente la de un menor de edad, cuya custodia, con base en el argumento de la debilidad de la raza se delegó en la Iglesia: los habitantes nativos fueron sujetos de catequización, de instrucción musical para participar en las ceremonias religiosas y de habilitación de diversos oficios y menesteres que se efectuaban tanto en los talleres de los monasterios como en las escuelas de artes y oficios (Aguirre Lora, 2009: 34).

Los conquistadores delegaron a la iglesia, el cuidado de las sociedades culturalmente diferentes, los templos lo hicieron mediante dos espacios: el

monasterio y la escuela de artes y oficios. Durante siglos, a los pueblos y comunidades indígenas se les ha dejado fuera de la discusión de los procesos sociales, económicos, culturales y educativos de los estados nación.

En la conformación de la nación mexicana, han estado presentes los distintos pueblos y comunidades culturalmente diferentes, a través de arduos procesos socio-históricos de configuraciones de movimientos étnico-políticos. El Estado mexicano en su intento de contener las demandas de autonomía de los pueblos originarios, ha establecido como contenedores sociales varias acciones, como *las modificaciones constitucionales*¹⁶, *la creación de instituciones para la atención específica*¹⁷ y *la educación*¹⁸.

Después del movimiento de la Revolución Mexicana los grupos que llegaron al poder, en su intento de reorganizar el gobierno, se centraron en asuntos agrarios de los trabajadores. La reorganización de las clases sociales, la distribución del poder y la educación. Esta última, se desarrolló a través de leyes, decretos y planes para una educación universal.

La modificación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), que alude a los pueblos indígenas en México, se manifiesta 80 años después, en 1992, después del Movimiento: Quinientos Años de Resistencia Indígena negra y popular. Este movimiento social y étnico, logró que el congreso mexicano reforme el artículo 4º de la Constitución, al reconocer que: "México es una

¹⁶En el libro de la historia de educación el autor señala que: "Las escuelas de instrucción rudimentaria tendrán por objeto enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena a hablar, leer y escribir castellano; y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética". (Gómez, 1981: 129).

¹⁷ En 1923, se norma el funcionamiento de las "Casas del Pueblo", (Aguirre, 1973: s/d), en el mismo año, "las misiones culturales" (De la Peña, 1998: 56) en 1925 la "Casa del estudiante indígena", situada en la ciudad de México" (De la Peña, 1998: 63). En 1933 se clausuran la Casa del estudiante indígena" (Hernández, 2000: 20).

¹⁸ Las instituciones creadas para la atención específica de los pueblos y comunidades indígenas inician en 1936 con la creación del Departamento de Asuntos Indígenas (De la Peña, 1998: 64), en 1946, desaparece la anterior y establecen la Dirección General de Asuntos Indígenas, dependiente de la SEP, en 1948 constituyen el Instituto Nacional Indigenista (INI), hoy Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI); para la ejecución de la política indigenista, el INI creó los Centros Coordinadores Indigenistas (CCI).

nación pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social” (CPEUM, 2010, 7)

En enero de 1994, EZLN, se levantó en armas para clamar un alto a la exclusión y marginación sometida a los pueblos indígenas en México; así como, el reconocimiento de derechos fundamentales, la autonomía y la libre determinación, sus sistemas normativos, su tierra y territorio, y el uso y disfrute de sus recursos naturales. Después de negociaciones e intentos de acuerdos y marchas, se modifica el artículo 2° de la Constitución y queda asentada que la Nación Mexicana es único e indivisible, lo contrario:

...La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas. (CPEUM, 2010 7-8)

Desde esta perspectiva, se han escuchado voces desde los espacios académicos y organismos nacionales e internacionales que señalan la necesidad de que el Estado mexicano, se reconfigure a partir de considerar su interacción entre las varias culturas, pues hay formas muy particulares de percibir el mundo. Desde la invasión hispana, se ha negado sistemáticamente la libertad de decisión sobre cómo generan sus bases culturales de los pueblos y comunidades existentes en territorio mexicano, situación que se analiza durante el desarrollo del presente capítulo

1. Una mirada a la educación indígena e intercultural desde América Latina: nueva forma de etnicidad

La conquista y la colonización, provocaron en los pueblos mesoamericanos un severo resquebrajamiento de sus modos de vida. El conocimiento especializado, en muchos casos, fue reemplazado o eliminado. Estos procesos implicaron para los

pueblos un serio proceso de reapropiación, sin embargo, surge y se recrea una memoria histórica y colectiva común sobre los procesos históricos-sociales en la configuración de los Estados nación de los países de América Latina. Las huellas e improntas de estos procesos análogos de la colonización europea, las formas de conquista religiosa, política, militar, lingüística provenía de fuentes equivalentes: España (el viejo mundo): por ejemplo del periodo independiente –actual *bicentenario*; así como las luchas de liberación de formas dictatoriales y procesos revolucionarios, con excepción de la nación brasileña.

Existen investigaciones, en las que se registra el uso de las lenguas indígenas para la enseñanza del latín y el castellano con el objetivo de recibir instrucción de la religión católica. Con los movimientos de la revolución de independencia, estos proyectos se cancelaron, y la corona española dispuso la necesaria castellanización. En América Latina, los gobiernos surgidos de los procesos político-militares, no admitían comunidades que se construyeron a partir de largos procesos históricos, es decir, negaban políticamente la existencia de las sociedades anteriores. Los grupos socioculturales, fueron sometidos a una forma de organización política dominante: la estatal. Al interior de las naciones, se convirtió en arena de luchas ideológicas dominadas siempre a través de lo militar, por tanto, los derechos individuales se constituyeron en letra muerta sobre todo para los pueblos originarios.

Las políticas educativas para los pueblos indígenas, revisten variaciones considerables, pues en muchas ocasiones, las políticas se elaboran con base en los datos demográficos, las lenguas, los territorios –considerados regiones-, y por la apropiación, organización y negociación política, lo que hace la diferencia en el grado de convenio –basado muchas veces en una “pasividad sin consenso”-, entre las políticas federales, estatales –o provinciales- y la construcción-apropiación y resistencia de los pueblos y sus comunidades indígenas ante los gobiernos en cada país. Desde este contexto, los servicios educativos en las regiones de contacto donde se hablan los idiomas de las poblaciones indígenas, fueron pensados para

uniformar lingüística y culturalmente a los alumnos indígenas a partir de la castellanización.

Después de dos décadas de las gestas de independencia el establecimiento de las normas constitucionales, en las cuales aparecían intentos de organizar los servicios educativos en los países ubicados en la frontera sur de México. Se gestaron proyectos educativos “alternos” de atención a la problemática de los pueblos y comunidades hablantes de lenguas originarias, como los señalan López y Küper:

...maestros sensibles a los problemas por los que atravesaban los estudiantes indígenas idearon metodologías bilingües, particularmente para enseñarles a leer y escribir. Así, por ejemplo, en Cayambe, Ecuador, Doña Dolores Cacuango, maestra indígena, y en Puno, Perú, Doña María Asunción Galindo, maestra mestiza que hablaba también el quechua y el aimara, diseñaron cartillas para enseñar a niños y adultos a leer y escribir en su lengua materna, para luego propiciar el pasaje a la lectura y escritura en castellano y llevaron a cabo precursoras innovaciones [...] También es menester incluir aquí la renombrada experiencia de Avelino Siñani y Elizardo Pérez en Warisata, Bolivia, que si bien puso énfasis en aspectos institucionales y de organización escolar, para lograr mejores y mayores vínculos entre escuela y comunidad, tomó como base la organización social indígena, aimara en este caso, para diseñar un sistema educativo más culturalmente sensible (López y Küper, 2000: 29).

Las experiencias referidas por los autores, muestran la postura ético-política de los profesores al disentir del modelo de escuela generada por el Estado y de generar un movimiento político-pedagógico junto con los pueblos y comunidades originarias. Estas iniciativas surgieron, según López y Küper: “experiencias fueron precedidas o acompañadas por reclamos crecientes de incipientes movimientos indígenas que buscaban apropiarse de la escuela y de la lengua hegemónica” (López y Küper, 2000: 29).

Las políticas educativas del continente americano, dirigidas hacia los pueblos y comunidades indígenas, se visualizan a partir de 1940, con el Primer Congreso Indigenista Interamericano,¹⁹ celebrado en Pátzcuaro, Michoacán, México.

¹⁹ En el documento: *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*, reconoció en el ámbito continental, la necesidad de utilizar los idiomas indígenas para los procesos iniciales de la alfabetización. Aunque, teniendo siempre en mente la urgente necesidad de asimilar a las poblaciones indígenas al cauce de la cultura y lengua hegemónicas. Entonces, la opción por una

Participaron delegaciones de “Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Estados Unidos, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Perú, Uruguay y México” (Hernández, 2000: 25).

El objetivo del congreso fue conocer lo que se hacía a favor de los grupos marginados de otros países del continente, así como el intercambio de experiencias de dichas acciones. Dentro de las consideraciones, se encuentran:

...I. Que los indios de América tienen todas las aptitudes de los mestizos y blancos para alcanzar las modalidades del progreso contemporáneo.

II. Que los indios de América poseen una vigorosa personalidad, que puede definirse por sus manifestaciones culturales típicas, sus hábitos positivos de organización social y su elevado sentimiento de dignidad personal y colectiva.

III. Que las lenguas nativas son el instrumento genuino de la mentalidad indígena y, por lo mismo, las más adecuadas para realizar el aprendizaje de la lectura y la escritura (Hernández, 2000: 27).

Las conclusiones se dividieron en dos: 1) se propuso a las delegaciones presentes la adopción de postulados para su política educativa con los indios:

...el respeto al indígena por su dignidad [...] sensibilidad, interés moral [...] su organización social [...] su lengua, la enseñanza de la lengua nacional en las escuelas de indios [...] la instrucción suplementaria de las lenguas originarias [...] aprovechamiento de los elementos esenciales de la vida indígena como centros alrededor de los cuales se organice el programa de trabajo escolar y extraescolar (Hernández, 2000: 27)

2) Las medidas prácticas para la educación indígena fueron:

...la elaboración de materiales para realizar la enseñanza de la lectura, escritura y libros de divulgación científica en las lenguas indígenas, la producción de literatura para la lectura de los niños en la escuela, y recreativa e instructiva en lenguas indígenas para los adultos, el empleo de los indígenas para los puestos educativos dentro de su propio grupo e idioma y su capacitación en donde no hay, la instalación de servicios educativos acordes a las regiones lingüísticas, el establecimiento de instituciones y programas de atención a las localidades pequeñas, y finalmente la

educación bilingüe, surgió como modalidad compensatoria, capaz de nivelar educativamente, en un plazo determinado, a la población indígena con la no indígena, de manera tal que la educación pudiera, a partir de un tercer o cuarto grado, dirigirse exclusivamente en el idioma hegemónico López y Küper, 2000:)

formación de investigadores para los estudios de las regiones indígenas (Hernández, 2000: 27).

El primer Congreso Indigenista Interamericano, tuvo influencias considerables para algunos países de América Latina. Retomo lo que señalan López y Küper:

...Los Estados latinoamericanos, influenciados por la corriente indigenista que, desde la academia, impregnó diversos países de la región, y particularmente México y el Perú, adoptaron de manera conjunta una visión discursiva relativamente común respecto a la educación del indio y a la necesidad de incorporarlo y asimilarlo a la vida nacional aún, cuando para ello fuera necesario utilizar, al inicio, sus lenguas ancestrales (López y Küper 2000: 30).

El proceso social, político y legal para la construcción de la educación indígena, la educación bilingüe-bicultural y, desde 1996, la educación intercultural bilingüe, se dan a través de tres espacios socio-políticos: a) La fundación del órgano máximo del mundo para regular las relaciones entre las naciones y éstas con los individuos que la conforman, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948), b) la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y c) Las conferencias internacionales.

En la ONU, se elabora la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Este organismo, retoma uno de los criterios de las diferencias culturales, el cual permanece y en torno giraría toda la política educativa del mundo: el “idioma”. Estipulado en el artículo 2º de la declaración:

...1. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición (ONU , Web: s/p).

Con base en este mandato universal, el propio organismo —que por más de 50 años de incidir en las políticas de los Estados-nacionales— elaboró la normatividad en atención a los grupos que lingüística y culturalmente son diferentes, a través de la ONU, la UNESCO y las conferencias internacionales. Estos espacios han sido poco a poco ocupados por los diferentes grupos en disputa, por medio de diversas conquistas, por ejemplo con:

a) Instrumentos normativos de las Naciones Unidas

- Pacto internacional de derechos civiles y políticos (1966).
- Declaración sobre los derechos humanos de los individuos que no son nacionales del país en que viven (1985).
- Convenio (núm. 169) sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes de la OIT (1989).
- Convención sobre los derechos del niño (1989).
- Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y sus familiares (1990).
- Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (1992).
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007).

b) Declaraciones y convenciones de la UNESCO

- ✓ Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960).
- ✓ Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos (1976).
- ✓ Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales (1978).
- ✓ Declaración y plan de acción integrado sobre la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia (1995).
- ✓ Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural (2001).

c) Resultados de conferencias internacionales:

- ✓ Declaración de Delhi y marcos de acción (1993).
- ✓ Declaración y programa de acción de Viena (1993).
- ✓ Declaración y plataforma de acción de Beijing (1995).
- ✓ Reafirmación de Ammán (1996).
- ✓ Declaración de Hamburgo sobre la educación de los adultos (1997).
- ✓ Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI (1998).²⁰

Las Naciones Unidas, las Declaraciones, convenciones, las conferencias internacionales y las acciones de los organismos, acordaron que el idioma, era el elemento cultural más importante para establecer las diferencias entre las culturas que se rechazan, enfrentan o confrontan sus visiones del mundo. Las propuestas

²⁰ Documento de orientación titulado: *"la educación en un mundo plurilingüe"*, editado por la UNESCO, (UNESCO, 2003: 22-26).

giraron en torno a precisar conceptualmente sobre la diversidad lingüística: el bilingüismo y el plurilingüismo, las lenguas mayoritarias y minoritarias, las lenguas oficiales y nacionales, las lenguas de enseñanza, la enseñanza de las lenguas maternas, los derechos lingüísticos la enseñanza de la lengua y la educación bilingüe y plurilingüe.

Según información de los censos 2000-2002, son diez países de América Latina los que concentran más población indígena. En el cuadro se muestra, que sólo dos países rebasan el 35% de la población indígena, y ocho tienen menos de 10%. El criterio principal para identificar a los grupos socioculturales, es la lengua, pero aquí los censos no muestran la totalidad de la población indígena, contenida en el cuadro 1.

CUADRO 1. POBLACIÓN INDÍGENA EN 10 PAÍSES DE AMÉRICA LATINA

América Latina: población total y población indígena, según los censos de 2000-2002 (10 países)			
países y fecha censal	resultados censales		
	población total	población indígena	% población indígena
Bolivia (2001)	8 090 732	5 358 107	66.2
Brasil (2000)	169 872 856	734 127	0.4
Costa Rica (2000)	3 810 179	65 548	1.7
Chile (2002)	15 116 435	692 192	4.6
Ecuador (2001)	12 156 608	830 418	6.8
Guatemala (2002)	11 237 196	830 418	39.5
Honduras (2001)	6 076 885	440 313	7.2
México (2000)	97 014 867	7 618 990	7.9
Panamá (2000)	2 839 177	285 231	10.0
Paraguay (2002)	5 183 074	87 568	1.7

Fuente: CELADE-CEPAL, procesamientos especiales de los microdatos censales.

Después de cinco décadas, con base en la vitalidad de las lenguas, en América Latina surgen las demandas de las organizaciones indígenas, de los intelectuales indígenas de los estudiosos sociales, quienes han tomado la decisión de caminar juntos y en favor de las causas justas de los indios vivos.

En México, como en sur del continente, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), institución evangélica, se convirtió en el aliado más importante de la causa

asimilacionista. En este marco, se desarrollaron algunos incipientes procesos educativos bilingües, como en Guatemala —en la segunda mitad de la década de los treinta y principios de los cuarenta—, en el Perú, Ecuador, en Bolivia desde 1955. En este último país, el ILV fue convocado en el marco de la Revolución nacional de 1952; este hecho logró, ampliar significativamente la cobertura educativa en sus áreas rurales, con vistas a incorporar al indio a la vida nacional.

El ILV logró la primera propuesta educativa bilingüe, y su implementación en América Latina. Su metodología propiciaba el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la lengua materna, y el aprendizaje oral del castellano como segunda lengua, durante los primeros dos o tres años de escolaridad, y así fomentar la continuidad en una educación exclusivamente en castellano. En algunos estados-nación se efectuaban procesos educativos bilingües, pero su uso de las lenguas originarias, era parcial y de corte transicional en lo lingüístico y asimilacionista en lo cultural. En otras áreas —por lo general en la mayoría de las regiones— se imponía el aprendizaje y el uso directo del idioma dominante; sin embargo, siguiendo a López y Küper hay consenso al señalar que:

...Sólo en los años 60 y más aún en el curso de los 70 que surgieron programas educativos alternativos institucionales que, despojados del criterio neo-evangelizador y distanciándose de la política oficial de castellanización, comenzaron a experimentar nuevas vías de bilingüización escolar. En el caso peruano, por ejemplo, fue la Universidad Nacional Mayor de San Marcos la primera en iniciar un programa piloto de investigación y experimentación de educación bilingüe con población quechua hablante en el área de Quinua, del departamento de Ayacucho en el marco del Plan de Fomento Lingüístico que dicha casa de estudios impulsara desde 1960. Años más tarde esta misma universidad, tomando como base el experimento realizado, logró influir en la definición de una Política Nacional de Educación Bilingüe, en el marco de la Reforma Educativa peruana de 1972 (López y Küper, 2000: 31).

En este mismo periodo, inicia la diferencia entre las políticas educativas de México con el resto de América Latina. Pues, mientras en el sur del continente americano, inicia una propuesta diferente para atender los pueblos originarios a través de la investigación y de la autoexclusión de las acciones educativas. En el resto de los países, “la educación bilingüe surge en el marco de proyectos y programas experimentales, de cobertura y duración limitada y, a menudo, de carácter

compensatorio y gracias al apoyo internacional” (López y Küper, 2000: 30). Con estas acciones, comenzó una conexión hasta ahora estrecha entre las instituciones extranjeras de apoyo y el desarrollo de la EIB en los países latinoamericanos.

La educación intercultural bilingüe

En la década de los setenta en América Latina, se escucha hablar de una educación intercultural, la cual “emerge” desde los proyectos multiculturales, los planteamientos giran en torno a tomar como eje central de los educandos su cultura, sin menos cabo de apropiarse contenidos de otras culturas. El término de intercultural, hacen referencia de manera explícita, a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo, social y cultural en un contexto específico.

Las propuestas educativas, abarcan supuestos como la inclusión, el reconocimiento y la aceptación de los derechos culturales y lingüísticos. Las políticas lingüísticas aplicadas a la escolarización y a la formación de docentes, muestra claramente que el centro sobre el cual giraba la anterior perspectiva, era la lengua. La autora Elba Gigante, muestra a partir de recuperar un mapa curricular planteada por la SEP en 1985, una propuesta de formación que conlleva el enfoque bilingüe-bicultural a una perspectiva intercultural, como muestra el cuadro 2.

CUADRO 2. PERSPECTIVA BICULTURAL E INTERCULTURAL²¹

Perspectiva bicultural	Perspectiva intercultural
Se institucionaliza en México en los setenta en el contexto del indigenismo de participación y con el auge de movimientos etnopolíticos.	Se desarrolla a partir de los ochenta en distintos países latinoamericanos. En México se expresa en una perspectiva de reproducción cultural.
Hay un vínculo con el relativismo cultural y la teoría del colonialismo interno. Énfasis ideológico en los argumentos.	Hay un vínculo con una concepción interactiva de la cultura. Se toma en cuenta el contexto de la globalización y la interconexión actual.
Hay correspondencia entre lengua, cultura y etnias; les atribuye cualidades exclusivas y esencialistas.	Se atiende a cada dimensión de la diversidad según sus características y requerimientos pedagógicos que se consideran como fenómenos interactuantes y procesales.

²¹ El cuadro se localiza en los textos en siguientes, a) Antología temática “Educación Intercultural”, editado el año 2003, pág. 161 y b) en el libro compilado por Inge Sichra, titulado “Género, etnicidad y educación en América Latina”, pág. 151, editorial Morata.

Se asigna un papel emblemático a las lenguas y culturas en la escuela, que generalmente sustituye el potencial pedagógico de las mismas.	Se distingue a la función emblemática del potencial pedagógico y didáctico de las lenguas y culturas indígenas, y se ponen en juego en el proceso educativo.
Presenta dificultades para plasmar el pluralismo en la escuela: plantea conflictos entre lo propio y lo ajeno, y constituye una permanente amenaza de exclusión de los elementos de una y otra cultura; propicia ambivalencia frente a la educación escolarizada para los niños indígenas.	Busca la articulación y complementariedad entre creencias, saberes y conocimientos locales, regionales y universales, y contribuye al logro de un pluralismo incluyente. Contribuye a mejorar la pertinencia de la educación escolarizada haciéndola más compatible con la cultura regional.
Ha propiciado una perspectiva de "agregación" en el diseño curricular: currículo general más contenidos propios, étnicos, etc.	Propicia una perspectiva de articulación en la elaboración curricular. Los contenidos curriculares van ampliando por aproximaciones sucesivas el repertorio explicativo de los niños.
Plantea un dilema acerca de la posibilidad de incorporar ideas innovadoras y por tanto predomina una práctica pedagógica transmisora y centrada en los materiales.	Permite recuperar aportes teóricos y experiencias de otros contextos. Favorece la innovación pedagógica y la generación de estrategias culturalmente más adecuadas.
Las lenguas indígenas se usan generalmente como puente y cuando se aplican para la enseñanza de la electo-escritura se emplea una concepción tradicional de la alfabetización.	Hace énfasis en el papel de la interacción social y la comunicación en el proceso educativo. Las lenguas nativas constituyen el sustento del proceso, especialmente los aspectos semánticos.

La puesta en marcha de una perspectiva diferente, emerge desde las investigaciones y experiencias de diferentes grupos académicos en torno a la escolarización y formación profesional de docentes indígenas. Desde esta perspectiva, se generó un currículo complementario para la escolarización de los alumnos de la educación básica, y para la formación de los docentes indígenas y de profesionales indígenas surgieron propuestas, desde las organizaciones sociales, las universidades y las dependencias encargadas de desarrollar programas de formación profesional.

También coinciden, con la evolución de las corrientes indigenistas clásicas que están bajo una orientación crítica con compromisos ético-políticos, con el desarrollo indígena, etnodesarrollo y contra del etnocidio.

La educación intercultural, aborda la problemática de las lenguas maternas de los pueblos y comunidades, la construcción del sujeto, se ubican en el contexto político y cultural, es una asimilación menos visible, se hace una integración disfrazada. La articulación entre sociedades y pueblos distintos de un mismo país, se organiza y se

solidariza en la lucha del reconocimiento y la aceptación de la pluralidad cultural y lingüística.

La educación bilingüe, al modificarse sufre una orientación transicional por una de mantenimiento y desarrollo de los idiomas indígenas, el cual modifica su comprensión curricular monocultural, para basarse en la necesidad de construir una propuesta educativa y una pedagogía que parta de los saberes, conocimientos, valores y visiones del mundo particulares de cada pueblo indígena, tienda puentes y espacios de diálogo entre lo indígena y más allá entre lo subalterno y lo hegemónico, y entre lo local y lo universal, que en palabras de López y Küper ejemplifican que:

...cuando se trate en su mayoría de proyectos con todavía reducida incidencia en las políticas educativas de cobertura nacional, se hace algún tipo de educación bilingüe o educación intercultural bilingüe o educación bilingüe intercultural o etnoeducación en 17 países de América Latina: México, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Colombia, Venezuela, Guyana Francesa, Surinam, Brasil, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Paraguay y Argentina (López y Küper, 2000: 35).

Con hechos convergentes, como las modificaciones legales a las constituciones generales de varios países, se reconocen derechos lingüísticos y culturales, como lo señalan López y Küper, quienes retoman a Moya:

...Once constituciones latinoamericanas, y un número mayor de leyes y decretos, reconocen el derecho de las poblaciones indígenas a una educación en lengua propia. Tales reformas son motivadas y/o refrendadas por una legislación internacional creciente como la que hemos señalado líneas arriba y, como es de entender, marcan de manera especial los procesos de reforma educativa en curso (López y Küper, 2000: 34).

El proceso de construcción de una educación intercultural, necesariamente pasó a través de modificaciones en sus constituciones generales, los cuales desde el punto de vista jurídico, reconocen el carácter multicultural de sus naciones, reflejan una postura ideológico-política como favorable al desarrollo de una educación intercultural, en apariencia más tolerante con la diferencia cultural. Sin embargo, es necesario distinguir dos formas de entender la multiculturalidad, porque son

diferentes en el proyecto de nación, pero para el caso mexicano, se ubica como lo señala Díaz-Couder:

...Una forma de entender la multiculturalidad, que podría caracterizarse como "liberal", consiste en el reconocimiento de los grupos que lingüística y culturalmente diferenciados a conservar su herencia cultural como parte de sus derechos privados. Es el multiculturalismo de la *tolerancia*, es decir, no se hostiga ni se discrimina a quienes no se ajustan a la cultura dominante. En esta perspectiva, el reconocimiento del carácter multicultural de la nación significa que el Estado acepta la responsabilidad de contribuir a la *preservación* de las lenguas y culturas nativas como asuntos de *interés público* (al igual que los parques nacionales o los monumentos históricos, por ejemplo). De ahí el reconocimiento de los derechos culturales, pero no políticos, de los pueblos indígenas. De ahí también el apoyo a actividades culturales y recreativas basadas en el folklore y las tradiciones nativas (concursos de literatura en lenguas indígenas, danzas tradicionales, fiestas patronales, etc.) y, sobre todo, el apoyo a programas de educación bilingüe de carácter *transicional*, esto es, programas bilingües que reconocen la diferencia lingüística y cultural (la toleran) y que adecúan las estrategias pedagógicas para conducir gradualmente a los educandos a la adquisición de las habilidades lingüísticas mínimas para continuar su educación en la lengua nacional, momento en el cual se abandona el uso de las lenguas nativas; en otras palabras, se acaba la tolerancia (Díaz-Couder, 1998: s/p).

México, se ajusta claramente a este planteamiento, desde el momento en que se dan los acuerdos de San Andrés, entre el gobierno y el EZLN, para la modificación constitucional, que finalmente se aprobó, pero con la cosificación de las diferencias culturales. Desde este punto de vista, radica la importancia de comprender la concepción dominante acerca de la etnicidad, para establecer los marcos normativos que legalizan los procesos de interacción de los indígenas, como portadores de una cultura que es diferente con la que se relaciona la sociedad mestiza.

Los pueblos y comunidades indígenas, se han apropiado de las modificaciones constitucionales para defender su identidad cultural no sólo al interior de los Estados-nación, sino en las cortes internacionales, por violaciones a sus derechos individuales, a la salud, al medio ambiente, al agua, a los elementos culturales, y por supuesto, por despojos. Los Estados-nacionales, han creado instituciones específicas de atención a los pueblos y comunidades étnico-culturales diferenciados, los congresos, han elaborado decretos, promulgaciones y modificaciones de leyes educativas.

Las nuevas constituciones y reformas no se han realizado la mayoría en los países de Latinoamérica y el Caribe, los cambios se han generado partir de una organización indígena y de amplios sectores de la sociedad, para ejercer propuestas y negociaciones en los cambios de los marcos normativos de los Estados-nación.

La educación superior intercultural en América Latina: formación de docentes y programas universitarios

Las políticas institucionales con programas de atención diferenciada hacia los pueblos y comunidades indígenas de América Latina, se han centrado en políticas de atención con fines de asimilación e integración. El eje de las políticas públicas en las cuales, las acciones de los gobiernos han atendido, es el acceso a la educación básica (preescolar y primaria), dejando fuera a parte de la básica (secundaria), la media superior y una casi completamente a la educación superior.

La generación de nuevas políticas para la formación de docentes indígenas, surgen a partir de varias situaciones socio-políticas, como los Instrumentos normativos de las Naciones Unidas, Declaraciones y convenciones de la UNESCO, y las conferencias internacionales, las cuales son ratificadas por los países, los cuales generaron modificaciones constitucionales. Sin embargo, tales políticas son también producto de las demandas de las organizaciones indias y de académicos en las universidades estatales. La formación de docentes en la última década, información de López y Küper:

...hace casi dos décadas se han organizado y llevado a cabo iniciativas universitarias dirigidas a apoyar el desarrollo de la EIB en varios países. Tales son, por ejemplo, los casos de los programas universitarios de formación e investigación de la Universidad de los Andes, en Colombia; de las Universidades Nacional del Altiplano, de Puno; la Nacional de la Amazonía, de Iquitos; y de la Nacional Mayor de San Marcos, en el Perú; de las Universidades de Cuenca y Politécnica Salesiana, en Ecuador; de la Universidad Rafael Landívar, en Guatemala; de las Universidades Arturo Prat, de Iquique; y Católica de Temuco, en Chile; del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), y de la Universidad Pedagógica Nacional, en México; y, desde 1996, también del PROEIB, Andes, de la Universidad Mayor de San Simón, de Cochabamba, Bolivia (López y Küper, 2000: 15).

Las propuestas para la formación, surgen a partir de varias situaciones que importante señalar: la existencia de organizaciones indígenas con demandas puntuales, entre las que se encuentra la educativa, cuerpos de académicos con investigación y experiencias demostradas como viables, para atender a los pueblos y comunidades indígenas desde los problemas de los conocimientos científicos sobre el bilingüismo y la adquisición de segundas lenguas, mismo que surgió del modelo de educación bilingüe

Las políticas de escolarización y la formación de docentes para los pueblos originarios de América Latina, no se han transformado por sí solas, han contado con las mediaciones de operación, desde técnicas hasta financieras, como lo ejemplifica, la creación de las siguientes instituciones:

- Programa Nacional de Educación Bilingüe de Guatemala (PRONEBI)
- Proyecto de EIB de la costa Atlántica de Nicaragua
- Proyecto EBI en el Ecuador
- Proyecto EIB de Bolivia
- Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (AID)
- La ONG italiana Terra Nuova
- La Unión Europea
- Cooperación Técnica Alemana (GTZ)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (López y Küper, 2000: 32).

Los procesos históricos de construcción de los proyectos educativos de escolarización y de formación de docentes, pasan por momentos de emergencia de teorías sobre los pueblos y comunidades indígenas. Tal es el caso de la educación bilingüe surge en un momento de revalorización de las lenguas maternas minoritaria, producto de la Declaración de la UNESCO en 1953. Este hecho, coadyuva a que en el continente, los movimientos indígenas se apropiaran e hicieran suyas las demandas ante los Estados-nación de América, mismas que trascendieron el nivel educativo y retomaron reivindicaciones sobre la tierra.

Los procesos de transformación de las políticas de atención hacia la población, y de manera particular hacia los pueblos y comunidades indígenas en América Latina,

está permeada por los movimientos sociales internacionales. La mundialización de la comunicación; es decir, los medios y productos tecnológicos cada vez son más sofisticados y coadyuvan a una mayor intercomunicación en el mundo, que confronta cotidianamente con la diversidad y la heterogeneidad lingüística y cultural, sin embargo, a su vez produce procesos de redescubrimiento y reafirmación étnicos.

En la década de los setentas y ochentas, en los países de México y los ubicados al sur del mismo, se ejecutaron programas de escolarización y formación de docentes con un enfoque teórico de la educación bilingüe-bicultural. La formación de docentes con el enfoque bilingüe-bicultural, tenía como intención que los procesos escolares la enseñanza-aprendizaje, servirían para asimilar o integrar al indígena a las formas del pensamiento de la sociedad dominante.

Es decir, la propuesta sostenía que los alumnos si podían adquirir dos sistemas lingüísticos y dos sistemas culturales, o sea, la lengua materna se usaba como “puente” para pasar a la lengua española, también la cultura propia permitiría el tránsito a la cultura dominante, aunque este proceso no fue uniforme, ni siempre se aplicó en ese sentido.

Al enfoque bilingüe-bicultural, después de más de dos décadas, se le sobrepone una nueva perspectiva, la intercultural bilingüe, para cumplir con las disposiciones legales en los Estados nacionales, así como con las declaraciones de los organismos internacionales, de cooperación económica y desde las academias. Desde estas esferas se sustentó que el nuevo enfoque, lograra un avance de proyectos de educación bilingüe de transición, específicamente sobre la adquisición de segundas lenguas que se denominaron de mantenimiento.

El planteamiento de una perspectiva diferente, se argumentó desde varias ideas, como superar el colonialismo interno y pasar a la globalización, dejar de lado el esencialismo para entender otras dimensiones presentes en los procesos sociales, se pasa del uso representativo de las lenguas indígenas en el aula, al uso de la lengua como eje de construcción de sujetos y del aprendizaje, se propone hacer un

salto de la discusión de los elementos culturales propios y el ajeno, la articulación de los elementos locales con lo foráneos desde una complementariedad.

En términos curriculares se dice superar el agregado, a hacerse una ampliación en términos didácticos, supera una pedagogía transmisora, a una innovadora y por último se supera la alfabetización tradicional al no seguir utilizando a las lenguas indígenas como “puente” sino como objeto de estudio.

La educación superior, el es nivel educativo que menos ha desarrollado programas para la atención los pueblos y comunidades originarios. En el caso mexicano, a finales de la década de los setentas, universidades públicas e instituciones de educación superior y fundaciones privadas, construyeron programas y políticas de cupos especiales y becas, para facilitar el acceso y culminación de educación superior sobre todo de profesores indígenas.

En los inicios de la década de los ochentas, en algunos países, hubo iniciativas por parte de las ONG, para formar profesionales indígenas con un enfoque intercultural. Estas propuestas trascendieron a las universidades estatales México, y universidades nacionales (centro y sur de América). Desde esta perspectiva, en América Latina, según investigaciones llevadas a cabo por la UNESCO y coordinadas por Mato, se identificaron los programas en las IES:

...a) 29 programas e IES orientadas a satisfacer necesidades y demandas de educación terciaria de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes (actualmente en actividad, o al menos hasta el año 2005) que fueron analizadas en la presente etapa del proyecto y sobre las cuales se incluyen estudios en este libro: Argentina: Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA); Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA), Universidad Nacional de Luján (UNLu). Bolivia: Programa de Formación de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria (PFTSJC), Universidad Mayor de San Andrés (UMSA); Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay (UIIOK). Brasil: Centro Amazónico de Formação Indígena (CAFI); Programa de Educación Superior Indígena Intercultural (PROESI), Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT); Núcleo Insikiran, Universidade Federal de Roraima (UFRR). Chile: Centro de Estudios Socioculturales (CESC), Universidad Católica de Temuco (UCT); Instituto de Estudios Andinos de la Universidad Arturo Prat (UNAP). Colombia: Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN); Instituto de Educación Indígena (INDEI) de la Organización Indígena de Antioquia (OIA) en convenios con la Universidad Pontificia

Bolivariana (UPB) y la Universidad de Antioquia (UdeA); licenciatura en Etnoeducación, Universidad del Cauca (UCauca); Universidad del Pacífico (UPP); Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivilla (IEIMZO). Ecuador: Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi" (UIAW); Departamento de Estudios Interculturales (DEI), Wasi" (UIAW); Departamento de Estudios Interculturales (DEI), Universidad de Cuenca (UC); Programa Académico Cotopaxi (PAC), Universidad Politécnica Salesiana (UPS); Maestría en Ciencias Sociales, Especialidad en Estudios Étnicos para profesionales indígenas (MCSEEE), FLACSO-Ecuador (de 1999 a 2005). México: Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH); Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM); Universidad Veracruzana Intercultural (UVI); Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (CEA-UIIA). Nicaragua: Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN); Bluefields Indian & Caribbean University (BICU). Perú: Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMA-BIAP); bachillerato en Educación Intercultural Bilingüe (BEIB), Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Venezuela: Universidad Indígena de Venezuela (UIV). De alcance regional: Programa Regional de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes), sede Universidad Mayor de San Simón (UMSS), Bolivia; Universidad Indígena Intercultural (UII) del Fondo Indígena, sede UMSS (Mato, 2008: 46).

Algunos países mencionados han elaborado programas con algún tipo de educación bilingüe, educación intercultural bilingüe, educación bilingüe intercultural o etno-educación, sólo en 10 países se facilita el ingreso para la formación de estudiantes indígenas en las IES.

Los Estados nación de América Latina, se encuentran en procesos de reconfiguración social, política, económica, cultural y educativa, que se pueden analizar desde dos problemáticas existentes en la región: una *endógena* y la otra *exógena*. La primera debido a los movimientos sociales y étnicos organizados con el propósito de eliminar la discriminación social y de reconocer los elementos culturales diferenciados como identidad, sobre todo colectivos.

La segunda, las reformas legales a los marcos jurídicos nacionales, producto de resoluciones de la ONU sobre derechos humanos, así como la expansión de la economía en el mercado y la aceptación del credo neoliberal, o sea la aceleración del fenómeno la globalización.

Las políticas educativas en los países América Latina, se han construido con caminos paralelos. Los programas indigenistas del Estado, responden a la presión

ejercida por la población indígena. Las nuevas demandas y formas organizativas, tienen apoyos internacionales; algunas demandas atendidas por los gobiernos en turno ponen énfasis en la organización social, la participación, las leyes, las costumbres e instituciones sociales indígenas; de la misma manera, van del desarrollo económico y social autónomo hacia el desarrollo lingüístico-cultural.

A más de diez años de educación intercultural a partir de enfoque que se ha denominado de varias formas, López y Küper puntualizan que:

...existe una interdependencia de desarrollo lingüístico que determina que a mayor aprendizaje y mejor uso de la lengua materna, se da un igualmente mayor aprendizaje y mejor uso de la segunda lengua, se ha podido comprobar que, en las comunidades en las cuales se desarrollan programas de educación bilingüe:

- a). Es mayor la intervención de los padres y madres de familia en la escuela y en la gestión escolar, sobre todo en lo que atañe al control social sobre los maestros y a una mayor preocupación por el aprendizaje de los hijos e hijas (diversos países). Esta mayor intervención, como lo señalaron los guaraníes de Bolivia, es el resultado directo de la utilización en la escuela de un idioma que los padres y madres de familia comparten y entienden.
- b). Existe una creciente preocupación, por parte de los padres y madres, respecto a una educación de mayor calidad; hecho que deriva en mayores demandas frente a la escuela. (Bolivia)
- c). El uso de la lengua indígena contribuye también a una mayor organización social e incluso política de los pueblos concernidos (Ecuador y Bolivia) (López y Küper, 2000: 39).

En América Latina, la educación para los pueblos indígenas, en algunos casos como el de México sólo reduce a “eliminar las grandes asimetrías escolares, las relaciones desiguales entre los miembros de diferentes culturas, propone el respeto y que se dé desde planos de igualdad, plantea que toda persona y toda cultura es digna de respeto y todas las personas pueden y deben crecer desde su diferencia.”²²

²²Ponencia titulada “Diversidad y repertorios en educación secundaria”, (Schmelkes,2008: 6)

2. Antecedentes de la educación intercultural en México (1980-1990): una opción desde las ONG y su intervención en Puebla

En México, la educación intercultural, “emerge” de las organizaciones y movimientos sociales como las ONG’s, como una propuesta de atención innovadora fuera de los programas oficiales, su origen se ha dado desde instituciones como la iglesia, algunos empresarios, profesionistas comprometidos y sujetos adherentes. Las organizaciones que sobresalen según Medina, son el CESDER, Asociación Jalisciense de Apoyo a los Grupos Indígenas (AJAGI), Servicio, Paz y Desarrollo (SEDEPAC), Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez (COMEXANI), Unidad de Capacitación e Investigación Educativa para la Participación (UCIEP), Equipo Pueblo (DECA) y el Instituto de Cooperación la (IIZ-DVV)²³. Los propósitos esenciales de dichas organizaciones se centraban en:

...la formación de sujetos, por ejemplo, dentro de sus principales servicios se encuentran los siguientes porcentajes: la asistencia con un 60%, la capacitación con el 55%, antes de 1980 sólo un 27% de las organizaciones cubría el ramo de la educación, enunciada como tal, durante la década de los 90 lo hace el 46% (Medina, 2002: 142).

Las organizaciones, propusieron programas educativos que tenían el propósito de formar sujetos para la autogestión y producción en los contextos rurales y de alta marginación. A los individuos (ambos sexos), que recibían la capacitación se les denominaba “promotores rurales”.

La interculturalidad en los modelos educativos no oficiales se centraba en generar una conciencia entre la cultura, contexto e individuos en interacción con las acciones educativas. Sin embargo, las propuestas sólo cubrían algunas de las demandas de las poblaciones sobre la escolarización de sus miembros jóvenes, en niveles como educación secundaria, media superior y superior.

²³ El texto: *Las ONG y redes telemáticas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión*, es un trabajo realizado por la investigadora Medina Melgarejo y publicado por el COMIE, en una inquietud por saber de los estados del conocimiento en la década de 1992-2002.

En el estado de Puebla, en el año 1982 se inició la propuesta de escolarización con un enfoque alternativo en la educación la “intercultural”, fue realizada por una ONG. La propuesta, consistía en atender las solicitudes organizadas de los pueblos nahuas de la sierra norte de Puebla, con una orientación a la capacitación y al trabajo campesino.

El proyecto tenía una intervención educativa que se fundamentaba esencialmente en la interculturalidad, entendida como una reflexión sobre la cultura local y el diálogo con las prácticas escolares.

...El CESDER Puebla ha construido un modelo de educación bilingüe e intercultural que considera las características y las condiciones de vida del pueblo náhuatl del municipio de Zautla. En la experiencia pedagógica que lleva más de diez años, la organización ha construido con la participación de los jóvenes campesinos indígenas una educación alternativa a la rural “en lugar de buscar mejorar la situación de vida, en más de los casos ha contribuido a desarraigar a los jóvenes de su medio [...] El objetivo fundamental del CESDER estriba, en contraste, en “ofrecer una educación de calidad y adecuada para el medio rural considerando el contexto cultural de la región [...] Este objetivo se ha traducido en la elaboración de una propuesta curricular y didáctica con situaciones de aprendizaje que sean congruentes con las necesidades en intereses particulares y colectivos de la población rural vinculando elementos culturales y contenidos de programa oficial. A partir de dicho modelo se pretende desarrollar y construir competencias útiles para los educandos del nivel medio básico, trascendiendo de un modelo de secundaria a uno de bachillerato y otro de licenciatura (Medina, 2003: 152-153).

La cita, hace referencia a un “modelo de educación bilingüe e intercultural”, opuesta a las estrategias oficiales, constituía “una educación alternativa a la rural”, acorde a las exigencias, tanto a demandas de las comunidades locales y a las exigencias de los organismos económicos, “como una educación de calidad” y “adecuada para el medio rural, considerando el contexto cultural de la región”.

Una propuesta curricular y didáctica, congruente con las “necesidades en intereses particulares y colectivos de la población rural”, vinculando elementos culturales y contenidos de programa oficial, es decir, una propuesta que en su momento se adelantaba a las exigencias de una modernización de la educación.

La interculturalidad en México (1996): “educación para indígenas”

Las políticas educativas, ejecutadas por las instituciones indigenistas del Estado en torno a los pueblos y comunidades indígenas, históricamente han respondido a dos perspectivas teóricas: la educación indígena (Hernández, 2000: 37) y la educación bilingüe-bicultural (Hernández, 2000: 76-77) las cuales dieron la noción de una educación diferenciada, misma que ha sido sólo en términos discursivos y no en la práctica.

El modelo de educación intercultural bilingüe (DGEI, 1996: 12), se introdujo en la educación, a través del nivel básico y de manera específica con el subsistema de educación indígena en los niveles educativos: educación inicial, preescolar y primaria.

La educación básica indígena-intercultural, se ubica dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN), en un total de 24 estados (DGEI, 2010: 10), en los cuales se atiende a los indígenas hablantes de alguna de las 67 lenguas indígenas presentes en el territorio nacional.

Cifras de la educación básica indígena-intercultural, desde el plano nacional (2006-2009)

El sistema educativo en México, se encuentra dividida por tipos de control y nivel educativo, como se muestra en el siguiente cuadro 3:

CUADRO 3. TIPOS Y NIVELES DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

Ciclo escolar	Tipo de control				Nivel educativo				Total
	Federal	Estatad	Particular	Autónomo	Básica	Media Superior	Superior	Capacitación para el trabajo	
2008-2009	3 460 548	24 133 532	4 567 808	1 585 298	25 603 606	3 923 822	2 705 190	1 514 568	33 747 186

Fuente: SEP, Principales cifras del ciclo escolar 2008-2009.

El SEN,²⁴ está compuesto según estadísticas de la Presidencia de la República, por un total de 33 747 186 alumnos, como se muestra en la tabla, de los cuales por el tipo de control se dividen en federal, estatal, particular y autónomo. El federal representa 10.25%, mientras el control estatal es de 71.51%, el particular de 13.53%, y el autónomo con 4.69%.

Para la atención de la población escolar del país, el gobierno de la República a través de la SEP, tiene contratada una planta laboral como se muestra en el siguiente cuadro.

CUADRO 4. PLANTA DOCENTE POR TIPO Y NIVEL

Ciclo escolar	Tipo de control				Nivel educativo				Total
	Federal	Estatal	Particular	Autónomo	Básica	Media superior	Superior	Capacitar para el trabajo	
2008-2009	190 236	1 045 324	373 011	141 734	1 156 506	272 817	283 818	37 164	1 750 305

La planta docente para el ciclo escolar 2007-2008, reporta un total de 1,750 305 docentes, de los cuales, para el tipo de control federal representan 10.86%, el estatal con 59.52%, el particular es de 21.31% y el autónomo 8.09%. Por nivel educativo, la básica corresponde a 66.07%; el medio superior 15.58%; la superior 16.21%, y el de capacitación para el trabajo con 2.12%.

La cobertura física según la SEP, tiene una infraestructura instalada según por tipo de control, las cifras estimadas por el gobierno federal hasta el ciclo escolar 2008-2009 se muestra en el cuadro 5.

²⁴ Cfr. Con el documento "Principales cifras del ciclo escolar 2008-2009, páginas de la 12-21.

CUADRO 5. INFRAESTRUCTURA DEL GOBIERNO FEDERAL

Ciclo escolar	Tipo de control				Nivel educativo				Total
	Federal	Estatal	Particular	Autónomo	Básica	Media superior	Superior	Capacitar para el trabajo	
2008-2009	38 540	166 936	39 147	1 718	222 350	14 103	4 228	5 660	246 341

Fuente: SEP, Principales cifras del ciclo escolar 2008-2009.

La infraestructura instalada en los planteles por el tipo de control, en porcentaje federal es de 15.64%; el estatal 67.76%; el particular 15.89% y el autónomo con 0.69%. Por nivel educativo, a la básica corresponde 90.26%, a la media superior 5.72%, la superior 1.71% y en capacitación para el trabajo 2.29%.

Dentro del SEN, en el nivel de educación básica, existe una especificidad por el tipo de servicio al que se le ha denominado: "Subsistema de educación indígena", el cual está compuesto por tres niveles educativos: el inicial, preescolar y primaria (DGEI, 2010: 6). A continuación se describe su composición.

CUADRO 6. SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA

Ciclo escolar	Alumnos (3.81%)		Docentes (3.19%)		Escuelas (8.81%)	
2008-2009	Inicial	62 330	Inicial	2 709	Inicial	2 316
	Preescolar	383 006	Preescolar	17 035	Preescolar	9 468
	Primaria	841 151	Primaria	36 105	Primaria	9 918
	Total	1 286 487	Total	55 849	Total	21 702

Fuente: DGEI, Estadística total de Educación Indígena Inicial y Básica, Inicio de ciclo escolar 2007-2008

Es importante señalar, que el subsistema de educación indígena también proporciona otros servicios educativos, como los, 1,111 albergues escolares y 24 Centros de Integración Social (CIS) (DGEI, 2010: 38 y 41). En consecuencia, la educación indígena representa el 3.81% del total de alumnos del sistema educativo

nacional, el 3.19% del total de docentes del país, y 8.81% del total de planteles del México.²⁵

Emergencia de la concepción de educación intercultural -1996-

El estado mexicano, a partir de 1996, dispuso que el “subsistema de educación indígena” (inicial, preescolar, primaria), cambiaría de denominación al de una “educación intercultural bilingüe”. El proceso para la capacitación de conocimiento del nuevo modelo, se efectuó con la modalidad de trabajo de talleres, en los cuales se explicaba cuáles eran los propósitos del enfoque.

El discurso oficial sobre la educación intercultural bilingüe sostenía que el Estado mexicano respondía a las necesidades de promover -en todos los habitantes del territorio nacional, sobre todo a niñas, niños y jóvenes- el desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto a la diversidad cultural. Los procesos en la educación básica, tuvieron efectos en la educación superior, sobre todo en la formación de docentes indígenas, porque sufrió la re-configuración en términos de la nueva perspectiva educativa de carácter intercultural, como una forma de condensar las demandas de organizaciones indígenas emergentes de México.

La institución encargada de la formación de docentes indígenas fue la UPN, y modificó los planes de estudio de las dos licenciaturas en sus dos modalidades: la escolarizada y la semiescolarizada, que se ofrece en el Distrito Federal, además se elaboraron nuevas licenciaturas con una opción de salida con este enfoque. En la maestría se ofrece una línea de formación sobre la diversidad sociocultural y lingüística, además de diplomados.

²⁵Cfr. Documento de la DEGI, Estadística total de educación indígena Inicial y Básica, en la página 31 en que señala el tipos de servicios con los que se atienden para la escolarización de los niños indígena del país:

Completas, se atendía 452,717 niñas, niños y jóvenes, lo cual corresponde al 54% del total de la cobertura.

Unitarias, se atendía 63,622 niñas, niños y jóvenes, lo cual corresponde al 7.6% del total de la cobertura.

Bidocentes, se atendió 100,349 niñas, niños y jóvenes, lo cual corresponde al 12% del total de la cobertura.

Tridocentes, se atendía 106,437 niñas, niños y jóvenes, lo cual corresponde al 12.7% del total de la cobertura.

Tetradocentes, se atendía 64,799 niñas, niños y jóvenes, lo cual corresponde al 7.7% del total de la cobertura.

Pentadocentes, se atendía 50,759 niñas, niños y jóvenes, lo cual corresponde al 6% del total de la cobertura.

La profesionalización de los indígenas con carácter intercultural, surge como parte de las formas de contrarrestar las demandas del EZLN, las organizaciones indígenas emergentes de México y de América Latina y los organismos internacionales. Con el relevo presidencial del año 2000, en México el gobierno en turno planteaba en el Plan Nacional de Educación 2001-2006, según Rodríguez, los siguientes planes:

...a) Mejorar la calidad de la educación básica destinada a poblaciones indígenas con la finalidad de elevar los aprendizajes y competencias de sus infantes; b) promover la educación intercultural bilingüe para que los estudiantes mantengan el dominio oral y escrito de la lengua de procedencia en todos los niveles educativos y, quizá lo más difícil, c) hacer que los niños conozcan y valoren su propia cultura respetando las otras culturas del país (Rodríguez, 2006: 4).

Para dar cumplimiento a las finalidades planteadas diseñaron, objetivos estratégicos, políticas, líneas de acción, metas y programas. En este sentido, dentro de los problemas y retos de calidad, se proponía construir instituciones, diseñar y manejar programas con enfoque de carácter intercultural.

Cabe señalar que la UPN en su licenciatura escolarizada y semiescolarizada (LEI y la LEPEPMI'90), destinadas a la formación de docentes indígenas, sus contenidos de formación, desde 1997 tiene la intención de abordar “una formación” con el enfoque intercultural. Por tanto, en el caso del estado de Puebla, la población se focalizó en los estudiantes-maestros de la licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio indígena, (LEPEPMI'90).

2.1. El surgimiento de la Coordinación General de educación Intercultural Bilingüe (GEIB) en el año 2001-

El gobierno foxista, creó la CGEIB, su misión expresa era construir y desarrollar políticas hacia la población indígena. El organismo desplegó varias propuestas para

cada nivel educativo, es decir, desde la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y la educación superior²⁶.

La diversificación en la formación de los profesores indígenas con un enfoque intercultural, la CGEIB implementó en la Escuelas Normales en los estados de la república con una alta densidad población indígena, aunque para ello incorporaron uso de profesores egresados de la UPN con la licenciatura en educación indígena (LEPEPMI '90), ya que la mayoría de la planta docente no contaba con conocimiento sobre el enfoque y mucho menos deseaba atender los aspirantes indígenas que eran excluidos de las escuelas Normales,²⁷ y de manera incipiente con las Universidades Interculturales.

Después del año 2001, se iniciaron programas de atención a jóvenes indígenas que se encontraban estudiando en instituciones de educación superior, específicamente en las licenciaturas. Una de estas instituciones fue la CDI, con apoyos en becas económicas.

Es menester señalar, que hubo algunas instituciones indígenas del estado y educación superior. Las primeras se encargaron de atender a la población indígena, con el diseñaron apoyos (económicos). Las segundas, se acogieron a la convocatoria de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de

²⁶La meta que tenía programada originalmente la CGEIB en el PNE era lograr 10 iniciativas de creación del IES que fuesen académicamente sustentadas para el 2006. Esa meta se ha modificado hacia la baja y ahora se habla de la posibilidad de contar con 8 de estas universidades. Es necesario decir que las iniciativas de creación de las IES se desarrollan con diferentes ritmos, éstos se encuentran generalmente relacionados con tiempos e intereses políticos e, igualmente importantes, con la mayor o menor sensibilidad de los gobiernos de los estados donde vive la mayor parte de la población indígena. Dibujamos aquí el estado en la cuestión (*Plataforma educativa, 2006: 12*).

²⁷ En esta página sobresale el impulso que la CGEIB dio a la reforma del programa de licenciatura en "educación primaria" de 1997. El propósito declarado es que los profesores se formen, desde el inicio de su carrera, en el enfoque que privilegia el respeto por la diversidad etnocultural y lingüística del caleidoscopio que es México. Los planes y programas de estudio fueron revisados y reformados. Con la finalidad de articular saberes, conocimientos y valores que fortalezcan el valor de la tolerancia y el respeto a las culturas distintas y distantes, se incorporaron transversalmente contenidos con el enfoque intercultural. Lo anterior conduce a la creación de programas de estudio, textos y materiales didácticos en lenguas indígenas. El nuevo programa funciona en 8 estados de la República desde 2004. Ahora se pretende que para el 2006, por lo menos 25 000 profesores se capaciten con el enfoque de la educación intercultural independientemente de los que lo hacen en la carrera magisterial (*Plataforma educativa, 2006: 9*).

Educación Superior (ANUIES), y desarrollaron programas de atención a estudiantes que se autoadscribieron como “indígenas”. Dentro de las instituciones de apoyo, se encuentra, el extinto INI²⁸ —hoy Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas— y las IES,²⁹ mismas que convocaron a los estudiantes indígenas, para la obtención de becas que ayudaran a continuar sus estudios.

La formación de docentes indígenas con enfoque intercultural -2004-

Las políticas educativas hacia los grupos culturales y lingüísticos del país, se reconfiguran al crearse la CGEIB, institución sobrepuesta a la DGEI, que desarrollaba el enfoque *intercultural* en la educación básica en el subsistema de educación indígena. La CGEIB, con sus propósitos, trascendió del nivel básico a la educación superior.

A partir del año 2001, la CGEIB se propuso interculturalizar los currículos del SEN. La propuesta se inició con la Reforma Curricular de preescolar Programa de Educación Preescolar (PEP 2004). Para la educación de nivel primaria, se diseñaron materiales didácticos para las escuelas generales, incluso el programa Enciclomedia y los cursos con atención de la diversidad en la educación inicial. Educar en y para la diversidad en la educación preescolar, es la función directiva de la educación. La importancia de los equipos técnicos pedagógicos en la educación es la diversidad, Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural para Migrantes (FOMEIM).

²⁸ El documento “Pathways to Higher Education: Una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas de la autora Sylvie Didou Aupetit, en el cual hace referencia del otorgamiento de becas a estudiantes indígenas en 21 estados, por esta institución del estado mexicano (Remedi, 2005:32).

²⁹El documento, “Evaluación de programas de tutoría a estudiantes indígenas”, de la ANUIES, en el que se encuentra la primera convocatoria (Universidad Autónoma de Chapingo (UACH), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Universidad Veracruzana (UV), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Universidad Tecnológica Tula-Tepeji (UTTT), y la segunda convocatoria (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora (CESES), Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas(UNICACH), Universidad de Guadalajara (U de G) y la Universidad de Quintana Roo (UQRoo)(Romo, 2005: 5)

En el nivel de secundaria, destacan materiales como lengua y cultura indígena de la región, la interculturalidad para mejorar y transformar la práctica docente (secundaria y telesecundaria).

En la educación media superior, está el modelo de bachillerato para contextos indígenas, el Consejo nacional de educación media intercultural y los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC). Las materias impartidas son “taller de lectura y redacción II”, “biología I”, “estructura socioeconómica de México”, “literatura II”, “ecología y medio ambiente, filosofía”, “instrumento de diagnóstico sobre las habilidades genéricas de la comunicación verbal oral y escrita”.

En la educación superior, sobre todo en las Normales, destaca la “introducción a la educación intercultural bilingüe”, “lengua y cultura en los procesos de enseñanza” y “aprendizaje I y II”, en la educación y “hacia un proyecto de interculturalidad” en el nivel medio superior del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Sin embargo, existieron dos programas estrella: la adecuación curricular del plan de estudios de educación 1997 con enfoque intercultural en las Escuelas Normales Rurales ubicadas en contextos interculturales, y la Creación de Instituciones de Educación Superior (IES) con enfoque intercultural.

La formación de docentes indígenas en Escuelas Normales

El proceso histórico de conformación del Estado mexicano, tiene incidencia directa en las políticas educativas. Si consideramos que la nación mexicana se construyó a partir de considerar un país indisoluble, una sola cultura, una sola lengua y una sola manera de nombrar el mundo. Por tanto, en la educación se planteó un sólo currículo, un solo material educativo y, por ende, una misma formación de docentes, es decir, una visión homogénea y homogeneizadora.

Se crea la CGEIB por acuerdo del Ejecutivo federal. Esta institución crea y elabora: 1) instituciones, 2) programas y 3) currículos, para que se ejecuten en los niveles del

sistema educativo nacional. En la formación de docentes, la CGEIB se propuso impulsar la reforma del programa de “licenciatura en educación primaria” de 1997.

El nuevo programa, funciona en ocho estados de la República desde 2004, en 15 Normales del país, en donde tienen alta población indígena. Con el supuesto de articular sus saberes, conocimientos y valores para que fortalezcan el valor de la tolerancia y el respeto a las culturas distintas y distantes, para ello se incorporaron transversalmente contenidos con el enfoque intercultural.

La profesionalización de los indígenas. Universidades Interculturales: nuevas opciones para viejas intenciones

El segundo proyecto estrella del sexenio 2000-2006 fue plantear la iniciativa en la creación de instituciones de educación superior que fuesen “académicamente sustentadas”, durante el periodo de los seis años. La CGIEB se planteó, que las Universidades Interculturales se establecieran en regiones densamente habitadas por pueblos y comunidades indígenas, con objeto de absorber la demanda de la formación de profesionales indígenas “comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y regiones”.

Las instituciones, cubrirían la oferta educativa en función de las necesidades y potencialidades de la región para que la investigación y docencia, se enfocara sobre lengua y cultura. Según Sánchez, originalmente se tenían visualizadas las iniciativas:

...La Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), la Universidad Intercultural de Chiapas, Universidad Veracruzana, Universidad Intercultural de Tabasco (UIT), Universidad Intercultural de Puebla, Universidad Indígena Ayuuk, Universidad de Quintana Roo-Unidad-Académica Intercultural, Universidad Intercultural de La Montaña de Guerrero, la Universidad Indígena de Michoacán, Universidad Comunitaria, Universidad de la Sierra Tarahumara, Universidad Autónoma Indígena de México. (Rodríguez, 2005: 12).

Después de concluida la gestión 2000-2006, no se cumplió la meta y sólo se planteó la posibilidad de contar con ocho de estas universidades, sin embargo, sólo se lograron instalar cuatro Universidades Interculturales (*La Jornada*, 19/11/2006).

La creación de las IES, se desarrolla a diferentes ritmos, éstos se encuentran generalmente relacionados con los tiempos e intereses políticos igualmente importante, con la mayor o menor sensibilidad de los gobiernos de los estados donde vive la mayor parte de la población indígena.

El Estado de Puebla, junto con otros estados, fue considerado para que en la entidad se efectuara la propuesta de poner en marcha dos Escuelas Normales, una en el norte y la otra en el sur la Licenciatura en educación primaria con enfoque intercultural bilingüe, y sólo en la parte norte la puesta marcha de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP).

3. El contexto estatal de Puebla, y regional de la sierra norte (Zacatlán). La educación básica indígena-intercultural

El estado de Puebla junto con Oaxaca, Chiapas, Veracruz y Yucatán, son de las entidades que tienen mayor población indígena (CREFAL, 2004: 6). Las lenguas existentes en la entidad poblana, son el náhuatl, mazateco, mixteco, otomí, popoloca, totonaco y tepehua.

El estado de Puebla³⁰, de acuerdo con las estadísticas del sistema educativo nacional, es considerado dentro de los cinco estados con alta matrícula de alumnos indígenas, junto con Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Veracruz. Actualmente, el sistema educativo estatal poblano está compuesto como se muestra en el cuadro.

CUADRO 7. SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL POBLANO

<i>Ciclo escolar</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Docentes</i>	<i>Escuelas</i>
2008-2009	1, 835 115	89,424	13, 424

³⁰ Este dato se obtuvo del documento de la licenciatura de *Educación primaria con enfoque intercultural*, pág. 20.

El cuadro muestra en la SEP del Estado de Puebla, la cantidad total de alumnos de los niveles: educación básica (preescolar, primaria y secundaria), capacitación para el trabajo, la media superior y educación superior. En este sentido, del total nacional, el estado tiene el 5.4% de alumnos, el 6.7% de docentes, y 3.4% del total de planteles en el país.

La profesionalización de la población escolar en el nivel superior, se realizaba en instituciones consideradas por los servicios educativos poblanos, tales como: Institutos Tecnológicos, Universidades Tecnológicas (UT), Universidades del Estado, Universidad Politécnica del Estado (UTE), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Instituto Nacional de Astrofísica Óptica y Electrónica (INAOE), Colegio de Posgraduados (COLPOS), el BINE, la Escuela Normal Superior y las Universidades Particulares. Cabe destacar, que el sistema educativo del estado de Puebla, el nivel de educación normal no está considerado dentro de la educación superior.

La formación profesional a través de la educación superior en el estado, tiene la siguiente población de alumnos, de personal docente y de escuelas. Las estadísticas nacionales del ciclo escolar 2008-2009, proporcionan información en el sentido de que Puebla, tiene un total de 148,471 alumnos que representa el 5.48% en comparación con la nacional, 15,341 docentes que ocupan el 5.40% y 389 escuelas se adjudican el 9.20% a nivel nacional.

Dentro del sistema escolarizado de la educación poblana, se encuentra la educación indígena, una cobertura de un director de educación indígena, nueve jefaturas de sector y 105 zonas escolares (Viveros, 2004), se cubren servicios en educación inicial,³¹ preescolar y primaria (escuelas-albergues y centros de integración social).

³¹ El prontuario estadístico de fin de cursos, 2004-2005, agrega la educación inicial escolarizada: 1364 alumnos, 56 docentes y 55 planteles.

CUADRO 8. EDUCACIÓN POBLANA INDÍGENA

Ciclo escolar	Alumnos		Docentes		Escuelas	
		Preescolar	49 268	Preescolar	1 758	Preescolar
	Primaria	71 649	Primaria	2 484	Primaria	743
2008-2009	Total	12 0 917	Total	3 2 42	Total	17 00

Fuente: SEP, principales cifras, ciclo escolar 2008-2009

Las principales cifras del ciclo escolar 2008-2009 del SEN, dentro de la educación básica, indican que el estado de Puebla tiene una matrícula de 285,778 alumnos, los 12,175 docentes y 4,877 escuelas del nivel de preescolar de todos los tipos (federal, estatal y autónomo, particular), y por servicio (General, indígena, cursos comunitarios y CENDI). Desde esta perspectiva, los 49,268 alumnos representan a nivel estatal, el 17.23%, los 1,758 docentes 14.43% y las 957 escuelas el 19.62.

El otro nivel en que está presente la educación indígena, es la primaria, la cual en la entidad poblana se encuentra en los servicios (general, indígena y cursos comunitarios), y por sostenimiento (federal estatal y particular). Con 820,053 alumnos, 27 653 docentes y 4 504 escuela; al comparar estas cantidades, los 71,649 del servicio de educación indígena, tiene el 8.73% del total estatal, los 2,484 docentes abarcan 8.98% y 743 escuelas con el 16.49%.

Como se ha señala apartados anteriores, las acciones educativas hacia los pueblos indígenas se ha centrado en sólo una parte de la educación básica, la primaria, sin embargo, en estas dos décadas se generan movimientos con los más diversos objetivos y ente estos se encontraban los movimientos indígenas en lucha por diversas reivindicaciones. El estado generó para los pueblo diversos culturalmente, políticas de acción afirmativa y anti-discriminación, de cuotas y de género.

Las políticas educativas en instituciones consolidadas desde los proyectos de los Estados-nación, expresan grandes resistencias a aceptar la presencia del indígena en sus espacios, lo que por años el Estado les había encomendado combatir,

expulsar o asimilarlo, segregarlo o practicar la invisibilización sobre los pueblos y comunidades indígenas “vivos”. Desde esta situación compleja para los estudiantes indígenas, analizaremos la propuesta de formación con enfoque intercultural en una institución de educación superior creada de manera expresa por el Estado para formar profesionales indígenas: la Universidad Intercultural del estado de Puebla.

Segunda parte: nuevas profesiones interculturales

Las profesiones interculturales, son el resultado de intentos de una formación de: profesionales y docentes indígenas en forma pertinente. El primer propósito ha sido generado por las organizaciones no gubernamentales, y el segundo desde instituciones de educación superior afines a la problemática de la diversidad lingüística y cultural de México.

Las profesiones étnicas, emergen más por la necesidad de diversificar la oferta educativa a los egresados del nivel medio superior, y ampliar la cobertura en el nivel superior para los jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas, en los cuales se ubican las Instituciones Educación Superior Interculturales. La intención es evitar la migración de los jóvenes de su comunidad e intentar que mantengan los nexos de origen con su cultura, e impulsen el desarrollo de los pueblos indígenas desde su propia cultura.

Desde esta perspectiva, las instituciones con programas con enfoque intercultural con la misión de formar profesionales interculturales, se perciben más como profesiones contenedoras de las demandas de incorporación a la educación superior, es decir, la ampliación de la matrícula en la educación superior.

La demanda de los pueblos y comunidades indígenas, por una educación acorde a las necesidades e interés de los mismos, se percibe lejana, porque, en muchos de los casos los estudiantes señalan que las instituciones establecidas como “Interculturales”, no son de la primera opción, los que menos están presentes en la matrícula son los que se dicen “ser indígenas”. Las formas y contratos de los formadores, se hacen desde modelos de otras instituciones de educación superior, situación que provoca que los formadores se constituyan como “formadores migrantes”; es decir, en ocasiones los formadores sólo son contratados por un semestre, como se muestra en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO III

EL CASO DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE PUEBLA-HUEHUETLA, EN LA REGIÓN SIERRA NORTE

En el capítulo, se describe el proceso de gestación de la UIEP, los actores, las propuestas, las negociaciones y la apropiación política de proyecto de su creación. En este sentido. Se presenta el análisis de los proyectos curriculares de las dos licenciaturas con las que abrió en el año 2006 la UIEP: Licenciatura en Desarrollo Sustentable y la Licenciatura en Lengua y Cultura.

Se presenta el análisis del perfil³² de los estudiantes de la primera generación encuestados. Asimismo se presentan las trayectorias de dos estudiantes: una mujer de la etnia náhuatl de la carrera de lengua y cultura, y la de un estudiante hombre de la carrera de Desarrollo Sustentable, que pertenece a la etnia totonaca, los dos originarios de la región de la sierra norte, así como sus concepciones sobre la “interculturalidad”.

Con el mismo objetivo, se presenta el análisis del perfil de los formadores, a partir de la encuesta realizada a ambos actores (estudiantes y formadores). Se razona sobre la trayectoria de dos formadores de la UIEP, una mujer y un hombre, la primera con meses de estar laborando, y el segundo con experiencia de haber participado como el primer coordinador académico de la UIEP, también se interpreta la concepción que expresaron sobre la “interculturalidad”.

³²El análisis de los perfiles de los estudiantes y de formadores se hace con base en las edades, el género, migración, trabajo-ocupación, participación, identificación comunitaria y o étnica: pueblo indígena, identificación con otra entidad, el conocimiento de una lengua indígena.

1. Antecedentes. Primer momento.

Propuesta indígena inicial del *Colegio Intercultural Nahua-Tutunakuj* para la creación de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)

En el año 2001, algunos diarios de circulación nacional dieron la noticia de la creación de la primera Universidad Autónoma Indígena de México, en el Estado de Sinaloa en el norte del país. Este hecho motivó que en la Sierra Norte de Puebla, los profesores de educación indígena, adscritos a la Jefatura del Sector 06 de Educación Indígena, se propusieron realizar un proyecto de creación de una Escuela Normal Indígena o una Universidad Indígena.

Es en este contexto, que la gestión de la propuesta curricular y el hecho mismo de la creación de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, surja desde una propuesta de profesores de Educación Indígena, los cuales se constituyeron en un colectivo que se denominó: "*Colegio Intercultural Nahua-Tutunakuj*" (CIN-T), el cual estuvo integrado por la mayoría de los supervisores de las once zonas escolares, los asesores técnico pedagógicos y los apoyos técnicos de las zonas y de la jefatura, los cuales pertenecían a la Jefatura de Sector 06 de Educación Indígena con sede en la Ciudad de Tetela de Ocampo, ubicada en la Región de la Sierra Norte de Puebla.

El *Colegio Intercultural Nahua-Tutunakuj*, efectuó un proyecto de creación de las Institución de Educación Superior. El proceso de gestación de la UIEP, se inició con la elaboración de un anteproyecto que contenía tres momentos importantes:

- 1) Conocer la intención de los estudiantes de continuar los estudios a nivel licenciatura,
- 2) Las preferencias profesionales de los estudiantes y
- 3) Se indagó si en las instituciones de educación superior de la ciudad de Zacatlán se encontraban estudiantes indígenas.

Algunos integrantes del *Colegio Intercultural Nahua-Tutunakuj*, se dieron la tarea de realizar visitas a Universidades Autónomas y Desconcentrados para conocer las ofertas de licenciaturas que en su mapa curricular abarcaban de manera mínima algunos aspectos socioculturales y lingüísticas propias de los grupos étnicos. Con

este propósito, se visitaron a las Instituciones de Educación Superior, como la UNAM, *UPN, UACH, BUAP* y *UAM*.

En un primer momento, se aplicó el primer cuestionario a los alumnos del 5° semestre del Nivel Medio Superior (NMS) en la mayoría de las escuelas de las modalidades ubicadas en la región. La información obtenida fue que la mayoría de los que contestaron el instrumento, se manifestaron por tener la intención de continuar estudios de nivel universitario, pero con beca.

En el segundo momento del anteproyecto, se pidió a los estudiantes de 6° semestre seleccionar las carreras³³ a partir de lista de opciones en las cuales desearían formarse. En el tercer momento, se solicitó información acerca de la presencia de estudiantes indígenas en dos Universidades particulares y el Instituto Tecnológico de la Sierra Norte de Puebla, en donde resultó que en sus estudiantes no tenían esta identidad.

Después de haber concluido con los momentos anteriores, los integrantes del Colegio se dedicaron a efectuar la gestoría en dos dimensiones: la política y la académica. En la parte política se realizaron entrevistas a dos Diputados Federales - que fueron Secretarios Generales de las Secciones 23 y 51 del Estado de Puebla - con la idea de presentarles el anteproyecto de creación de la Institución de Educación Superior para las poblaciones lingüísticas de la región de la sierra norte de Puebla.

En la parte académica, el Colegio inició entrevistas con la coordinadora general de la CGEIB, para presentarle la propuesta de creación de la Universidad Intercultural de la Sierra Norte de Puebla (UISNP). Con base en este acercamiento, la Coordinación

³³La carreras seleccionadas por los estudiantes que contestaron la encuesta en orden de mayor a menor frecuencia son: derecho, cibernética robótica, turismo regional, medicina homeopática o tradicional, ecología ambiental, economía agrícola, etnopsicopedagogía, sociología educativa y lingüística

trabajó en varias ocasiones con el Colegio para sugerir ciertos lineamientos tanto de orden académico como de condiciones de infraestructura³⁴.

En la gestoría política, el Colegio logró que mediante la Cámara de Diputados, se pagaran los recursos financieros para el viaje a la Universidad Autónoma Indígena de Mochicahui (UAIM) municipio del Fuerte Sinaloa, para conocer el modelo a través de estudiantes, docentes y el rector, así como de los alcances y limitaciones del mismo.

El CIN-T y la CGEIB, presentaron al gobierno del Estado, el anteproyecto de creación de la UISNP, mismo que mostró su desinterés, justificándolo porque estaba al final del sexenio estatal. Por tanto, se optó presentar el anteproyecto al candidato del PRI, el cual se mostró interesado en el mismo.

En el mes de mayo de 2005, el CIN-T *se constituye en una asociación civil: la Organización Intercultural Poblana A. C, (O.I.P.A.C.)*³⁵. Se presentó el documento final al candidato del PRI, para tomarlo en consideración en caso de que este llegara a la gubernatura del Estado, sin embargo, en los meses siguientes el candidato lo presentó como la propuesta de una organización indígena afiliada al priismo estatal, quien la hace suya como proyecto salido desde los foros que hizo durante su campaña.

El documento presentado, fue producto de la información recabada a través entrevistas, encuestas, sondeos y foros. La O.I.P.A.C., propuso como perfil de ingreso a la Universidad Intercultural de la Sierra Norte de Puebla lo siguiente:

- Todo aspirante debe identificarse con algún grupo de pertenencia étnica

³⁴En el Documento del proyecto de creación de la UISNP; en el que esta y la CGEIB se planteaban que para la viabilidad de su creación tendría que tener las siguientes condiciones: el establecimiento de la UISNP estaría ubicada en un lugar estratégico y afluente para los estudiantes, además de adquirir un predio de 20 hectáreas como mínimo, facilidad de acceso (terrestre y aéreo, medio de comunicación satelital, servicios de urbanización, bibliotecas públicas, equipos de computo actualizados, servicios de hospedaje y alimentación, comedor universitario (UISNP,2005:14)

³⁵ En el proceso de Gestación de anteproyecto de creación de la UISNP, los profesores de Educación Indígena tuvieron que pasar de un Colectivo a una Asocia Civil, para poder tener recursos propios través de sorteos y continuar con el proyecto de la Universidad.

- Poseer estudios del Nivel Medio Superior de cualquiera de las modalidades existentes.
- Observar buena conducta y gozar de buena salud.
- Asumir el compromiso de ser estudiante de la UISNP.
- Tener disposición para aprender algunas de las lenguas étnicas de México.

La propuesta curricular para la formación de los estudiantes indígenas de la Región de la Sierra Norte de Puebla se planteó a partir de cinco campos y catorce Licenciaturas³⁶, como lo muestra el cuadro 1:

CUADRO 1. PROPUESTA ORIGINAL DEL CURRÍCULO PROFESIONAL DE LA UIEP

Campos de Estudio	Licenciaturas
<i>Ciencias de la Tierra</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Agroecología</i> • <i>Ecología Ambiental</i> • <i>Ciencia forestal</i>
<i>Ciencias de La Salud</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Licenciatura en Enfermería</i> • <i>Medicina homeopática</i> • <i>Medicina tradicional</i>
<i>Ciencia y tecnología</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sistemas Computacionales</i>
<i>Ciencias y Humanidades</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Defensoría Social Étnica</i> • <i>Comunicación Intercultural</i> • <i>Ecoturismo Sustentable</i> • <i>Etnopsicopedagogía</i> • <i>Administración Pública Municipal</i> • <i>Antropología</i>
<i>Ciencia y las artes</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cultura popular</i>

Con la propuesta formativa contenida en el anteproyecto de la Organización Intercultural Poblana A. C., se planteó el perfil de egreso siguiente:

³⁶ Documento del anteproyecto de creación de la UISNP (Morales, 2005: 34).

...Al concluir la carrera de licenciado: el egresado, tendrá una concepción en el diseño, elaboración y aplicación de planes y programas, proyectos interdisciplinarios de trabajo a través de una metodología fundamentada en la detección de problemas en los diferentes campos laborales.

Detectar, conocer y resolver problemáticas del entorno social según sea campo de formación del egresado en beneficio de la colectividad social local, regional y nacional.

Dominará un bilingüismo coordinado funcional, oral y escrito, para el contexto en el que está ubicado el campo de la praxis laboral. (Morales, 2005: 46)

Estas eran las ideas de la Organización Intercultural Poblana Asociación Civil, para los que se profesionalizaran en UISNP, a partir de un perfil de egreso, el currículo y el perfil de egreso, los cuales fueron despojados a la organización por el gobierno del Estado.

1.1. Segundo momento. Desconocimiento del *Colegio Intercultural Nahua-Tutunakuj*, asociación civil: O.I.P.A.C. Creación de la UIEP: reconocimiento oficial de la CGEIB y del gobierno estatal, su traslado al municipio del PRI

Después de haber ganado las elecciones, el candidato del PRI para la gubernatura estatal, tomó posesión en el mes de diciembre de 2005. Para enero de 2006, el gobierno del estado de manera no formal y poco legal, desconoció los acuerdos y la representación del CIN-T. Se inició un reclutamiento de estudiantes en el municipio de Huhuetla, instancia que representaba al PRI en la sierra norte de Puebla. A los jóvenes y posible profesores se les ofrece un curso propedéutico para poder ingresar y aprobar los exámenes de admisión en el siguiente ciclo escolar.

Con base en el uso de los logros del CIN-T, la: O.I.P.A.C., a través de las negociaciones hechas entre ésta y la CGEIB, además del presupuesto aprobado por la Cámara de Diputados, el 24 de Noviembre del año 2006, se fundó la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, como lo señaló la Dirección General de Comunicación Social y Relaciones Públicas (DGCSRP):

...Comprometido con mejorar la calidad de vida de los pueblos indígenas, el gobernador Mario Marín Torres inauguró este viernes la Universidad Intercultural de Puebla, en compañía *sic* del titular de Educación Pública Federal (SEP), Reyes Tamez Guerra y Xóchitl Gálvez Ruiz, directora general de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas; en esta obra se invirtieron 26.9 millones de pesos y es considerada de alto impacto en la región, que contribuirá al progreso. (www.comunicaciónsocial.gob.mx (17/11/2008)).

Con la creación de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, culminó una propuesta de profesores indígenas de la región de la sierra norte de Puebla, apropiada por el gobierno del estado y aprobada por la CGEIB, para intentar cubrir sus metas de creación sexenal de las instituciones de educación superior, ya que el gobierno foxista a través de la CGEIB en el Plan Nacional de Educación tenía la meta programada de lograr 10 iniciativas de creación de que fuesen académicamente sustentadas para el 2006.

El establecimiento de las Universidades Interculturales, que planteaba la CGEIB, se establecerían en las regiones densamente pobladas por población indígena, es decir, serían creadas las IES con este enfoque, en las que se formen intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y sus regiones.

La creación de las IES, se desarrollan con diferentes ritmos, éstos se encuentran generalmente relacionados con tiempos e intereses políticos, igualmente importante, con la mayor o menor sensibilidad de los gobiernos de los estados donde vive la mayor parte de la población indígena. De la meta programada de creación de las IES consideradas en la lista, se funda la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, ubicada en la región de la sierra norte. En el año 2006, el gobierno estatal reportaba en Primer Informe de Gobierno que:

...el municipio de Huehuetla, donó a la Universidad Intercultural Bilingüe un terreno de 35 hectáreas para la construcción de ésta con un costo aproximado de 4 millones de pesos; para su construcción, la Federación erogó 28 millones 500 mil pesos, de los cuales inicialmente se destinaron 5 millones para gastos de operación y 2 millones para equipamiento. (Marín, 2006: 163).

A un año de la administración estatal 2005-2011, el proyecto de la UIEP contaba con el espacio físico y los recursos financieros para su establecimiento. Después de un

año de su gestación por el gobierno del estado a través de la SEP estatal, la UIEP no aparece como una institución de educación; aunque, en su segundo informe hace mención a la Universidad en dos rubros, en el primero se refiere a la, “inversión total, superior a los 159 millones de pesos, destaca la Universidad Intercultural del Estado, en el Municipio de Huehuetla, con un gasto de 20 millones, 933 mil pesos” (Marín, 2007: 197).

La segunda, hace referencia al Programa Nacional de Becas (PRONABES) que se otorgaron a los estudiantes de esta institución, al señalar que los apoyos económicos, los obtuvieron en su mayoría, las mujeres, y que con base en esta proporción superan a la media nacional y estatal como se hace notar en el siguiente texto:

...se garantizó el acceso del Programa Nacional de Becas a 235 estudiantes de la Universidad Intercultural de Puebla, de los cuales 121 son mujeres, que representan el 51% de los estudiantes inscritos, destacando que la participación de las mujeres en esta institución educativa es por encima de la media Nacional y Estatal, el 49% por ciento representa a 114 hombres (Marín, 2007: 198).

El discurso escrito en el informe, destaca solamente las inversiones hechas tanto en la adquisición del espacio físico, la construcción, la infraestructura y los apoyos económicos a los estudiantes, destacando la perspectiva de género en términos de la equidad del mismo; no se hace mención de las licenciaturas con la que labora la Universidad Intercultural de Puebla, aunque, se mencionó en el capítulo anterior que la Institución de Educación Superior trabaja con dos licenciaturas: Cultura y Educación y Desarrollo Sustentable.

2. Currículo actual para la Formación Profesional Intercultural: El Caso de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla-Huehuetla

La CGEIB construyó el modelo educativo de la Universidad Intercultural, el cual constituye el eje rector para la creación y ejecución de la formación profesional de los estudiantes indígenas y no indígenas que opten por una institución con enfoque

intercultural. El modelo educativo de la Universidad Intercultural, propone para la formación profesional tres carreras a saber: Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable y Comunicación Intercultural. El diseño curricular a la cual se acogió la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, fue a través de las dos primeras licenciaturas. Según los formadores de la UIEP, el currículo se tomó a partir de:

... las necesidades y de las potencialidades de desarrollo de las comunidades y de la región misma en que se encuentra la Universidad (ya descrita en un capítulo anterior). De acuerdo con una metodología que tomó en cuenta la experiencia y formación de los académicos iniciadores del proyecto, de la experiencia acumulada por las demás universidades interculturales, y de consultas realizadas a estudiantes y otros actores clave. Con un análisis de las necesidades de desarrollo de las comunidades indígenas de la región, se diseñaron inicialmente las carreras de *Lengua y Cultura* y *Desarrollo Sustentable*. (FPA³⁷, 2006: 44).

La cita hace referencia, a las bases en que se sustentó la propuesta curricular para la formación de las dos licenciaturas, es decir, se tomaron en cuenta “las necesidades”, las “potencialidades de desarrollo de las comunidades”, también “la experiencia y formación de los académicos iniciadores del proyecto”, lo mismo que la “experiencia acumulada por las demás universidades interculturales” y de las “consultas a estudiantes” y “otros actores”, se muestran los dos mapas curriculares de la UIEP.

³⁷ La siglas hacen referencia a “Fundamentos y Programa Académico”

CUADRO 2. CURRÍCULO PROFESIONAL DE LA LIC. DESARROLLO SUSTENTABLE DE LA UIEP (1)

EJES	SEMESTRES							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
FORMACION	FORMACION BÁSICA		PROFESIONAL ASOCIADO				LICENCIADO EN DESARROLLO SUSTENTABLE	
TEORICO-FILOSOFICO	ANTROPOLOGÍA GENERAL	FUNDAMENTOS DE SUSTENTABILIDAD Y DESARROLLO	INTRODUCCION AL ENFOQUE INTERCULTURAL	PROCESOS SOCIOCULTURALES DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS	SOCIEDAD, ECONOMIA, POLITICA Y NUEVA RURALIDAD	CULTURA, DESARROLLO Y COMUNICACIÓN	LEGISLACION AMBIENTAL	BIOETICA
METODOLOGICO Y VINCULACION	TEORIA DEL CONOCIMIENTO	METODOLOGIA DEL DIAGNOSTICO REGIONAL	METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION	METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION SOCIAL	FORMULACIÓN DE PROYECTOS COMUNITARIOS	ADMINISTRACIÓN Y GESTION GLOCAL	PROYECTOS COMUNITARIOS	ENFOQUE TERRITORIAL DEL DESARROLLO
TERRITORIAL					SISTEMAS DE INFORMACION GEOGRAFICA	PERCEPCION REMOTA Y ANALISIS ESPACIAL	CLIMA, TERRITORIO Y RIESGO	MANEJO INTEGRAL DE MICROCUENCAS
ECOLOGICO-PRODUCTIVO	ECOLOGIA BASICA	BIOGEOGRAFIA	EDUCACION AMBIENTAL	ECOTECNOLOGIAS	GRANJAS ORGANICAS FAMILIARES	PRACTICAS AGROPECUARIAS SUSTENTABLES	ETNOECOLOGIA	CONSERVACION DE RECURSOS GENETICOS
ECONOMIA Y MERCADOS			INTRODUCCION A LA ECONOMIA	ECONOMIA Y GLOBALIZACION	MERCADOS Y COMERCIO JUSTO	MODALIDADES DE ORGANIZACIÓN ALTERNATIVAS	ESTUDIOS Y ESTRATEGIAS DE MERCADO	ESTRATEGIA AGROEMPRESARIAL
PRACTICO INSTRUMENTAL	TALLER DE LECTURA CRITICA Y REDACCION DE TEXTOS	MATEMATICAS	PROBABILIDAD Y ESTADISTICA					
	COMPUTACION I	COMPUTACION II			OPTATIVA I	OPTATIVA II	OPTATIVA III	OPTATIVA IV
EXPRESIONES DEL LENGUAJE	LENGUA ORIGINARIA I	LENGUA ORIGINARIA II	LENGUA ORIGINARIA III	LENGUA ORIGINARIA IV	LENGUA ORIGINARIA V	LENGUA ORIGINARIA VI		
	LENGUA EXTRANJERA I	LENGUA EXTRANJERA II	LENGUA EXTRANJERA III	LENGUA EXTRANJERA IV				

OPTATIVAS	
APIICULTURA INTEGRAL	AGROFORESTERIA
MANEJO DE VIDA SILVESTRE	PRODUCCION DE HONGOS SHITAKE
ETNOBOTANICA	AGRICULTURA TECNIFICADA
ETNOZOOLOGIA	FOTOGRAFIA ETNOGRAFICA
FRUTICULTURA Y CULTIVOS ALTERNATIVOS	POTENCIALIDADES TURISTICAS ALTERNATIVAS
INDUSTRIALIZACION DE PRODUCTOS AGROPECUARIOS	METODOS ESTADISTICOS PARA LA INVESTIGACION

TALLERES
ANALISIS DE SUELO Y AGUA
ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS PARA LA CAPACITACION
REVALORACION DE LA GASTRONOMIA TRADICIONAL
EXPERIENCIAS EXITOSAS EN DESARROLLO SUSTENTABLE
PRACTICAS ZOOSANITARIAS

Fuente: Fundamentos y Programa Académico la UIEP

CUADRO 3. CURRÍCULO PROFESIONAL DE LA LENGUA Y CULTURA UIEP (2)

EJES	METODOLÓGICO Y DE VINCULACIÓN	CICLO DE FORMACIÓN BÁSICA		PROFESIONAL ASOCIADO				LICENCIATURA			TALLERES (extracurr.)
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	OPTATIVAS ELECTIVAS	
DISCIPLINARIO	CULTURAL	TEORÍA DEL CONOCIMIENTO	METODOLOGÍA DEL DIAGNÓSTICO REGIONAL	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA	FORMULACIÓN DE PROYECTOS SOCIOCULTURALES	GESTIÓN SOCIOCULTURAL	PROYECTOS COMUNITARIOS	DESARROLLO CULTURAL TERRITORIAL		ETNOMUSICOLOGÍA
		ANTROPOLOGÍA GENERAL	TEORÍAS DE LA CULTURA	INTRODUCCIÓN AL ENFOQUE INTERCULTURAL	LENGUA CULTURA Y COMUNICACIÓN	ETNOGRAFÍA DE LOS PUEBLOS INDIOS DE MÉXICO	PUEBLOS INDIOS Y DERECHOS HUMANOS	ANÁLISIS DE SISTEMAS NORMATIVOS	PROCESOS ORGANIZATIVOS Y AUTOGESTIÓN	MANEJO DE MEDIOS	FOTOGRAFÍA ETNOGRÁFICA
	LINGÜÍSTICO	ECOLOGÍA BÁSICA	PROCESOS SOCIALES EN MESOAMÉRICA	INTRODUCCIÓN A LA LINGÜÍSTICA DESCRIPTIVA	GRAMÁTICA COMPARATIVA	SEMÁNTICA	SOCIOLINGÜÍSTICA	PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA		HISTORIA ORAL	DANZA TRADICIONAL
		ESPAÑOL: LECTURA CRÍTICA Y REDACCIÓN I	ESPAÑOL: LECTURA CRÍTICA Y REDACCIÓN II	TEORÍAS DE LA TRADUCCIÓN	TÉCNICAS DE INTERPRETACIÓN I	TÉCNICAS DE INTERPRETACIÓN II	TALLER DE TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA I	TALLER DE TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA II		LINGÜÍSTICA APLICADA (MAT. EN LENG. ORIG.)	TEATRO COMUNITARIO
	EDUCATIVO					EDUCACIÓN INTERCULTURAL	PEDAGOGÍA PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	MATERIALES TÉCNICO PEDAGÓGICOS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	PLANEACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL		ARTES PLÁSTICAS
LENGUAS	LENGUAS	LENGUA ORIGINARIA I	LENGUA ORIGINARIA II	LENGUA ORIGINARIA III	LENGUA ORIGINARIA IV	LENGUA ORIGINARIA V	LENGUA ORIGINARIA VI	LENGUA ORIGINARIA VII	LENGUA ORIGINARIA VIII		TÉCNICAS ARTESANALES
		LENGUA EXTRANJERA I	LENGUA EXTRANJERA II	LENGUA ORIGINARIA III	LENGUA EXTRANJERA IV	LENGUA EXTRANJERA V	LENGUA EXTRANJERA VI	LENGUA EXTRANJERA VII	LENGUA EXTRANJERA VIII		
	PRÁCTICO INSTRUMENTAL	COMPUTACIÓN I	COMPUTACIÓN II	ESTADÍSTICA APLICADA A LAS CIENCIAS SOCIALES							
							Opt./Elect. I	Opt./Elect. II	Opt./Elect. III		

Fuente: Fundamentos y Programa Académico la UIE

El proyecto de formación de los estudiantes de la UIEP en las dos licenciaturas, tiene en común tres partes fundamentales: Formación básica, Profesional asociado, Licenciatura, así como las optativas y los talleres. Las optativas, en el caso de la licenciatura de Desarrollo Sustentable, se propone abordarlas en la formación básica, es decir, en los primeros dos semestres. Los talleres se propone que los cursen en el cuarto semestre. Para la Licenciatura en Lengua y cultura las optativas están planteadas del quinto al octavo semestre y los talleres son extracurriculares.

Las dos licenciaturas comparten las mismas asignaturas en el primer semestre, aunque en diferente orden, como se muestra en el primer semestre. En el segundo, lo hacen en cuatro asignaturas, en el tercero en tres, y particularmente en este semestre las dos inician con la asignatura *introducción al enfoque intercultural*. En el cuarto, el séptimo y el octavo con una. Con base en las coincidencias, en las asignaturas que tienen para la formación de estudiantes con un enfoque intercultural en la UIEP, a continuación se realiza el análisis en cada una de las licenciaturas.

2.1. Análisis curricular de las Licenciatura en Desarrollo Sustentable y Lengua y Cultura

La Licenciatura en Desarrollo Sustentable con enfoque intercultural de la UIEP, está estructurada para desarrollar una formación a partir de este enfoque, con base en abordar desde el tercer semestre de la materia *introducción al enfoque intercultural y Lenguas Originarias del I-VI semestre*.

La Licenciatura de Lengua y Cultura, propone abordar el tema de la interculturalidad a partir del tercer semestre con la asignatura *Introducción al enfoque intercultural*, se continúa hasta el quinto semestre con la materia, *Educación intercultural*, el sexto con *Pedagogía para la Educación Intercultural*, el séptimo con *Materiales técnico-pedagógicos para la Educación Intercultural* y el octavo *Planeación para la educación*

Intercultural. La asignatura de *Lenguas originarias*³⁸ se aborda desde el primer al octavo semestre.

La formación, que de manera específica da sentido a la creación de UIEP, es la asignatura: *Introducción al Enfoque Intercultural*. Esta, se introduce a partir de cinco unidades temáticas:

Programa de la asignatura: Enfoque intercultural	
Unidad Temática	Temas
I. Marcos legales	1.1. Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos (Artículo 1°, 2° y 3° constitucional). 1.2. Acuerdo de creación de la CGEIB, Secretaría de Educación Pública (Art. 1° y 2°). 1.3. Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblo Indígenas (Capítulo I Art. 2° y 3°). 1.4. Ley General de los Derechos Lingüísticos de los pueblos Indígenas (Art. 1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6°, 7°, 8°, 9°, 11°, 13° y 14°). 1.5. Convenio 69 de OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales 1989. 1.6. Ley General de Desarrollo Sustentable. 1.7. Propuesta de Ley Cocopa .
II. Revisión conceptual	2.1. ¿Qué entendemos por cultura? (local, regional y nacional). 2.2. ¿Qué es la multiculturalidad? ¿Es lo mismo hablar de Multiculturalidad y multiculturalismo? 2.3. ¿Qué se entiende por pluricultural y plurilingüismo? "Transculturalidad". 2.4. ¿Qué es la Interculturalidad?
III. Diversidad cultural en México	3.1. Composición étnica de México. 3.2. El Concepto de Indígena. 3.3. Un perfil de la cultura india. 3.4. Las lenguas indígenas mexicanas. 3.5. Construcción de identidad.
IV Género y Equidad	4.1. Bases conceptuales. 4.2. Mitos sobre lo femenino y lo masculino. 4.3. El sexo y el género. 4.4. Las relaciones entre hombres y mujeres. 4.5. Perspectiva o enfoque de género. 4.6. Semejanzas, diferencias y desigualdades en las personas. 4.7. Análisis del concepto de equidad. 4.8. Construcción de la equidad, la igualdad y la justicia de género.
V. Educación indígena y educación intercultural	5.1. Educación y pueblos indios en México. 5.2. La educación Bilingüe en México. 5.3. La educación intercultural bilingüe: conceptos básicos. 5.4. Establecimiento de la educación intercultural en México. 5.5. La SEP y su política en materia intercultural (Estado de Puebla). 5.6. El Interculturalismo latinoamericano y los estados nacionales. (Perú).

³⁸ En esta asignatura, a partir del quinto semestre, los estudiantes que son hablantes de una lengua originaria tienen que aprender otra lengua distinta a la suya, (por ejemplo los hablantes de la lengua originaria náhuatl tiene que aprender la lengua Totonaca). Esta información se obtuvo con una plática de dos informantes que se forman en las dos licenciaturas.

Para abordar las temáticas, se plantea la siguiente bibliografía:

Bibliografía Básica	Tema
"Antropología Breve de México. Academia de investigación científica.	
"Procesos interculturales": Antropología política del pluralismo cultural en América Latina.	
"México Profundo: una civilización negada".	
"Educación superior para los pueblos en América Latina: memorias del segundo encuentro regional".	
"Modernización e Identidad femenina: El caso de san Francisco Tepeyanco, Tlaxcala".	
"Relaciones interculturales: cuaderno de trabajo".	
"Antología sobre cultura popular e indígena I".	
"Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género".	
"Hombre y cultura".	
"teoría y análisis de la cultura.	
"Políticas culturales en transición: retos y escenarios de la gestión comunitaria en México".	
"Género, feminismo y desarrollo".	
"La interculturalidad: un debate necesario en el Perú"	
"Cultura y sociedad".	
"Foro de educación, ciudadanía e interculturalidad".	
"Cultura y resistencia cultural: una lectura política".	
Pueblos y culturas de Mesoamérica".	
Bibliografía complementaria	
En torno a la cultura nacional.	

Del total de las lecturas propuestas en la bibliografía para abordar la introducción al enfoque intercultural, sólo cuatro abordan el tema de la interculturalidad.

3. Perfiles, trayectorias escolares y concepciones de los estudiantes actuales en la UIEP-Huehuetla

Para la creación de las instituciones de educación superior y la elaboración de programas se realiza con base en las necesidades existentes para la población que necesita atención. Las instituciones elaboran perfiles deseables para quienes ingresan y egresan en cada programa. La UIEP-H, tiene dos licenciaturas: Desarrollo Sustentable y Lengua y Cultura. En su documento denominado fundamentos y programa académico, señala el perfil de ingreso deseable de los aspirantes:

...Contar con estudios de bachillerato cubiertos.

Tener experiencia de vida y sostener vínculos activos con los miembros de la comunidad a la que pertenece.

Manifiestar responsabilidad y compromiso hacia su entorno comunitario y regional, lo que implica la búsqueda de estrategias de transformación actitudinal para la construcción de espacios de intercambio de experiencia y aprendizaje colaborativo.

Manifiestar actitudes positivas hacia las formas de vida del pueblo al que pertenece e interés por su problemática.

Disposición para el trabajo en equipo y fomento de la cooperación.

Actitudes de respeto e igualdad de trato hacia la comunidad y actitud incluyente de todos los sectores de la población.

Habilidad de observación de fenómenos físicos y sociales que se manifiesten en el entorno³⁹.

El perfil de ingreso, manifiesta el deseo de que los egresados con estudios concluidos de la educación media superior, muestren interés en realizar estudios en la UIEP, se perciba en ellos actitudes de: vínculos activos con su entorno comunitario y regional, formas de vida del pueblo, trabajo en equipo y observación de fenómenos físicos y sociales. Al concluir la formación profesional, se espera que sea:

...Generar proyectos de conservación y aprovechamiento integral de los recursos naturales.

Diseñar, instrumentar y evaluar proyectos alternativos de desarrollo agropecuario, de cuidado y preservación del medio ambiente y de generación de servicios orientados a mejorar el nivel de vida de las familias de las comunidades, desde la perspectiva de integración de los conocimientos, saberes y valores tradicionales de las propias comunidades y proyectando la incorporación de estrategias, tecnología y recursos de la modernidad pertinentes al entorno, que coadyuven a potenciar el desarrollo local y regional.

Aplicar principios ecológicos y tecnologías consecuentes con los planteamientos básicos de la sustentabilidad, adecuados a las prácticas de trabajo y valores de las comunidades indígenas, que contribuyan a lograr un aprovechamiento óptimo de los recursos naturales y de las fuentes de energía, a fin de ofrecer opciones para la recuperación de ecosistemas degradados o en riesgo de degradación.

Fortalecer y apoyar procesos de organización colectiva y comunitaria local y regional que ofrezcan condiciones para impulsar proyectos productivos apoyados en la perspectiva de la economía solidaria y en la autogestión.

Ofrecer asesoría técnica a microempresas colectivas de producción y comercialización de los productos locales y regionales.

Fomentar y fortalecer estrategias de protección del medio ambiente a través del diseño y orientación de proyectos de educación ambiental.

Fortalecer la investigación científica y tecnológica que permita elaborar y transmitir propuestas relacionadas con estrategias para promover el desarrollo sustentable de la localidad y la región.

³⁹ El texto fue extraído del documento, *Fundamentos y Programa Académico* de la UIEP, pág. 65.

Apoyar la creación de empresas comunitarias que promuevan la creación de actividades laborales que generen recursos e ingresos que mejoren la calidad de vida de la población⁴⁰

Para la Licenciatura Lengua y Cultura, el perfil de ingreso se parece a cuatro de los de Desarrollo Sustentable, la diferencia se marca a partir de la especificidad como se muestra en el programa:

...Demostrar competencia lingüística satisfactoria en una o más de las lenguas nativas u originarias del estado de Puebla, el país, (o de América), de modo que puedan desenvolverse comunicativamente en los ámbitos relevantes de la vida comunitaria y regional. Este aspecto del perfil de ingreso podrá ser flexible en el caso de lenguas que se encuentren en situaciones sociolingüísticas cuyos dominios funcionales y prácticas comunicativas, sean restringidos o casi en desuso⁴¹.

El perfil de egreso de esta licenciatura, contiene tres opciones de formación y cada una de ellas menciona los elementos con que contarán los egresados, como lo señala el documento antes señalado.

Esta carrera incluye tres opciones de formación: Licenciatura en Lengua y Cultura, Profesional Asociado en Traducción e Interpretación y Profesional Asociado en Procesos Educativos. El egresado de nivel licenciatura aportará conocimientos y destrezas profesionales básicas para:

...Apoyar y resolver problemas de comunicación oral y escrita en ámbitos institucionales y situaciones de interés comunitario (cfr. Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, Artículos 5 y 6), tanto en su lengua nativa como en español.

Participar en el diseño e instrumentación de programas educativos orientados al desarrollo cultural y lingüístico en comunidades y regiones multiculturales.

Participar en el diseño e instrumentación de programas de planeación y revitalización lingüística.

Participar en el diseño e instrumentación de proyectos de gestión cultural en contextos interétnicos y multilingües.

Promover la reglamentación y el uso de las lenguas nativas en los ámbitos públicos de las que han sido desplazadas, especialmente en el ámbito educativo.

Apoyar y asesorar procesos legislativos tendientes a definir el estatus de las lenguas minoritarias en el contexto nacional.

⁴⁰ *Ibidem*

⁴¹ *Ibidem*

Por su parte, el Profesional Asociado en Traducción e Interpretación será capaz de:

Traducir textos y documentos en las modalidades oral y escrita de la lengua materna al español y viceversa.
Interpretar discursos orales de la lengua materna al español y viceversa.
Defender el derecho de los miembros de su comunidad a solicitar asesoría en diferentes situaciones comunicativas en que se hace necesario emplear la lengua originaria, con base en la legislación vigente sobre los derechos lingüísticos.
Elaborar y producir textos en lengua materna y en español.

Por último el Profesional Asociado en Procesos Educativos será capaz de:

... Contribuir a la creación de ambientes educativos interculturales con pleno respeto a la diversidad cultural.
Asistir a los docentes responsables de programas educativos interculturales en la instrumentación de procesos de enseñanza-aprendizaje con pertinencia cultural y lingüística.
Colaborar, a partir de su conocimiento de la lengua y la cultura indígena, en el diseño y producción de materiales de apoyo a la educación intercultural.
Aplicar alfabetos prácticos y guías ortográficas en alguna de las lenguas originarias en contextos educativos y de gestión cultural⁴².

La Universidad Intercultural del Estado de Puebla, en sus documentos señala, los perfiles necesarios para los ingresos y los egresos; éstos sirven para poder tener una base desde la cual se puede ubicar el perfil real y concreto de los estudiantes usuarios de las dos licenciaturas.

Perfil de los estudiantes

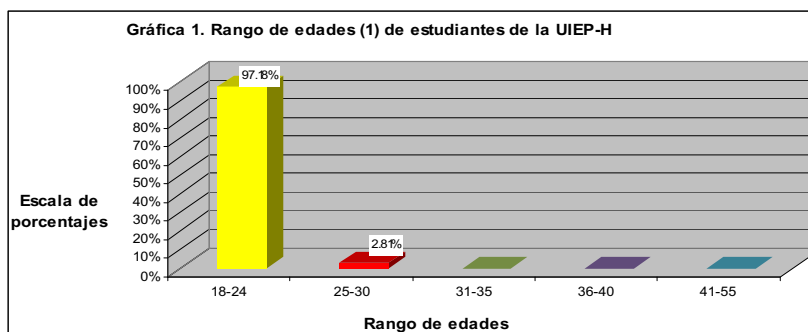
La última institución en el proyecto de investigación es la UIEP, misma que con base en la encuesta I sobre concepciones de la interculturalidad aportó información acerca de las edades de los estudiantes que cursaban el propedéutico y de los primeros formadores que fueron contratados para iniciar el funcionamiento de la universidad Intercultural. La base de la información está compuesta por un total de 71 jóvenes de ambos sexos.

⁴² *Ibidem*

Edad

El primer perfil de interés que se tuvo en la investigación, fue la edad de los estudiantes que decidieron optar por una profesionalización con enfoque intercultural, en esta institución superior de nueva creación en particular en la región de la sierra norte de Puebla. La información que se obtuvo se muestra en la gráfica 1.

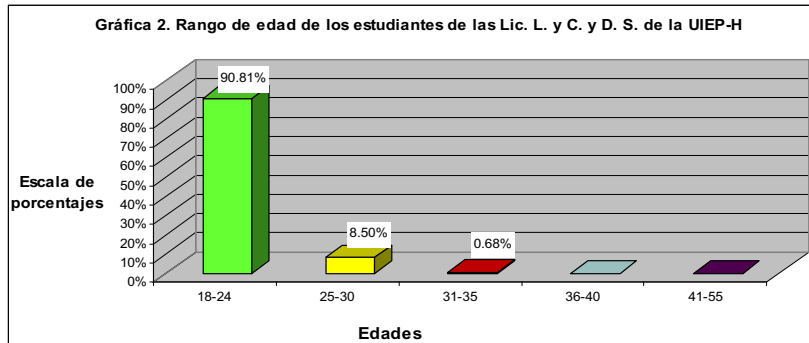
GRÁFICA 1. RANGO DE EDADES (1) DE ESTUDIANTES DE LA UIEP-HUEHUETLA



La gráfica muestra que 71 estudiantes corresponden al primer rango de edad y sólo dos a segundo. En términos de porcentaje, el rango mayor representa el 97.18% de los estudiantes de la UIEP y sólo 2.81% de ellos pertenecen al segundo, es decir, que la mayoría de los estudiantes son egresados de generaciones recientes de la educación media superior y una muy pequeña cantidad tiene más de un lustro que egreso del bachillerato y que se decidió estudiar cuando la universidad llegó a su región.

Con base en una actualización de la información, se encontró que en el ciclo escolar 2008-2009, la UIEP tenía un total de estudiantes de las dos licenciaturas era de 294; constituido por cuatro grupos en cada una de las licenciaturas, respectivamente; con un perfil de edad como lo muestra la gráfica 2.

GRÁFICA 2. RANGO DE EDADES (2) DE ESTUDIANTES DE LA UPN-Z

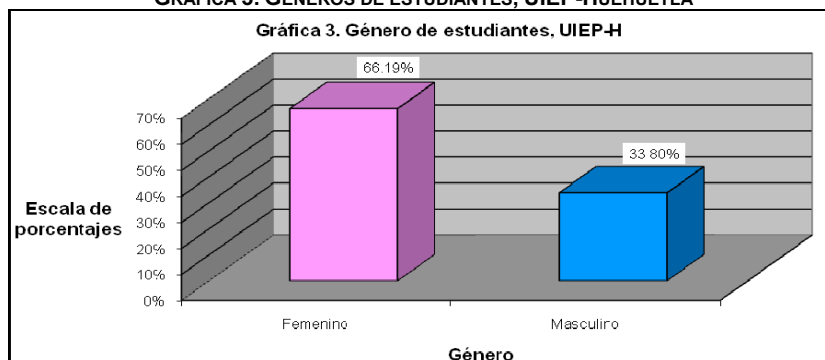


La gráfica muestra que de los 294 estudiantes, 267 estudiantes tienen una edad que oscila en los 18 a 24 años de edad, 25 se encuentran entre las edades de 25 a 30 años y dos entre los 31 a 35. Esto muestra que el 90.81% ingresaron inmediatamente después de egresar del Nivel Medio Superior, el 8.50% ingresaron a la profesionalización con más de un lustro de haber egresado del bachillerato y sólo el 0.6%, ingresaron con más de una década de su egreso del nivel inmediato anterior.

Género

De la encuesta realizada a los estudiantes de la UIEP, fue contestada por un total de 71 estudiantes. Se sistematizó la información en términos del perfil sobre el género, como se muestra en la gráfica 3.

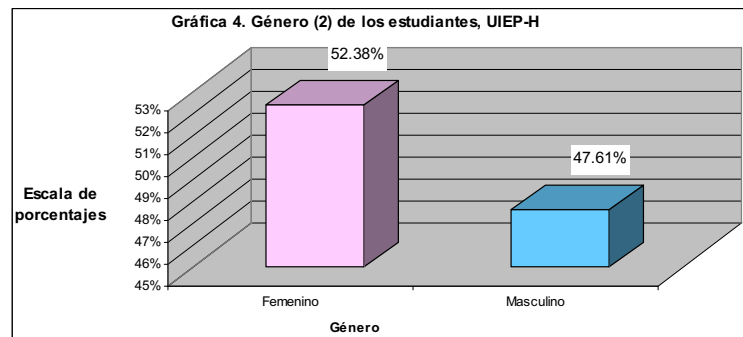
GRÁFICA 3. GÉNEROS DE ESTUDIANTES, UIEP-HUEHUETLA



La gráfica muestra que de los 71 encuestados o sea 100% de alumnos tomados de la información, 47 de ellos pertenecían género femenino y 24 al masculino. La información permitía marcar una tendencia hacia la matrícula feminizada, pues, del total de estudiantes, el 66.19% eran mujeres y el 33.80% de hombres, esto es, que de cada tres estudiantes dos eran mujeres y un hombre.

A partir de la actualización de la información sobre el perfil de género de los estudiantes efectivos en la UIEP, se muestra la información obtenida, en la gráfica 4.

GRÁFICA 4. GÉNERO (2) DE ESTUDIANTES, UIEP-HUEHUETLA



La gráfica muestra, que de los 294 estudiantes inscritos hasta el periodo comprendido entre enero-junio de 2009, existían 154 mujeres y 140 hombres, esto quiere decir que, en términos porcentuales, el género femenino representa el 52.38% y el masculino el 47.61%. Los datos obtenidos, nos pueden hablar de éstos, representan una miniradiografía de la composición porcentual de género en las IES interculturales creadas en el país, así como la inserción masiva de las mujeres al acceso a la educación a diferencia de décadas pasadas, donde prevalecía el género masculino.

Sin embargo, una de las políticas propuestas en las IES interculturales, es la equidad, que respondían al Plan Nacional de Desarrollo y en el ámbito educativo del anterior sexenio como lo señalan Casillas y Santini:

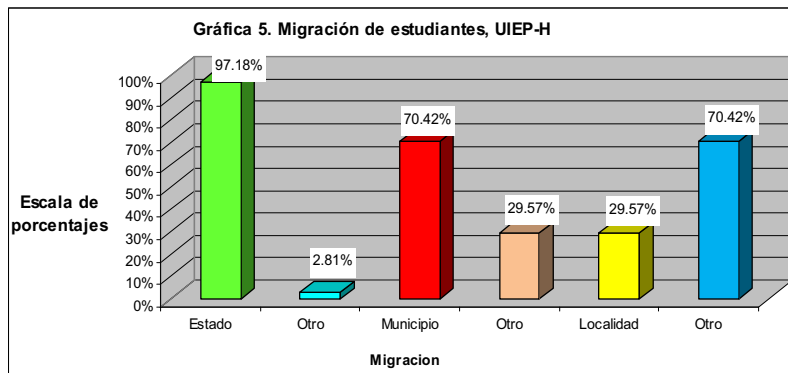
...Los ciudadanos son iguales ante la ley y deben tener las mismas oportunidades para desarrollarse, independientemente de sus diferencias económicas, de opinión política, de género, religiosas, de pertenencia étnica o preferencia sexual u otras. Esas diferencias no pueden, en ningún caso, utilizarse o invocarse para evitar que a todas las personas se les brinden las mismas oportunidades. La propia diversidad entre los individuos hará que cada uno de ellos opte por aprovechar o no ciertas oportunidades; *lo que importa es que la sociedad las haya puesto a su disposición y haya mejorado su capacidad para aprovecharlas sin exclusiones* (Casillas y Santini, 2006: 58).

Las autoras hacen referencia a que las políticas de acceso a la educación superior, se encuentran restringidas no sólo a los indígenas, sino también por género y más en las comunidades indígenas.

Migración

En esta categoría, recuperamos información a partir de tres elementos que permiten conocer la entidad federativa en que se nació (Estado) y (municipio), así como el lugar en que se reside. La encuesta realizada proporcionó los siguientes resultados en la gráfica 5.

GRÁFICA 5. MIGRACIÓN DE ESTUDIANTES, UIEP-HUEHUETLA



La gráfica muestra que de los 71 estudiantes encuestados, 69 son poblanos por nacimiento y sólo dos nacieron en otra entidad, es decir, que los estudiantes que nacieron en el estado representan el 97.18% y sólo el 2.81% nacieron en otro estado. En cuanto a los que nacieron en un municipio son 50 y 21 pertenecen a otro.

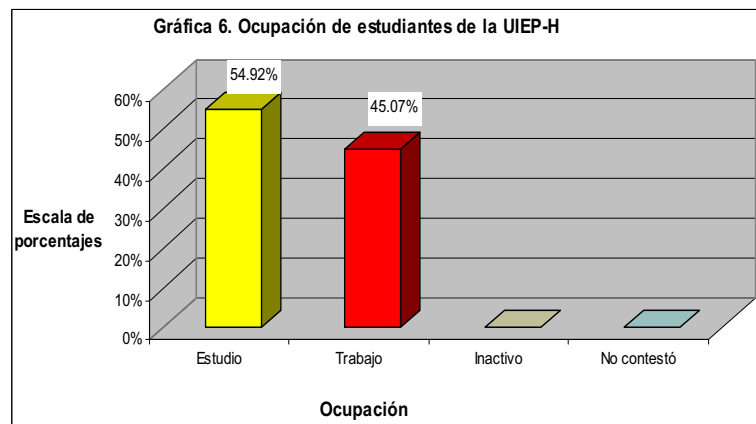
La UIEP se encuentra ubicada en una localidad, y sólo 21 de ellos residen en la misma y 50 lo hacen fuera de ella. La tendencia que marcan los números, es hacia una formación profesional sólo a jóvenes poblanos, concentrándose en los nacidos en el municipio en el que se localiza la UIEP.

Los hallazgos de la investigación, hacen notar que sólo se profesionalizaran a los jóvenes que radican en los municipios más cercanos pertenecientes a la etnia totonaca.

Trabajo-ocupación

Al momento de efectuar la encuesta, los estudiantes realizaban un curso propedéutico para poder ingresar a la UIEP. La información obtenida de los aspirantes en relación a la categoría trabajo-ocupación se muestra en la gráfica 6.

GRÁFICA 6. OCUPACIÓN DE ESTUDIANTES DE LA UIEP-HUEHUETLA



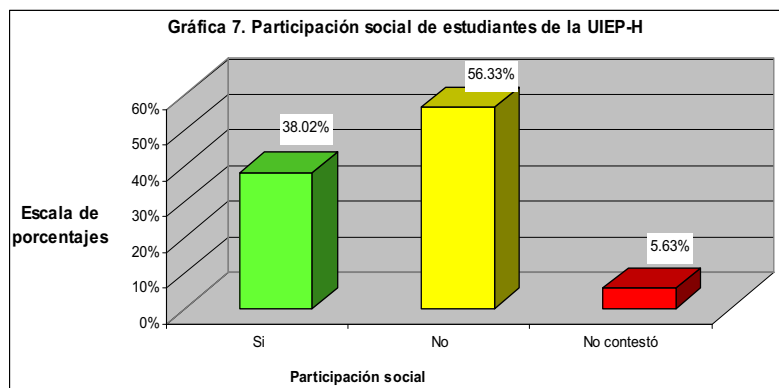
El hallazgo sobre el estudio-trabajo de los candidatos a estudiantes de la UIEP, muestra que de los 71 aspirantes, 39 de ellos sólo se dedicaban al estudio y 32 de ellos trabajaban, es decir, el 54.92 % sólo se perfilaba a realizar cualquiera de las licenciaturas y el 45.07% tenía un ocupación.

Participación Social

Uno de los requisitos que marca el perfil de ingreso, es sostener vínculos activos con los miembros de la comunidad. Desde esta perspectiva, la investigación incluyó conocer si los prospectos estudiantes eran participantes activos en sus comunidades.

La encuesta reveló información en el sentido de que algunos de los perfiles como la participación social, tendrá, limitantes ya que es fundamental para la formación profesional que los estudiantes potenciales se identifiquen y por ende participen con sus comunidades de origen. La gráfica 7, mostró lo expresado por los futuros estudiantes:

GRÁFICA 7. PARTICIPACIÓN SOCIAL DE ESTUDIANTES DE LA UIEP-HUEHUETLA

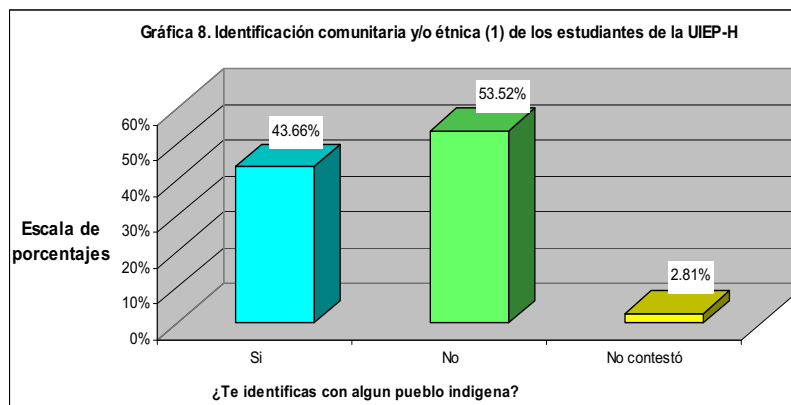


La información que muestra la gráfica, es que de una total de 71 encuestados, 27 dijeron que sí tienen una participación social activa, 40 mencionaron que no y cuatro de ellos no contestaron. Así el 38.02% cubre el segundo perfil, en el sentido de que sostiene vínculos activos con los miembros de la comunidad a la que pertenece, el 56.33% no cumple con uno de los requisitos, el cual señala que el estudiante tendrá que tener vínculos con las comunidades, y sólo el 5.63% no contestó sobre la participación social con su comunidad.

Identificación comunitaria y/o étnica: Pueblo indígena

Otro de las categorías de interés en la investigación, fue la de conocer si los encuestados se identificaban con los pueblos indígenas. La información procesada arroja los siguientes hallazgos.

GRÁFICA 8. IDENTIFICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA UIEP-HUEHUETLA CON PUEBLOS INDÍGENAS.



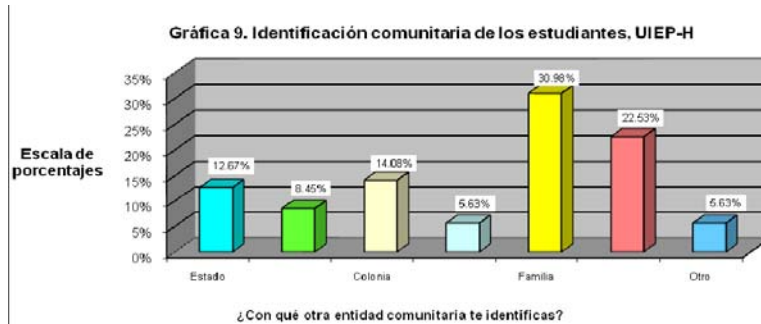
Del total de 71 estudiantes encuestados, 31 afirmaron identificarse con algún pueblo indígena, 38 respondieron que no y dos no contestaron esta categoría. Por tanto, sólo el 43.66% de ellos se identifica con los pueblos de procedencia, 53.52% contestó que no se identifica con algún pueblo indígena y el 2.8% no contestó.

Desde esta perspectiva, más de la mitad de los encuestados no manifiesta actitudes de autoadscripción, pertenencia y formas de vida del pueblo al que pertenece.

La identificación con otra entidad

En la investigación, se propuso conocer otra entidad comunitaria de los estudiantes que tenía, la idea de profesionalizarse a partir de una institución con enfoque intercultural. La información que se obtuvo se asienta la siguiente gráfica.

GRÁFICA 9. OTRA IDENTIDAD COMUNITARIA DE LOS ESTUDIANTES, UIEP-HUEHUETLA

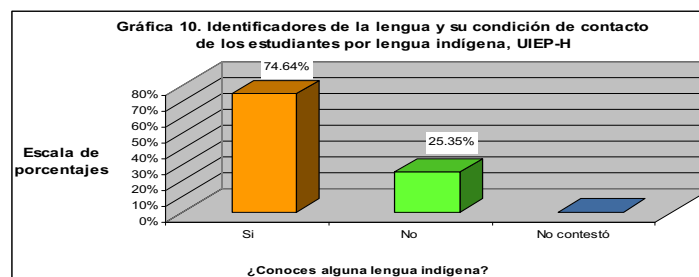


La información revela que de 71 encuestados, 9 dijeron identificarse con el estado, 6 con la ciudad, 10 con la colonia, 4 el barrio, 22 con la familia, 4 con otro y 16 no contestaron. Esto quiere decir, que los estudiantes de la UIEP, se identifican en su mayoría con la familia, pues el 30.98% así lo afirmó, le sigue en términos de porcentaje los que no contestaron con 22.53%, después los que se inclinaron por identificarse con la colonia con el 14.08%, continúa en orden descendente el estado con el 12.67%, la ciudad el 8.45% y con el mismo porcentaje el barrio y otro con el 5.6%. Los hallazgos muestran que la mayoría se identifica con la familia y un gran segmento encuestado no definió con que entidad identificarse.

El conocimiento de una lengua indígena

Otro interés de la investigación, conocer si los estudiantes tenían el entendimiento de otra lengua indígena a partir el planteamiento ¿Conoces otra lengua indígena? Los hallazgos que se obtuvieron, se muestran en la siguiente gráfica.

GRÁFICA 10. IDENTIFICACIÓN DE ESTUDIANTES POR LENGUA INDÍGENA, UIEP-HUEHUETLA



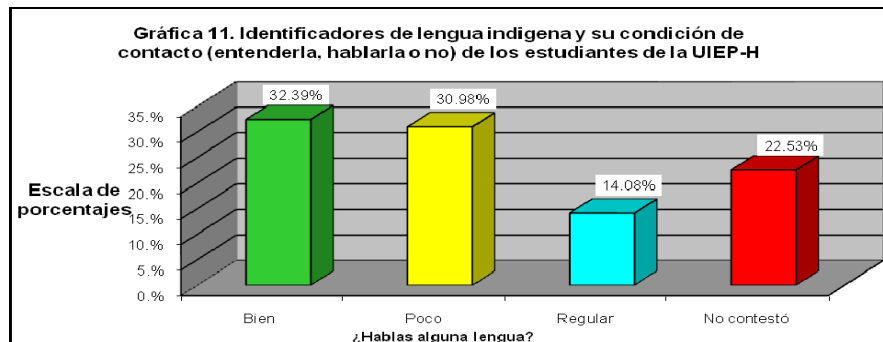
A la interrogante planteada a los estudiantes sobre si conocen la existencia de otra lengua indígena, de los 71 encuestados, 53 dijeron que si conocen, 18 que no, ninguno mencionó que no conocían alguna lengua indígena; así, más del 74.64% de los estudiantes conocen una lengua indígena y 25.35%, es decir, uno de cada cuatro estudiantes no conoce alguna lengua indígena.

La identificación con una lengua indígena a partir de entenderla, hablarla o no

El nivel de conocimiento sobre la lengua, se planteó a mayor profundidad, en el sentido de hacer que contestara el nivel de comprensión que tenían sobre lengua indígena. La gráfica muestra, que de los 71 encuestados, sólo 23 dijeron que si comprendían alguna lengua indígena, 45 mencionaron que no tenían habilidades de compresor otra lengua materna y tres no contestaron. Los hallazgos indican que de cada tres estudiantes uno sí comprende de otra lengua indígena y dos de cada tres no.

La investigación realizada a los estudiantes de la UIEP, sobre el nivel de entendimiento que tienen los sujetos de la lengua, pasa por conocerla, entenderla y hablarla. Es precisamente, esta última, la que nos interesó, para conocer si los estudiantes hablan alguna de las lenguas indígenas que se hablan en el estado de Puebla o del país. La información que se obtuvo de la encuesta, a los que se encontraban como usuarios de esta institución y que tenían este perfil lingüístico, se muestra en la gráfica 11.

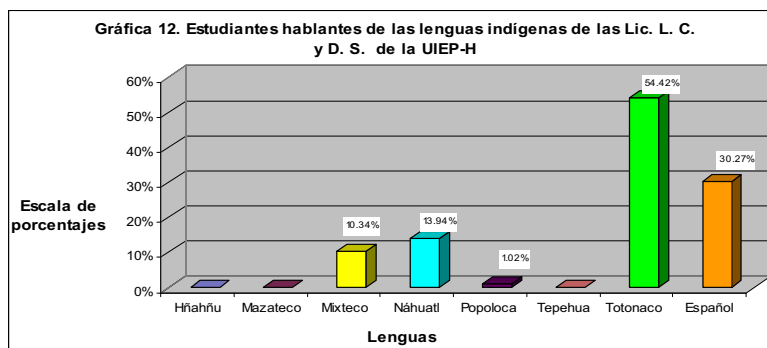
GRÁFICA 11. ESTUDIANTES HABLANTES DE UNA LENGUA INDÍGENA, UIEP-HUEHUETLA



La gráfica indica que de 71 encuestados, 23 de ellos mencionaron que hablan *bien* alguna lengua indígena, 16 de ellos dijeron que *regular*, 10 que un *poco* y 22 no contestó. Por tanto, en general, 69.01% son hablantes de una lengua indígena y el 30.98% de ellos no contestó. Sin embargo, la actualización de estos perfiles se hicieron a partir de obtener información de los servicios escolares de la UIEP, como se muestra en la gráfica.

La segunda gráfica de esta categoría, muestra que de los 294 estudiantes, la lengua con más hablantes en la UIEP es la lengua totonaca con 160, la segunda es la lengua española, la tercera es la náhuatl y la cuarta es la lengua popoloca, como muestra la gráfica 12.

GRÁFICA 12. LENGUAS INDÍGENAS HABLADAS POR LOS ESTUDIANTES, UIEP-HUEHUETLA



La gráfica muestra, que de un total de 294 estudiantes de ambos sexos, el 54.42% de estudiantes pertenecen a la etnia totonaca, 30.27% son monolingües en lengua española, 13.94% son hablantes de la lengua náhuatl y sólo el 1.02% de hablantes de la lengua popoloca.

La UIEP, con un ingreso de más de cuatro generaciones, no ha podido llegar a los jóvenes de las otras cuatro etnias lingüísticamente diferentes existentes en la entidad poblana, pues como se muestra en la gráfica sólo tres se encuentran en la institución, es decir, menos de la mitad de las lenguas originarias del estado.

3.1. Análisis de Trayectorias Escolares y Profesionales de los estudiantes

Los mismos criterios aplicados a los anteriores estudiantes, se emplearon para los que cursaban el tercer semestre de la Licenciaturas en Lengua y Cultura y Desarrollo Sustentable. En este sentido, se hace el análisis de dos estudiantes, una del género femenino y otro del masculino. La primera es estudiante de la Licenciatura de Lengua y Cultura, y el segundo de Desarrollo Sustentable.

a) Análisis de la trayectoria escolar de Arcelia

Arcelia de 20 años de edad, es originaria de una de las comunidades del Municipio de Cuetzalan de la región de la Sierra Norte, es hablante de la lengua náhuatl, estudia el tercer semestre de la Licenciatura en Lengua y Cultura, no cursó el nivel preescolar por no contar con acta de nacimiento, la escuela primaria la hizo en dos escuelas diferentes, los primeros tres grados los cursó en una Escuela Primaria con Albergue Bilingüe, del Subsistema de Educación Indígena, los últimos tres en otra comunidad pero, en turno vespertino, el siguiente nivel en Telesecundaria organizada por OGN's. Estudio el Bachillerato en su municipio.

Es hija de padres analfabetas, tiene cinco hermanos: tres hombres y dos mujeres, los masculinos tienen estudios de secundaria, preparatoria y profesional, las del género femenino son profesionales. Las políticas de escolarización en los niveles iniciales tiene grandes limitaciones porque la SEP no ha podido cubrir a esta población a la cual Araceli le tocó pues dice: *en esa comunidad no existía el Preescolar, entonces yo no pude cursar el Preescolar*

Sin documento de identidad no hay escuela: asistir de oyente en una escuela bilingüe

En los pueblos y comunidades indígenas, a la mayoría de los padres de familia, sólo se les otorga un nombre a partir de realizar el bautizo y no se lleva a cabo, el registro ante la autoridad civil, sino sólo de manera religiosa. Por tanto, este tipo de limitantes

que tienen las niñas y niños, con relación a su documentación personal, dificultan el acceso a la escuela como menciona Arcelia:

Cuando teníamos 6 años no llevaron a vivir a casa de unas tías [...] ahí si existía la primaria bilingüe pero no pude estudiar allá porque me hacía falta un documento, que por desgracia no me habían registrado, [...] no me pudieron registrar, entonces no tenía el acta de nacimiento, ingresé en una comunidad [...] ahí comencé a cursar el primer año de primaria, pero, estudié de oyente porque no me quisieron recibir porque no tenía el acta de nacimiento, años más tarde mi papá pudo conseguir ese documento y yo pude ingresar, en esa escuela estudiaron mis hermanos, por lo tanto, yo también estude ahí, mis padres se habían venido a vivir [...] a nosotros nos internaron en esa escuela, ahí empecé cursar el primer año de primaria, ahí era bilingüe por lo tanto, no aprendí a hablar el español, después mis papás regresaron a [...], y nos venimos vivir con mi abuelo, estuvimos viviendo como tres años íbamos temprano al corte de café con mi mamá y mis hermanos, y hasta después más tarde nos íbamos a la escuela, así fue hasta que concluí la primaria, también era bilingüe y fue ahí donde yo aprendí hablar el español porque era bilingüe y también aprendí el náhuatl que es mi lengua materna, entonces ahí terminé la primaria.

En los procesos de escolarización de los niños indígenas, la escuela se convierte en la primera muralla, a la cual los pueblos y comunidades indígenas tienen que franquear para poder acceder a la socialización secundaria. Una limitante, es a partir de los documentos de identidad que ha impuesto el Estado.

Telesecundaria Intercultural: espacio clandestinos para la construcción de la identidad indígena

En México, existen espacios educativos en los cuales se escolariza a los estudiantes con un enfoque distinto al señalado por los documentos oficiales, pues en la estadística que tiene la SEP estatal, no aparece ninguna institución oficial que está declarada como intercultural: Sin embargo, según lo expresado por Arcelia:

...ingrese a la telesecundaria, ahí estude los tres años, es una escuela muy bonita porque en esa escuela hacían que no olvidemos nuestras tradiciones, de dónde venimos pues, ahí en vez de que se nos olvidara, nos inculcaron la lengua náhuatl, reforzar nuestra cultura, nuestra clase era en náhuatl. Teníamos clases de agrícolas, también tomábamos talleres, ya que nos dijeron que esos talleres nos podían servir si más adelante no seguíamos estudiando, y es verdad ahí aprendí mecanografía, computación, corte y confección, también sobre varios tipos de culturas, un poquito de todo pero por lo menos tengo las bases. Tenía un enfoque así como la Universidad, como intercultural, la secundaria era así de teja y de piedra y ahí nos respetan nuestra identidad ahí les gustaba que habláramos el náhuatl inclusive con

nuestros profesores nos comunicábamos en náhuatl, ellos aunque no lo entendían a veces pero lo respetaban y quizás no lo entendían, pero había otro compañero que les traducía y así le hacíamos, igual habían muchachos que no les gustaba ponerse los calzones de manta y se les respetaba, nada más que vayan de blanco en cambio nosotros que éramos indígenas y nos gustaba, a mi me encantaba vestirme de blanco y hasta ahora me sigue gustando mucho, eso fue gracias a la secundaria que ahí nos lo inculcaron ese fue el uniforme durante 3 años. Cuando nos graduamos de la secundaria nos graduamos con el xochiza, que es la ropa típica de allá, nos graduamos con eso con el Náhuatl e hicimos rituales donde sientes a la cultura náhuatl.

Arcelia señala en su relato, en qué constituye una escuela en la cual la reconocen a partir de lo que ella identifica como suyo y que la institución retoma para seguir escolarizándola con otras actividades productivas propias del entorno, pero también, para que al migrar se pueda incorporar y seguir la escolarización al otro nivel, la media superior.

Migrar para estudiar

La mayoría de los pueblos y comunidades indígenas, todavía no cuentan con instituciones de educación media superior, situación que obliga a los que tiene la intención de continuar en este nivel, a migrar a otro lugar, sobre todo a los municipios, como le sucedió a Arcelia:

....no pude seguir estudiando ahí porque no había preparatoria o bachillerato, porque tenía todas las ganas de seguir estudiando. Me tuve que ir a estudiar a un bachillerato que estaba ubicado a media hora de donde yo soy, tenía que viajar del diario, lo hacía en unas camionetas y en veces tenía que quedar allá, por lo regular viajaba. En ocasiones trabajaba para poder mantenerme, porque ya no podían más en casa, porque mis hermanos también estaban estudiando; ahí estuve tres años estudiando.

En los pueblos y comunidades rurales y de alta marginación, la mayoría de niños y jóvenes se inician en las actividades productivas de su contexto, cuando migran a los contextos urbanos, el trabajo les permite continuar con los estudios, no sólo en la media superior sino hasta la profesionalización.

Ingreso a la UIEP: última opción

La escolarización en el nivel medio superior, promueve una tendencia hacia las perspectivas de formación profesional. Como lo señala nuestra informante, las primeras opciones son de las llamadas carreras liberales en las que se obtiene prestigio social y económico, sin embargo, por las limitaciones económicas, *Araceli* optó por una institución que está en su región, y que le llama la atención pues al parecer una de las licenciaturas tiene asociación, con la experiencia de la secundaria:

...básicamente cuando terminé el bachillerato pensé estudiar en diferentes carreras, psicología, derecho, comunicación, pero pues no se pudo porque yo ya no recibía apoyo de mis padres ya no se podía económicamente, aunque yo tuve un buen promedio para recibir una beca porque le eche muchas ganas en la preparatoria, no pude, porque no tenía el dinero para ir a Puebla a revisar. Entonces, fue ahí cuando pensé en no seguir estudiando a pesar de las ganas que tenía. Ahí tomé la decisión de ya no seguir porque no había opción, fue cuando un conocido, un licenciado que trabaja en la CDI, que yo le pedí trabajo a él pero este me daba trabajo y también me comentó sobre la Universidad intercultural, y yo no le creí pues no pensé que el gobierno se preocupara por nosotros los indígenas, porque somos de la sierra por que quizás para muchos existimos, pero somos como unas manchitas que estamos a lo lejos y nos iban a tomar en cuenta, era algo así como increíble porque formaron una Universidad intercultural, yo ni sabía que era intercultural, entonces él me comentó, empecé a investigar, unas de mis hermanas se vino por acá a trabajar, fue cuando yo decidí venir las a instalaciones que estaban en Huehuetla por algún beneficio del café. Ahí fue cuando vine a investigar, ví que licenciaturas habían y obtuve información de la Universidad, fue cuando me comentaron que existían dos licenciaturas: licenciatura en lengua y cultura y en desarrollo sustentable, y por lo mismo que mi formación siempre ha sido en la cultural, en lo tradicional me sentí muy orgullosa y contenta que en algún lugar valoraran éstos, porque yo sé hablar en náhuatl y ahí no me hacen de menos por hablar en náhuatl, que no me iban a discriminar como lo hicieron en otros lugares muchas veces. Entonces empecé a investigar que necesitaba para la carrera, y quería una licenciatura enfocada a lo mío, a lo que yo sé complementado con conocimientos básicos de un profesionista, algo que sea enfocado a mis tradiciones y costumbres sin perder esa esencia como indígena; me interesó mucho y fue así como empezamos a estudiar por esta licenciatura, empezamos con un propedéutico que consistió en tomar unos talleres alrededor de medio año, así fue como yo conocí la Universidad.

La incorporación a la UIEP, claramente está marcado por la ausencia de recursos económicos, aunque, después encuentra una motivación al reconocer la posibilidad de que la institución por fin reconozca los saberes comunitarios y lingüísticos que posee.

b) Análisis de la trayectoria escolar de Alberto

Alberto es originario de la Comunidad en dónde se estableció la Institución, tiene 20 años de edad, es hablante de la lengua totonaca; su escolarización la inició con Preescolar, la Primaria en el Subsistema de Educación Indígena, la Secundaria (Telesecundaria) y el Bachillerato los hizo en su municipio a tres kilómetros de distancia, es el último hijo de cinco hermanos, su padre sólo estudio hasta el tercer grado de primaria y su madre es analfabeta, su hermano mayor no estudió, el segundo sólo hasta el tercer grado, el tercero terminó la primaria, el cuarto es licenciado en informática y trabaja en la UIEP.

La escuela en mi comunidad: escolarización inicial en escuela bilingüe

En esta región intercultural posterior a 1968 se establecieron las primeras escuela de castellanización y después la educación primaria indígena; el programa de castellanización después de 1980 se convirtió en educación preescolar indígena y precisamente la región en la sierra norte, la escolarización de los niños en algunos pueblos y comunidades se inició a partir del establecimiento del subsistema de educación indígena, una de estas es la comunidad es la de Alberto el cual menciona: *la educación Preescolar lo hice de los tres a los seis años en mi comunidad de Lipuntahuaca en el subsistema bilingüe.*

La educación obligatoria sin salir de la comunidad

Las posibilidades de una escolarización continua, aumentan debido a que las instituciones educativas se ubican dentro de las comunidades, también con este servicio, disminuye la migración por la escolarización y aumenta las perspectivas de la misma como dice Alberto: la primaria también la hice aquí en la comunidad [...] en la primaria bilingüe; desde el primer grado participé en concursos académicos en comunidades [...] hasta que terminé.

El subsistema de educación indígena: educación básica a medias

Hasta nuestros días la escolarización de las niñas y niños de los pueblos y comunidades indígenas sólo ha llegado hasta la educación primaria, porque en el nivel de secundaria en el Estado de Puebla, los documentos oficiales sólo registran una secundaria indígena, pero, es atendida por el programa de Comisión Nacional de Fomento Educativa (CONAFE). Las que atienden con un enfoque diferente no están registradas como tales sino lo hacen de manera oculta o protegida; en la mayoría de las secundarias, la enseñanza se hace mediante la lengua española como si no existieran estos pueblos y menos su lengua, como señala Alberto: *la secundaria la hice en el municipio [...] en una Telesecundaria, en ella nunca me hablaron en mi lengua totonaca ahí hice los tres años.*

En el mismo lugar con diferentes profesores: justicia a medias

Con la masificación de la fundación de las instituciones de educación media superior, en algunos municipios de la sierra poblana, se han creado escuelas para atender el nivel medio superior, y con ello acerca a los jóvenes, aunque con claras desventajas, para ingresar a realizar estudios en las universidades estatales o de educación superior. Sin embargo, es una justicia a medias porque este tipo de atención, no garantiza realizar estudios profesionales, pero se aprovecha como dice Alberto: *La media superior la hice en el Bachillerato Oficial [...] en el mismo municipio en el que hice la secundaria, ahí tampoco me hablaron en mi lengua materna, la totonaca.*

Estudiante sin recursos económicos, escuela sin prestigio, escuela cercana: ingreso a la UIEP

El ingreso a las instituciones, se hace con base en varias situaciones, como las económicas, el prestigio, reconocimiento, por ausencia de instituciones, la cercanía y las carreras a partir de los problemas que abordan el currículo de formación por último, están las consideraciones tal como lo expresa Alberto:

...primero, por los cuates, segundo por los recursos que no contamos, por tanto, es difícil ir a una Institución de prestigio o muy reconocida, mi hermano, fue al

Tecnológico de [...], porque no había otra Institución aquí cercana, no tuvo otra opción más que ir allá. Pero, se fundó esta, la UIEP y es como yo ingreso a esta Universidad, me queda cerca, no gasto mucho dinero y además sus carreras, son muy importantes como la Licenciatura en Desarrollo Sustentable, en donde estoy, porque ahí, bueno, nos preocupamos por el medio ambiente, porque ya no nos preocupamos, por el beneficio de nosotros mismos, sino de todos, vemos como el calentamiento global eso nos afecta a todos, no sólo a esta universidad, el medio ambiente que se está deteriorando.

Las razones de inserción a la UIEP expresadas por Alberto, muestran que es multifactorial y que no corresponde a los elementos identitarios, a los cuales pondera la creación de la institución en la región.

3.2. Resignificación de la interculturalidad por parte de los estudiantes

La apropiación del concepto de la interculturalidad, pasa necesariamente por el armazón discursivo de la bibliografía que habían consultado, el discurso apropiado por cada uno de los formadores así como de las conferencias que han dictado algunos especialistas y otros principiantes. Algunos de estos conceptos, han sido apropiados por los estudiantes de las dos licenciaturas, como se nota en la conceptualización de Arcelia:

...nosotros como miembros de una misma nación somos muy diferentes, la nación está formada por 62 grupos indígenas, siento que todos y cada uno de nosotros tenemos una identidad propia, la cual la tenemos que llevar con mucho orgullo. Para mí, la interculturalidad es la convivencia que existe entre una cultura y otra, un ser humano perteneciente a una cultura y otro ser perteneciente a otra, es la convivencia que existe entre ellas. La interculturalidad se da como si yo tratara con un popoloca, pero siempre y cuando ese popoloca fuera el mismo sin cambiar o adaptarse a mí, sino que es el mismo, convivir con él siendo el mismo y yo siendo la misma, pero respetando cada uno sus parámetros de hasta donde es popoloca y yo hasta a donde soy náhuatl.

La estudiante muestra claramente la noción sobre interculturalidad como lo plantea el documento en su apartado, del sentido particular del concepto Universidad Intercultural: "Entendemos la interculturalidad como la relación respetuosa para el enriquecimiento mutuo entre culturas. Por eso estamos convencidos de que la

educación intercultural no se puede reducir solamente a la población indígena” (Casillas y Santini, 2006. 31)

El estudiante que se forma en la misma institución en otra licenciatura, hace una conceptualización diferente de la interculturalidad, al plantearla como una relación afectiva, entre formas diversas de prácticas, pero que éstas no alcanzan la categoría de culturas, y que en estas relaciones las formas de vida y de sentido, se cosifican al mencionar que éstas se pueden intercambiar, como lo ejemplifica Alberto:

...bueno lo que nos han explicado, es compartir con varias culturas, no mezclar, porque no pueden mezclarse, hablando de diferentes comunidades, diferentes municipios, cada uno de ellos tiene diferentes costumbres, como subculturas, lo que hay que hacer es intercambiar, enriquecer a la interculturalidad.

Alberto señala que la interculturalidad se puede comprender como las tradiciones y las costumbres que habría que intercambiar, sin embargo, esta concepción se reduce al hecho de compartir lo que se práctica socialmente.

4. Los formadores de la UIEP-Huehuetla

La puesta en operación de las instituciones se realiza por los sujetos gestores del propio proyecto de creación, no obstante, para el caso de la UIEP, esta situación no se dio, por tanto, existió el interés por conocer el perfil de los formadores que desearon incorporarse a una universidad de reciente instauración, pero con un enfoque muy específico de la interculturalidad, en razón de esto, se hace el análisis en las siguientes líneas. Los encargados de efectuar el proceso formativo de los estudiantes en esta institución de educación superior, son los formadores, los cuales tienen una forma de contratación para cada una de las licenciaturas.

- Docentes tiempo completo de desarrollo sustentable 6
- Docentes por asignatura de desarrollo sustentable 3
- Docentes tiempo completo de lengua y cultura 7

- Docentes medio tiempo de lengua y cultura 1
- Docentes por asignatura de lengua y cultura 2

En el desglose de la información, no se toman en cuenta al personal directivo y administrativo; la información se obtuvo de la página Web de la UIEP.

Perfiles actuales de los formadores

La información sistematizada, se retomó de los formadores que fundaron la UIEP. El primer perfil que nos interesó, fue el conocer la edad de los profesores que quisieron desarrollarse profesionalmente en una universidad intercultural.

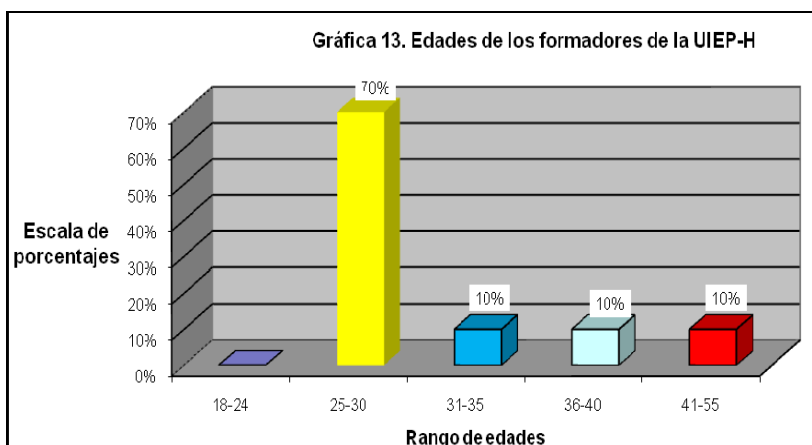
Edad

En el ciclo escolar 2008-2009, la cantidad de los formadores había incrementado con relación al año 2006 que eran diez a un total de 19. Aunque, en el momento de realizar la encuesta, la institución estaba en construcción del inmueble, los estudiantes se encontraban tomando un curso de inducción.

En el proceso de constitución de la UIEP, un elemento fundamental que tiene un peso importantísimo, es la conformación del cuerpo de formadores. Al inicio de la investigación, estaba se contaban un total de diez formadores.

Nos interesaba conocer el perfil de las edades de este grupo académico, el cual constituye un referente sobre la experiencia en la formación de estudiantes indígenas o de una escasa práctica profesional para desarrollar una formación pertinente con base en la población escolar. La información procesada de los diez formadores se muestra en la gráfica 13

GRÁFICA 13. EDADES DE LOS FORMADORES, UIEP-HUEHUETLA



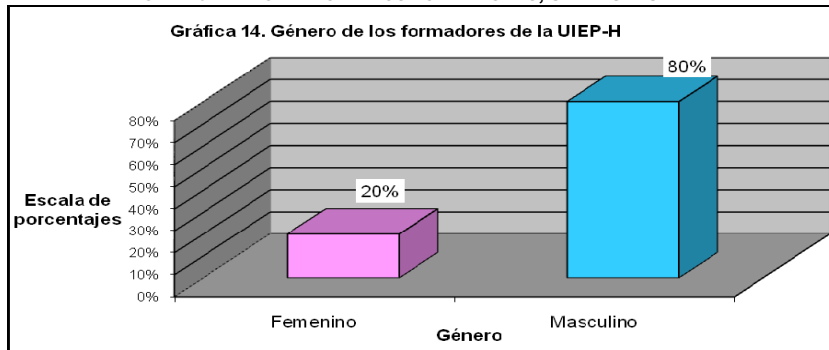
La gráfica muestra que del total de los 11 formadores encuestados, ocho pertenecen al primer rango de edad que va de los 25 a 30 años, uno de 31 a 35, uno de 36 a 40 y uno de 41 a 55 años de edad. Por tanto, se puede interpretar, que los formadores son jóvenes y que no tiene experiencia docente en educación superior, además puede ser su primer empleo.

Si bien, constituye una posibilidad de creación de empleos, la posibilidad de mantenerse en la formación de profesionales indígenas es limitada, porque las formas de contratación señalan tener la maestría y la edad que muestra la gráfica. En este contexto los formadores no tendrían la formación requerida, aunado al hecho de que la ubicación física de la UIEP hace difícil trasladarse a las ciudades para la formación.

Género

Otro perfil necesario para la investigación, fue conocer el género de los formadores. Esta información la obtuvimos con base en la encuesta aplicada, arrojó lo que se muestra la gráfica 14.

GRÁFICA 14. GÉNERO DE LOS FORMADORES, UIEP-HUEHUETLA



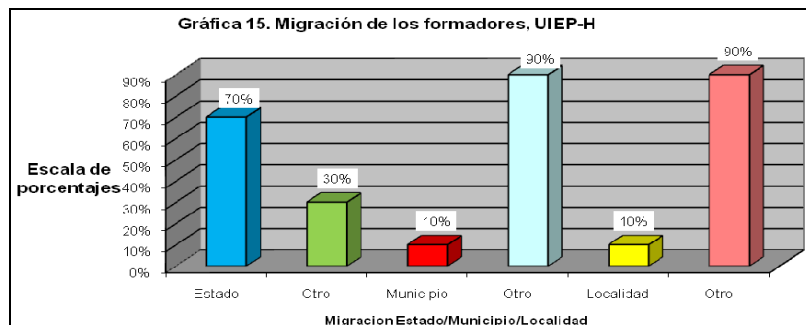
Los datos construidos, hacen notar que de los diez formadores sólo dos eran del género femenino y ocho masculinos. La relación entre hombres y mujeres, fue que por cada mujer formadora había cinco formadores varones; esto quiere decir, que la planta académica está ocupada en su mayoría por el género masculino, en claro detrimento del género femenino.

Al hacer el contraste con la población estudiantil el primero y el actualizado el género femenino se mantiene con mayor porcentaje que el masculino.

Migración

La investigación incluyó conocer el lugar de nacimiento de los formadores, la residencia actual, los lugares en dónde se han establecido y las razones de su cambio. La gráfica 15 muestra las respuestas obtenidas.

GRÁFICA 15. MIGRACIÓN DE LOS FORMADORES, UIEP-HUEHUETLA



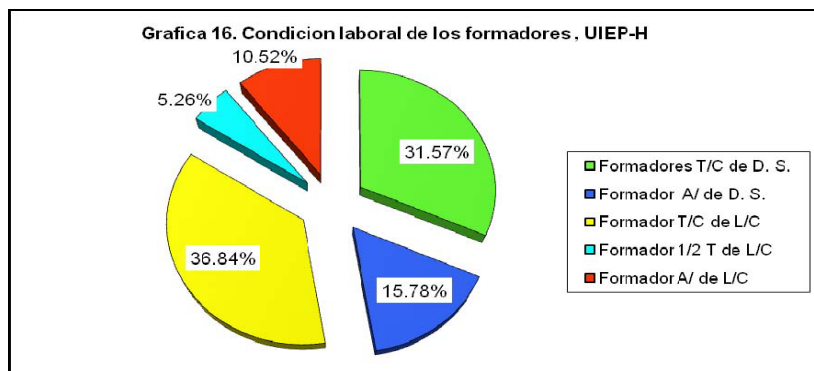
La gráfica muestra que de los diez formadores, siete nacieron en el estado de Puebla, tres son nacidos en diferente entidad, el municipio sólo uno de ellos, nueve nacieron fueran de él, y con respecto al lugar de residencia sólo uno vive en la localidad y nueve de ellos fuera.

Con base en esta información, se puede concluir, que la mayoría de los formadores son originarios por nacimiento de la entidad poblana; pero, de igual forma la mayoría nació fuera del municipio y no residen en la comunidad.

Condición laboral

Los “lineamientos generales del modelo educativo” de las Universidades Interculturales, señalan que sus funciones sustantivas son: la “docencia, la investigación, difusión de la cultura y extensión de los servicios” que permita a los formadores realizar la vinculación con la comunidad, estrategias diferenciadas en el marco de un escenario integrado, pertinencia social y académica. En el proceso de investigación y actualización de la información en el ciclo escolar 2009-2010, se encontró que al momento de realizar lineamiento de la UIEP, se contaba con la bolsa de trabajo, que se muestra en la gráfica 16:

GRÁFICA 16. CONDICIÓN LABORAL DE LOS FORMADORES, UIEP-HUEHUETLA

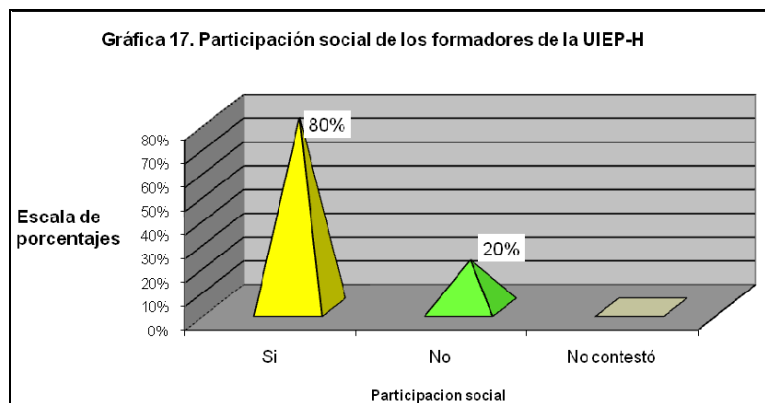


La gráfica muestra que del total de formadores, la licenciatura que tiene más bolsa de trabajo, es la Licenciatura de Lengua y Cultura, con un total de diez y la de Desarrollo Sustentable nueve. De igual forma, el que más tiempos completos tiene, es la de Lengua y Cultura, destaca el hecho de que la Licenciatura en Desarrollo Sustentable no tiempo plaza de medio tiempo. Es importante señalar que todas las plazas son de contrato.

Participación Social

Otro rubro de investigación, fue conocer la participación social que tiene los formadores, que optaron como perspectiva de desarrollo profesional en una institución de reciente creación y con un enfoque emergente como la interculturalidad. Los hallazgos aparecen en la gráfica 17.

GRÁFICA 17, PARTICIPACIÓN SOCIAL DE LOS FORMADORES, UIEP-HUEHUETLA



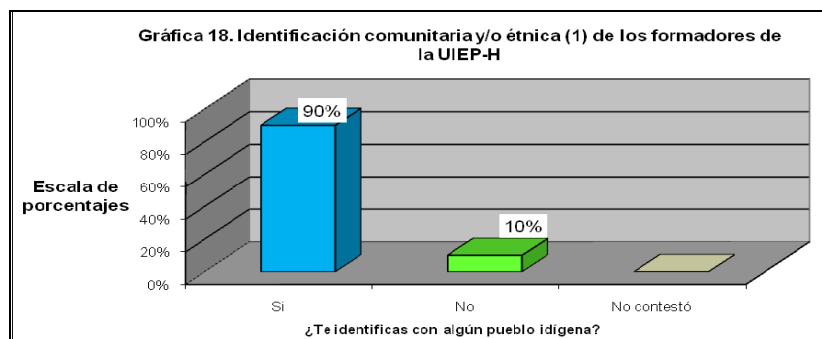
La gráfica muestra que de los diez formadores encuestados, ocho de ellos dijeron que tienen una participación social activa y dos contestaron que no. La cual representa, que el 80% de los formadores de la UIEP mencionaron que tienen una participación social y el 20% contestaron que no lo hacen. Por tanto, la gran mayoría de los académicos no tendrían problemas con la vinculación comunitaria que exige el currículo.

Identificación comunitaria y/o étnica: pueblo indígena

Otro elemento de nuestro interés, fue el saber si los formadores se identificaban con algún pueblo indígena, ya que según el documento rectore de las Universidades Interculturales la selección de los formadores deberá contar con un perfil en el cual deberán: “contar con experiencias de vinculación con comunidades de la región o de otros ámbitos geográficos [...] sobre la problemática socioeducativa de los pueblos indígenas, acompañado de propuestas para su superación (SEP-CDI, 2006:236).

El planteamiento es importante en el sentido que la vinculación con la comunidad” requiere una identificación y conocimiento veamos la información obtenida en la gráfica 18:

GRÁFICA 18. IDENTIFICACIÓN COMUNITARIA DE LOS FORMADORES, UIEP-H



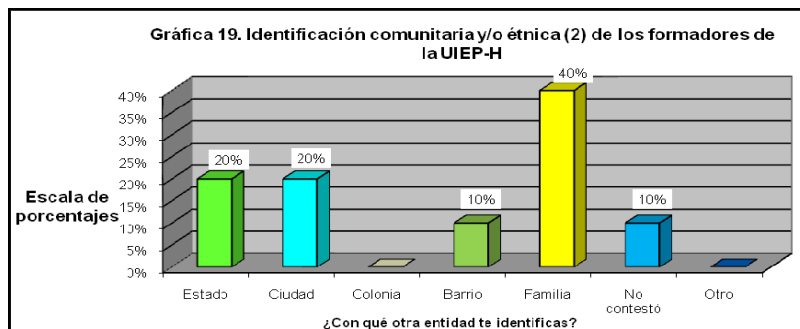
Los hallazgos muestran, que los formadores iniciales si tenían lazos de identificación con los pueblos indígenas, ya que de los diez encuestados, nueve contestaron que tienen una identificación comunitaria y/o étnica y sólo uno de ellos contestó que no la tenía.

Identificación comunitaria y/o étnica: otra entidad comunitaria

La encuesta incluyó una interrogante ¿Con qué otra Identidad te reconoces?, la intención era conocer si los formadores se identificaban con otra entidad comunitaria como: la entidad federativa, la ciudad, colonia, el barrio, familia y otro; esta interrogante es importante porque constituye un referente con el cual los formadores

se identifican y por lo, tanto los identifican como miembros de las comunidades y pueblos indígenas del país; la información obtenida proporciona una regularidad en la mayoría de los formadores de las tres instituciones que laboran con programas interculturales como se nota en la gráfica 19

GRÁFICA 19. OTRA IDENTIDAD COMUNITARIA DE FORMADORES, UIEP-HUEHUETLA

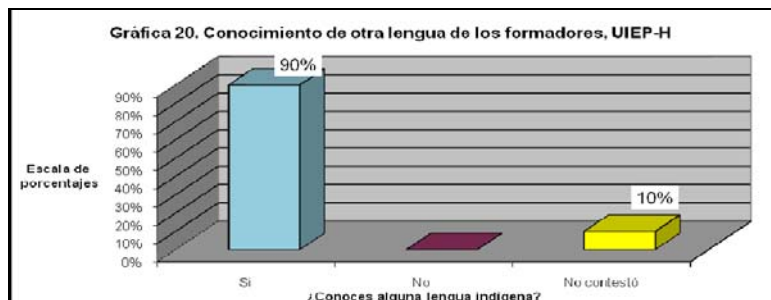


La respuesta obtenida por los formadores, se dio en el sentido de que de diez formadores, dos se identifican con el estado de Puebla, dos más con la ciudad, uno con el barrio, cuatro con la familia y uno no contestó. Con base en esta información la encuesta muestra que la mayoría de los formadores se identifican con la familia.

El conocimiento de otra lengua indígena

En la encuesta, también se incluyó la pregunta ¿Conoces alguna lengua indígena?, es decir, si los formadores de la UIEP conocían la existencia de otra lengua indígena. La información obtenida se muestra en la gráfica 20.

GRÁFICA 20. CONOCIMIENTO DE OTRA LENGUA DE LOS FORMADORES, UIEP-HUEHUETLA



La gráfica muestra que de diez formadores, nueve conocen que existe otra lengua indígena y sólo uno no contestó la opción señalada. Las respuestas de los formadores, nos llevan a suponer que la selección realizada para tener el contrato fue la de haber cumplido con el concurso de oposición, además de algunas consideraciones, según la CGEIB:

...Como algunos temas de estudio no han sido objeto de reconocimiento ni acreditación formal por parte de la IES convencionales, se deberá privilegiar la integración de docentes que sean originarios y dominen las lenguas de los pueblos de la región, o bien, que tengan amplia experiencia en el trabajo comunitario y una gran aceptación por parte de las comunidades de influencia (Casillas y Santini, 2006: 235-236).

Algunas de estas características no se cumplieron, porque la mayoría no es originaria de la comunidad, por tanto no son conocidos por los ciudadanos de la comunidad.

La identificación con una lengua indígena a partir de hablarla

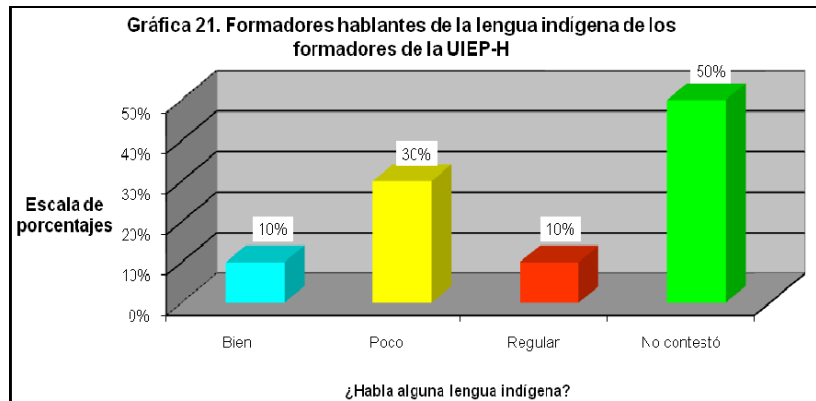
El conocimiento de la existencia de una lengua indígena no es suficiente, es necesaria su comprensión para la interacción, con esta idea se planteo conocer el nivel de dominio de la lengua indígena de los formadores de la UIEP. Así mismo, los niveles de dominio que los formadores señalaron tener de la lengua indígena. De los diez encuestados, tres dijeron comprenderlo bien, cuatro un poco, uno de ellos regular y dos no contestaron.

Los lineamientos de la CGEIB, señalan que es necesario que los aspirantes a formar parte de los formadores en la Universidades Interculturales tengan esta característica: “conocer o dominar, preferentemente, alguna de las lenguas indígenas de la región”. (Casillas y Santini, 2006: 236).

El cierre de los perfiles de los formadores de la UIEP, se realizó a través de plantearles su nivel de dominio del habla de una lengua indígena, pues esta categoría ha constituido el eje central sobre el reconocimiento de los pueblos y

comunidades indígenas del país. La información que se obtuvo, se muestra en la gráfica 21.

GRÁFICA 21. FORMADORES HABLANTES DE LA LENGUA INDÍGENA, UIEP-HUEHUETLA



La última gráfica, presenta números poco alentadores para los objetivos de las Universidades Interculturales, pues de los diez formadores, sólo uno contestó que habla bien una lengua indígena, tres un poco, uno regular y cinco no se atrevieron a determinar el nivel de dominio de una lengua indígena.

Después del análisis de los perfiles de los estudiantes y formadores, permiten descubrir algunas limitantes que tiene las Instituciones de Educación Superior Interculturales fundadas por la SEP.

4.1. Trayectorias profesionales de los formadores incorporados a programas formativos interculturales, en UIEP

Como parte de los objetivos de investigación se planteó conocer las trayectorias de los formadores de las instituciones educativas que forman o que intentan formar a jóvenes indígenas con programas con enfoque intercultural. En este contexto, a continuación analizaremos dos trayectorias de escolarización y profesionalización de los formadores de la UIEP.

a) Análisis de la trayectoria escolar y profesional del formador Heberto

Heberto tiene 39 años de edad, sexo masculino, casado, con dos hijos, nació en el Distrito Federal, y reside actualmente en la ciudad Puebla desde el año 2002. Actualmente realiza estudios de doctorado en desarrollo territorial, ha radicado en el estado de Hidalgo, se identifica con el estado de Puebla, con el pueblo náhuatl, difundiendo la importancia de la lengua y el trabajo comunitario.

La otra entidad con la que se identifica, es la familia. Ha ocupado cargos como Jefe de Oficina y actualmente tiene un cargo académico, habla lengua inglesa, conoce la lengua indígena náhuatl, la entiende un poco lo habla, es autor de textos en diarios regionales.

La periferia de las ciudades y comunidades indígenas: marginalidad compartida

Las grandes ciudades de las capitales de los estados de la república mexicana y el Distrito federal, tienen periferias que no cuentan con los servicios educativos a la velocidad del crecimiento de nuevos asentamiento de poblaciones de migrantes como lo señala Heberto: *yo no fui al preescolar, a mi todavía no me tocó esa suerte, yo creo que no había tanta oferta para los pequeños o por lo menos en el barrio donde vivíamos, ni la posibilidad de recursos económicos para poder hacerlo.*

La escolarización en escuelas públicas: primaria, secundaria y media superior en el D. F.

La escolarización en el Distrito Federal permite tener mejores condiciones de tiempo efectivo de clases, la asistencia de los profesores, los materiales educativos al alcance y un ambiente totalmente alfabetizador, escolarización que comparte Heberto: *Si, yo estudié la primaria en escuelas públicas, la secundaria, hasta el bachillerato en instituciones públicas en el distrito federal.*

Escolarización en la urbe y formación profesional para el campo

En muchos casos, la formación profesional está determinada más por las condiciones económicas que por la vocación profesional, porque una decisión tomada para una formación que se desarrolla en el campo, tiene que ver con los apoyos y las opciones educativas que ofrecen las instituciones, como lo señala Heberto: *la licenciatura la hice en la Universidad Autónoma de Chapingo en el Estado de México, en la carrera de Ingeniero Agrónomo Fitotecnista.*

La maestría: camino conocido

El posgrado se hace en mismo *colegio de posgraduados*, en un campus en el que se identifica el formador, optar la formación en una misma institución, se da a partir tener el conocimiento, la experiencia y las condiciones para realizarlas como dice Heberto: *la maestría la hice en el colegio de posgraduados en Ciencias Agrícolas en el campus Puebla que está precisamente en las orillas de la ciudad.*

Formarse dentro y fuera sin salir del territorio: Doctorado con el mismo tema

La formación profesional en los años recientes ha cambiado, de una formación presencial a una virtual a través de los convenios entre instituciones nacionales e internacionales, tal es el caso Heberto: *el Doctorado lo estoy terminando en el mismo Colegio y otro en la Universidad Politécnica de Madrid con la misma temática de desarrollo territorial.*

Ingreso a SEP (Universidad Intercultural del Estado de Puebla): trabajo previo con pueblos y comunidades indígenas

La incorporación como docente en la UIEP, se hizo a partir de la vinculación permanente con las organizaciones sociales indígenas y la formación expresa para laborar en estos espacios con sociedades diferenciadas por su organización y de formas de sentidos de vida, como lo señala Heberto:

...bueno desde que entré yo a la Universidad y empecé a tener contacto más directo con el mundo rural, no era mucho lo que yo tenía salvo instantes temporales de pequeño en la tierra de mi padre en el estado de [...] pero me interesó mucho conocer el medio rural y al entrar en contacto desde la Universidad con el medio rural, en particular la problemática que atañe la mayoría de los pueblos indígenas, pues ese marco de cierta manera mi vocación profesional y pues desde la Universidad empecé a trabajar con grupos indígenas desde que era yo estudiante. Posteriormente cuando egrese estuve trabajando para esos estados de la República, trabajé en Chiapas, Yucatán, el Estado de México, Campeche y Oaxaca.

Hice mi tesis y finalmente termine trabajando en el estado de Hidalgo, siempre con grupos indígenas, es entonces, cuando estaba yo trabajando para el Estado de Hidalgo que decidí hacer posgrado, la docencia, la investigación que siempre han sido las dos cosas que me interesan y quería yo vincularlas de alguna manera, con este deseo de trabajar saberes profesionalmente, ahí es entonces, ya hacía hace más de un año que surgió la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, yo hice una solicitud para trabajar aquí y me invitaron, ha bueno la solicitud era para trabajar como docente, pero me invitaron a hacerme cargo de la secretaria académica y así fue como asumí esta responsabilidad.

La experiencia laboral en contextos situados, genera procesos identitarios y de desarrollo laboral como se muestra en la trayectoria de la formación y desarrollo profesional de Heberto.

b) Análisis de la trayectoria escolar y profesional de la formadora Roxana

Roxana, tiene 27 años de edad, es soltera, monolingüe en lengua española, tiene dos hermanos más y los dos han hecho una carrera profesional. Es hija de profesores indígenas, el padre es de la etnia totonaca y la madre náhuatl, cuenta con estudios de maestría en antropología social.

Padres migrantes: escolarización en un mismo lugar

Las persona migran en busca de mejores condiciones materiales y de servicio para la familia, los que más se buscan son las educativas, las cuales se aprovechan al máximo para tratar de escolarizar en las mejores escuela del los lugares sobre todo en las municipio de alta concentración magisterial como algunas ubicadas en la región de la sierra norte del estado de Puebla como lo hace notar Roxana: *el kinder lo hice en la Ciudad de [...] la primaria, la secundaria y lo mismo hice con el Bachillerato.*

Migrar para la formación profesional: formarse en la urbe, en ciudad universitaria

La formación profesional de prestigio, reconocimiento y alto valor curricular sólo se hace en las Universidades de las capitales de los estados y el Distrito federal, así Roxana sale de su municipio a la ciudad para formarse en otra. *Ingreso a la Universidad Autónoma de Puebla y realizo la licenciatura en historia, la maestría en Sociología, en la misma universidad.*

Ingreso a SEP (Universidad Intercultural del Estado de Puebla): razones de formación

La opción por ser docente en la UIEP, se da a partir de tener contacto con persona desde la familia, las asociaciones, los estudios y el deseo de conocer como se forma a los estudiantes desde el enfoque de la interculturalidad como lo apunta Roxana:

...yo no tenía conocimiento de esta Universidad, fue a partir de un foro que realizamos, yo soy parte de una asociación de cronistas e historiadores de la sierra norte, entonces realizamos un foro en marzo pasado y la convocatoria llegó hasta acá y nos llegaron tres estudiantes de esta universidad con ponencias al foro y los integramos de acuerdo a la temática. Entonces, ellos se presentaron como estudiantes de la UIEP, me llamó la atención, vine a dejar mis papeles como por abril o mayo y la convocatoria se abrió después, sólo que parece que habían extraviado mis documentos y hablé como a principios de agosto y me dijeron que realmente ya había pasado toda la convocatoria de docentes, pero que podía presentar mi currículum, que podía venir hablar para ver qué pasaba, envíe mi currículum platiqué con el secretario académico, me hicieron una entrevista de trabajo, después un examen de oposición al otro día, era un lunes, hice la entrevista, al otro día hice el examen de oposición y posteriormente me dijeron que si me contrataban. De esa manera pude ingresar aquí en la UIEP, me interesaba mucho entrar aquí por lo mismo de la licenciatura que tiene un enfoque intercultural, pero en la licenciatura de lengua y cultura, me llamaba mucho la atención por lo mismo de mi formación.

El análisis de las trayectorias efectuado permite conocer quiénes son los formadores que optan por una opción laboral con enfoque intercultural. En ambos casos, se muestra que no siempre se encuentra a los profesionales con las características necesarias para un desarrollo curricular óptimo, sustentado en la interculturalidad.

4.2. Resignificación de la interculturalidad por parte de los formadores

Para los formadores de la UIEP, constituye una condición ineludible tener un concepto sobre la Interculturalidad, sobre el cual se forma a los estudiantes. Sin embargo, no siempre es así, porque en la contratación no se hace un curso previo sobre el enfoque de esta institución, como hace notar Heberto:

...el enfoque intercultural aunque es un concepto que está todavía en discusión en la parte académica y lo estamos nosotros conceptualizando y diferenciando de otros conceptos como por ejemplo de multiculturalidad, diversidad cultural. En el sentido, de que nosotros estamos entendiendo la interculturalidad, no solamente como el reconocimiento a las otras culturas, sino también el reconocimiento de la importancia de estas otras culturas en el desarrollo de un proyecto de nación, es decir, no solamente que los totonacos por ejemplo o solamente sepan que existen lo nahuas o que existen los mixtecos y los popolocas y que reconozcan que ahí están, sino también que reconozcan que esa cultura es tan importante como la suya, para que entonces podamos avanzar.

Las instituciones, siempre tendrán dificultades con el personal formador si permiten una migración permanente y los de nuevo ingreso son aceptados, sin el previo conocimiento del enfoque intercultural. Al respecto, el testimonio de Roxana es las siguientes:

...en cuanto a lo que sería el concepto intercultural, básicamente no he tenido mucho acercamiento, me he enfocado a historia y sociología, en historia si he asistido a congresos que se han realizado en el colegio de historia de la UAP y he participado en un seminario de estudios culturales en el presentáramos ponencias. Estuve ahí como dos años más o menos, se iba hacer una publicación, hicimos un artículo para ese seminario y la iba a publicar la facultad de filosofía y letras, pero perdí el contacto con la persona que tenía a cargo este trabajo y hasta el momento no me han avisado si sacaron el libro o no pero ya habíamos tenido correcciones de edición con un editor por que ya estaba aprobada. Hasta ahora, he tenido otros conocimientos, en la fotografía en blanco y negro que tome cursos en Puebla en la casa de la cultura y ahí estuve participando desde 2003 hasta 2005 con trabajos, exposiciones fotografías colectivas en la casa de la cultura, ahí fueron como unas tres o cuatro, y mi fotografía también era encaminada a cuestiones sociales.

La UIEP forma parte de las políticas educativas, emprendidas desde las instituciones indigenistas del estado mexicano para atender y desarticular las demandas de los movimientos indígenas en el país y responder a los organismos económicos y políticos dentro y fuera de nuestras fronteras.

Las propuestas curriculares, no responden a los planteamientos de los gestores del proyecto de creación de la UIEP, porque las demandas de los pueblos y comunidades de la región, no se reflejan en las propuestas de formación creadas, sino es un currículo para todas la IES oficiales que forman bajo el enfoque intercultural oficial.

La UIEP, en comparación con la UPN de Zacatlán y la ENBJ de Zacatlán su matrícula de la primera generación es casi igual, sólo existe una diferencia de un punto del tanto por ciento mayor de mujeres, pero a todos se les había otorgado una beca de educación superior.

El perfil lingüístico de los estudiantes de la UIEP, muestra claramente que a los indígenas, no se les hacen atractivas las licenciaturas que oferta la Universidad, pues después de cuatro generaciones, de un total de 294 estudiantes, 160 son de la etnia totonaca, 41 de la náhuatl, un mixteco, tres popolocas y 89 monolingües en español. Es decir, el 54.42% son de una sola etnia la totonaca, el 13.94% de la náhuatl, el 1.02% de los popolocas, el 0.34% y el 30.27% y 30.27% son minolingües en lengua española

En términos del género los formadores, de los diez que iniciaron ocho eran del género masculino y sólo dos femeninos. En términos lingüísticos, sólo uno manifestó que habla bien un lengua indígena, tres un poco, uno regular y cinco no contestaron, esto quiere decir que más del 50% no tenían noción sobre las lenguas indígenas de sus estudiantes.

Los Estados nación han atendido a la diversidad sociocultural desde tres nociones: como problema, derecho y recurso. Desde esta perspectiva, las políticas educativas de atención a los pueblos y comunidades indígenas se han centrado en programas asimilacionistas, integracionistas y segregacionistas, así como de anti-discriminación, de acción afirmativa de género y la tendencia de considerase como recurso (competencias interculturales).

La formación de docentes indígenas desde un enfoque “intercultural”, tiene buenas intenciones, pero acciones contraproducentes a su misión, porque desde el momento en que los profesores no participan en la elaboración de los contenidos curriculares y estos son elaborados por académicos desde la unidad central, mismo que llegan a los formadores a través de talleres, cursos, conferencias, encuentros nacionales y diplomados; el cual genera apropiaciones diferenciadas.

En su mayoría los estudiantes no poseen experiencia laboral, ni son hablantes de lenguas indígenas. Existe una demanda cada vez mayor de alumnos que egresan de los bachilleratos cursados en sus comunidades de origen, con una trayectoria de escolarización de escuelas indígenas en la primaria, telesecundarias y bachilleratos generales en su comunidad. Los formadores en su mayoría no son hablantes de alguna lengua indígena, cuentan con un perfil académico de maestría, pero de instituciones particulares, en las que no se hace referencia en la investigación de sus propios contextos.

La formación de los profesores indígenas en la región de la sierra norte del estado de Puebla, con las limitantes señaladas hace difícil generar una formación pertinente desde el enfoque intercultural. Sin embargo, ha surgido en el mismo contexto otra posibilidad de una formación de profesores indígenas a través de Escuela Normal Lic. Benito Juárez de sostenimiento estatal, la cual el gobierno federal dispuso que se llevará a cabo la formación de docentes indígenas con la “Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe”, la cual se abordara en el siguiente capítulo.

Tercera parte: transformación de la formación de docentes indígenas

La formación “pertinente” de los docentes indígenas, se inició en el CISINAH, hoy CIESAS (1978), en el (CIIS) fundado en Oaxaca en 1980 y en la (UPN) en 1982. En el año 2004, la CGEIB planteó la transformación de la formación de docentes al modificar los mapas curriculares de la licenciatura en educación primaria (plan 1997), creando la “licenciatura en educación primaria con enfoque intercultural”.

Aprobada la propuesta por la SEP federal con acuerdo de los estados, se puso en marcha en 15 escuelas normales rurales del país, sobre todo en las que están situadas en espacios socio-demográficos indígenas. La puesta en marcha del plan de estudios con enfoque intercultural, generó la formación de “docentes interculturales”, programa que se sobrepuso a la existente en UPN.

La UPN, desde 1982, se ha constituido como la Institución de Educación Superior con programas “pertinentes” para la formación de docentes indígenas, ha formado docentes desde el enfoque Bilingüe-Bicultural y la Educación Intercultural Bilingüe.

Los programas que ha generado para la formación de docentes indígenas, van desde las licenciaturas, diplomados, maestría y doctorados. En la primera se encuentra la LEI, LEPEPMI’90 modalidad semiescolarizada y LIE, la maestría con la especialización en Diversidad sociocultural y lingüística, y el doctorado Teoría Pedagógica, Hermenéutica y Multiculturalismo.

CAPÍTULO IV

CAPÍTULO IV. UN “NUEVO” PLAN DE ESTUDIOS: LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA CON ENFOQUE INTERCULTURAL. EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL OFICIAL “LIC. BENITO JUÁREZ” DE ZACATLÁN PUEBLA

En 2004, la Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez” ubicada en la ciudad de Zacatlán Puebla, irrumpe su práctica y trayectoria institucional, como instancia formadora de docentes, sin una adscripción específica, más que el desarrollo del Plan de estudios de 1997, en cuanto a la formación de Licenciados en Educación Primaria. Dicha irrupción se produce ante la disposición de la SEP Federal, en acuerdo con la Secretaría Estatal, y con el beneplácito de la organización gremial Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), sobre la puesta en marcha de una nueva oferta de formación hacia la población indígena del la sierra norte y de cualquier etnia del país. Es decir, se aprueba el desarrollo de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural. A decir de ciertos profesores de la región, dicha acción gubernamental fue interpretada como: “llegaron los indígenas a la normal”. Aunque, la inclusión profesional de jóvenes indígenas a la escuela normal se había efectuado anteriormente, pero habían sido invisibilizados, los docentes y la propuesta curricular.

Este capítulo aborda en un primer momento la fundación -1961- y el desarrollo institucional de la Escuela Normal referida hasta el año 2004, se describen los programas de formación, capacitación de sus docentes y los procesos de diversificación de su oferta académica. Al iniciar el desarrollo de la Licenciatura en Educación Especial y la gestación de espacios para la práctica profesional a través de la edificación de “una primaria”, una secundaria anexa” el “bachillerato pedagógico”.

En un segundo momento, se ubica el año 2005 como detonante, al ser elegida dentro de las 15 normales del país que desarrollarían la propuesta curricular de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural. Por esta forma se

presenta el análisis curricular desde el cual, hasta la fecha, se encuentran formando los profesores normalistas bajo el “enfoque intercultural”. Además, se analizan los perfiles de los estudiantes de la primera generación 2004-2008, focalizando el análisis en la trayectoria de escolarización de dos estudiantes, una del género femenino no indígena y otro del género masculino indígena; así como sus concepciones sobre interculturalidad, nociones que han ido construyendo y apropiando durante el proceso formativo.

Como cierre del presente capítulo, se reconstruyen los perfiles de los siete formadores que laboraban con la primera generación de estudiantes de la licenciatura con enfoque intercultural. Se describen las trayectorias escolares de dos formadores, uno del género masculino, con más de 15 años como formador de docentes en la escuela normal, y una profesora de reciente ingreso –seis meses de incorporación lo cual se asume como indígena hablante de la lengua totonaca. En el mismo sentido, se interpreta la conceptualización sobre la interculturalidad que han construido en el proceso de aproximación a los materiales bibliográficos, conferencias y diplomados a los cuales han asistido.

1. Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez

La Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez”, es una institución pública de sostenimiento estatal. La Escuela inició su función administrativa, el día 21 de Marzo de 1961, tiene a la fecha más de 48 años, formando profesores de educación primaria para la región y otros estados colindantes como Hidalgo y el norte de Veracruz.

La Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez”, según Barrera (Barrera, 1985), inicialmente funcionó por cooperación, cinco meses después, el gobierno del estado asignó un mínimo presupuesto para el pago de los formadores de los docentes; este hecho motivará a que después de más de una década, en 1974, la Escuela Normal

tuvo una demanda por el acceso a la normal,⁴³ la cual incrementó de cuatro a ocho grupos, suceso que marcó el regreso al esquema inicial, el sostenimiento de la mitad de la población escolar mediante el esquema de cooperación.

La Institución formadora de docentes, con una trayectoria de más 20 años en la formación de profesores para la educación primaria, obtiene en 1983 el reconocimiento oficial (Barrera, 1985: 40). El reconocimiento de la Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez” por el gobierno del estado como parte del sistema educativo estatal para la formación de los profesores para el nivel primaria, llevó a la diversificación de servicios educativos no sólo para la formación de profesionales para la educación básica sino hasta la escolarización.

Formación de profesores y diversificación de la oferta de profesionalización de docentes

La Escuela Normal, en sus 48 años de funcionamiento, ha variado su oferta de profesionalización docente con base en las exigencias oficiales, tanto a nivel estatal como federal. Desde estas políticas educativas, la Institución ha puesto en operación varios programas de formación y cursos⁴⁴. El primero, inició en la Escuela Normal con el Plan de tres años, el cual culminó hasta el ciclo escolar 1972-1973, del cual egresaron más de 10 generaciones.

Con la conclusión del Plan de Estudios de tres años, se inició otro programa de formación de profesores de educación primaria, el Plan de cuatro años, el cual sufrió dos reformas, la de 1975 y 1978. Con dicho programa egresaron hasta el ciclo escolar 1984-1985 un total de 14 generaciones. El mismo programa de formación de

⁴³Para la década de los setentas se crean nuevas instituciones como la Escuela Normal Particular Incorporada “Lic. Luis Cabrera Lobato”, en el año de 1976, Inicialmente llevó el nombre de “Fray Toribio de Buenaventura”, un año más tarde la Escuela fue incorporada a la Secretaría de Educación Pública del Estado.

⁴⁴según Guzmán en la Escuela Normal Benito Juárez de Zacatlán se han dado los cursos de: A) Curso de Nivelación Pedagógica para Docentes en servicio, cuyo antecedente de estudios era secundaria (1989).

B) Cursos de Licenciatura en Educación Primaria para docentes en servicio egresados con plan de estudios de 4 años (1991).

C) Cursos de capacitación para atender a la población escolar de Jardines de Niños y Telesecundaria”

profesores, fue llevado a Licenciatura, la primera generación ingresó en el ciclo escolar 1987-1988 y egresó en 1990-1991, hasta el 2007-2008, han egresado un total de 18 generaciones.

Las políticas estatales sobre la formación de los profesores, exigieron a la Escuela Normal que en el ciclo escolar 1994-1995, se estableciera un nuevo programa de formación de profesores en “la Licenciatura en Educación Especial” en la áreas de audición, y lenguaje y problemas de aprendizaje. La formación de profesores con este enfoque, estuvo vigente hasta el ciclo escolar 2004-2005, con el egreso de 7 generaciones.

La Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez”, se estructuró en la década de los ochentas y los noventas con atención a toda la educación básica, media superior. y superior; en el caso de la Media Superior,⁴⁵ se conformó desde el ciclo escolar 1984-1985, en 1991, los Bachilleratos Generales de las Escuelas Normales en el estado de Puebla, cambiaron su Plan de Estudios y su denominación para constituirse como “Bachillerato General con Capacitación “Iniciación a la Práctica educativa”; de la propuesta curricular sólo egresaron dos generaciones (Bonilla, 2005: 10).

La demanda por la EMS en las Escuelas Normales en el Estado de Puebla, llevó a la SEP de la entidad poblana, nuevamente hacer adecuaciones al currículo existente, con una nueva denominación de “Inclinación a la Docencia”, de los cuales también sólo egresaron dos generaciones. Durante el ciclo escolar 1995-1996, se le otorga nuevamente otro nombre el de Bachillerato General con capacitación de higiene y salud comunitaria, con la idea de que los egresados pudieran realizar estudios en otras Instituciones Educativas Superiores que no pertenecían al área de Humanidades.

⁴⁵El Bachillerato pedagógico con base en el Diario Oficial de la Federación del 1° de marzo de 1984 (Bonilla, 2008, pág. 10) se registra la creación del Bachillerato General de la Escuela Normal (Lecona, 2003), con la finalidad de constituirse como un antecedente para profesionalizarse en la carrera de Maestro en educación Primaria con título de Licenciado; los estudios tenían la característica de ser un Bachillerato Pedagógico, desde este objetivo la mayoría de los estudiantes ingresaban a la misma a la misma Normal.

El Bachillerato General de la Escuela Normal, escolarizó hasta el ciclo escolar 2004-2005 a un total de 19 generaciones. Para el siguiente ciclo escolar 2006-2007, la SEP estatal con base en las indicaciones de la SEP federal, decretó que “los Bachilleratos anexos a las Escuelas Normales pasaban a formar parte de la Educación Media Superior.” (Bonilla, 2008: 21).

En la década de los noventa, la escuela Normal establece su propio espacio para la formación en la práctica real y concreta de sus estudiantes, con creación de la *Escuela Primaria⁴⁶ Anexa a la Normal* (Lecona, 2003). Con la intención de que los estudiantes realizaran prácticas reales con alumnos de este nivel, los cuales se estaban formando. La institución se ha convertido en antesala para llegar a laborar en la Escuela Normal y saltar de la Educación primaria a la formación de docentes y generalmente lo hacen a partir de formarse en las escuelas Normales Superiores. La escuela Primaria tiene sus instalaciones en los espacios en los que se fundó la Escuela Normal y en el área del centro histórico.

En el ciclo escolar 1993, la Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez”-Zacatlán, funda la *Escuela Secundaria⁴⁷ Anexa a la Normal*. Con este nivel educativo, la institución abarco la atención educativa en todos los niveles, además incrementó el

⁴⁶ La Educación en la región de la sierra norte de Puebla, particularmente es la Ciudad de Zacatlán, se inicia con la Escuela Real Lancasteriana llamada “La Divina Providencia”, en el año de 1845. Después del triunfo militar y político del proyecto liberal, las autoridades educativas se apropiaron de las reformas educativas como la promulgada por el gobierno Juarista “el 2 de diciembre de 1867, la Ley de Orgánica de Instrucción Primaria para el distrito federal que, modificada el 15 de mayo de 1869, sirvió de modelo a los gobiernos de los estados para mejorar sus propios sistemas educativos.” (Lecona, 2003. 11).

Con base en las anteriores reformas, la siguiente escuela que se estableció según Barrera fue una escuela particular que tenía el nombre del héroe de la guerra de intervención francesa, la escuela particular “Ignacio Zaragoza”. La misma autora, menciona que la siguiente institución fue la escuela particular religiosa la cual estaba dirigida y administrada por personas pertenecientes a la iglesia católica en el año de 1883.

Las escuelas, según los autores Lecona y Barrera; mencionan que fue el Centro Escolar de Educación para niños. Primaria Elemental y Superior “Ramón Márquez Galindo” y la Escuela de Párvulos (Lecona, 2003: 12). las Escuelas “Josefa Ortiz de Domínguez” para niñas y el “Colegio Católico (Barrera, 1986.), que años después pasaron a ser parte de las escuelas del estado y cierra el siglo la creación de la Escuela Primaria Elemental y Superior para Niñas en el año de 1895. (Lecona, 2003, p.12).

⁴⁷ En Zacatlán se estableció un nuevo nivel de estudios con la creación de la Escuela Secundaria Federal ES-317-2 con el nombre de “Ángel Wenceslao Cabrera” en 1945. También se fundó la Escuela Secundaria Nocturna para Trabajadores “Justo Sierra” en 1969.

número de escuelas que dan el servicio de educación secundaria, como el Centro Escolar “Presidente Juan N. Méndez” en el año de 1966. El espacio que ocupa este nivel educativo incorporado a la Normal, se encuentra dentro de las instalaciones; el nivel educativo de la Educación Media Superior y las cuatro licenciaturas que desarrolla la Escuela Normal.

¿Los indígenas en la Escuela Normal: *Juntos pero no revueltos*

En el sexenio anterior, la base de las políticas de la SEP para la atención educativa de la diversidad cultural y lingüística, incorporó la perspectiva de la educación “intercultural para todos”, así, con la finalidad de cumplir con las modificaciones constitucionales los artículos 1º, 2º y de la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas; para ello, desde varias instancias de la SEP, como la DGN, DGEI y la CGEIB, se propusieron realizar varias acciones con la finalidad fortalecer el SEN.

En la Educación Superior se elaboraron dos programas fundamentales para la atención: 1) La reformulación del Plan de Estudios de las Escuelas Normales de 1997, creando así, la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe, y 2) la creación de Universidades Interculturales (La Jornada 19/11/2006).

Para el ciclo escolar 2005-2006, el estado de Puebla se encontraba dentro de los ocho estados en los que se aplicó la reforma de la Licenciatura en Educación Primaria, en dos Escuelas Normales ubicadas en el sur y en el norte; en la región de la sierra norte de Puebla, las cuales se encuentran en la Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez” de la Ciudad de Zacatlán.

La Dirección General de Formación y Desarrollo de Docentes (DGFDD) en su tarjeta informativa, señala que esta escuela imparte cuatro Licenciaturas, entre las que se encuentra, la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural. Además de las mencionadas, también en el ciclo escolar 2006-2007 se inició la Licenciatura en Telesecundaria, con una población escolar de 394 estudiantes, 304 mujeres y 90

hombres; una planta académica de 38 docentes, 7 directivos y 5 de personal de apoyo.

2. Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural. Currículo actual: 2004-2005

El currículo de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe, es el mismo con el que se forma a los profesores de Educación Primaria en todas las Escuelas Normales oficiales de la República, como está escrito en el documento del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales:

...El mapa curricular de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe, se estructura, conforme al Plan 1997, en tres áreas de actividades, características de los planes de estudio para la formación inicial de profesores de educación básica: a) Actividades Principalmente Escolarizadas, b) Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar, y c) Práctica Intensiva en Condiciones Reales de Trabajo. (SEP, 2004: 28).

En las tres áreas de actividades en las cuales se forma los docentes en las Escuelas Normales, el mapa curricular se dividió en dos campos: la primera correspondía a la Licenciatura en Educación Primaria y la segunda a la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe, como lo muestra el mismo documento:

...Considerando la naturaleza del trabajo docente en educación primaria orientado a la atención de las niñas y los niños indígenas, la formación profesional en la licenciatura atiende dos campos específicos de formación: a) Formación Común de Maestros para Educación Primaria, y b) Formación Específica para la Atención Educativa a la Diversidad Cultural, Lingüística Étnica. (SEP, 2004: 43).

El segundo inciso denominado, campo de formación específica para la atención educativa a la diversidad cultural, lingüística y étnica fue elaborado por personal académico de la SEP, en la Dirección General de Educación Indígena, de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, así como, la CGEIB, mismos que determinaron organizarlo de la siguiente forma:

...b) Formación Específica para la Atención Educativa a la Diversidad Cultural, Lingüística y Étnica. Con la finalidad de ofrecer una formación para atender con pertinencia a la población indígena, se incorpora este campo. La formación específica incluye las siguientes actividades: a) seis cursos escolarizados para la atención de la diversidad cultural, lingüística y étnica, de primero a sexto semestres, con una carga horaria de seis horas a la semana, b) cuatro cursos de Observación y Práctica Docente, entre los semestres tercero y sexto, y c) dos semestres de práctica intensiva frente a grupo, en el cuarto año de la formación, con una intensidad de 24 horas semanales cada uno. La práctica será apoyada por dos talleres de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas, cada uno con ocho horas semanales de actividad. (SEP, 2004: 43-44).

Las asignaturas con las cuales se forma a los estudiantes de las escuelas normales con un enfoque Intercultural, señalados en los incisos de la cita anterior hace referencia de manera implícita, pero no señala cada una ellas; sin embargo, para ubicarlas señalamos que en el inciso a) se localizan: Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe, Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje I, Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje II, y Asignatura Regional I, Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje III y Procesos Bilingües en la Escuela Primaria.

En el inciso, b) Observación y Práctica Docente I, Observación y Práctica Docente II Observación y Práctica Docente III, Observación y Práctica Docente IV y el inciso c) Taller de Análisis del Trabajo Docente, Diseño de Propuestas Didácticas I, Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas II.

CUADRO 1. CURRÍCULO PROFESIONAL CON ENFOQUE INTERCULTURAL DE LA ENBJ-Z

Mapa curricular. Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano	La Educación en el Desarrollo Histórico de México I	La Educación en el Desarrollo Histórico de México II	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación III	Trabajo Docente I	Trabajo Docente II
Problemas y Políticas de la Educación Básica	Matemáticas y Su Enseñanza I	Matemáticas y su Enseñanza II	Ciencias Naturales y su Enseñanza I	Ciencias Naturales y su Enseñanza II	Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje		
Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria	Español y su Enseñanza I	Español y su Enseñanza II	Geografía y su Enseñanza I	Geografía y su Enseñanza II	Gestión Escolar		
Desarrollo Infantil I			Historia y su Enseñanza I	Historia y su Enseñanza II	Educación Artística III		
Estrategias para el Estudio y la Comunicación I	Desarrollo Infantil II	Necesidades Educativas Especiales	Educación Física II	Educación Física III	Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria II	Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas I	Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas II
	Estrategias Para el Estudio y La Comunicación II		Educación Física I	Asignatura Regional I. Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje III	Educación Artística I		
Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe	Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje I	Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje II	Asignatura Regional I. Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje III	Procesos Bilingües en la Escuela Primaria	Asignatura Regional II. Taller de Diseño de Propuestas Didácticas para Contextos de Diversidad Cultural y Lingüística		

Fuente: Secretaría de Educación Pública

Al mapa curricular de 1997, se le anexaron dos complementos para profesionalizar a jóvenes de pueblos y comunidades con características culturales diferenciadas, esta ampliación se le denominó formación específica para la atención educativa a la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la otra la interculturalidad de manera transversal.

2.1. Análisis curricular de la formación de profesores con el Enfoque Intercultural Bilingüe

El programa de formación de los profesores en educación primaria con Enfoque Intercultural inicia en el primer semestre con la asignatura denominada “*Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe*”, en ella los contenidos que abordan los estudiantes tienen la intención, de que el alumno realice el conocimiento de la diversidad lingüística y cultural de México, así como, comprender los elementos constitutivos que intervienen en la construcción de las identidades individuales y colectivas.

En el segundo semestre, con la asignatura “lengua y cultura en los procesos de enseñanza y aprendizaje”, les proporciona a los estudiantes, información bibliográfica para abordar contenidos sobre la diferencia en los procesos de comunicación entre los padres e hijos, las mujeres y hombres, y la familia extensa como elementos constitutivos de la cultura que dan sentido a las relaciones e interacciones entre las personas de pueblos y comunidades. Así como de la identificación de algunas perspectivas para la enseñanza de las lenguas en contextos bilingües y pluriculturales.

En el tercer semestre, se amplía la información con dos asignaturas: “Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje II” y “Observación y Práctica Docente I”. En la primera, los contenidos giran en torno a la cultura, a partir conocer las formas de manifestación, la forma de conocerlo es a través conceptualizar los puntos nodales, al ubicar sus dimensiones, prácticas sociales y sus situaciones sociocomunicativas. Los puntos nodales constituyen desde sus autores, una

propuesta para el tratamiento pedagógico de la cultura y la lengua, una estrategia metodológica para la enseñanza de la lectura y la escritura de la lengua indígena.

En la segunda asignatura, la bibliografía propuesta tiene la intención de orientar a futuros profesores para mejorar las condiciones de relación entre profesores-alumnos para el aprendizaje, con prácticas pedagógicas orientadas hacia el reconocimiento y aprovechamiento de la diversidad cultural y lingüística, así como, la atención a las necesidades individuales y la resolución de conflictos en el aula.

En el cuarto semestre, se continua con dos asignaturas seriadas: “Asignatura Regional I. Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje III” y “Observación y Práctica Docente II”. En la primera asignatura, los gráficos propuestos para la lectura de los estudiantes, se centran en el tratamiento pedagógico de las lenguas maternas como primeras lenguas con base en el enfoque comunicativo-funcional. Es decir, los estudiantes necesariamente tienen que retomar las prácticas sociales del lenguaje como referente cultural existente en las aulas, el reconocimiento de las diferencias existentes en su desarrollo y prestigio, en la relación de las lenguas indígenas con la lengua dominante.

En la misma asignatura, se abordan temas sobre el desarrollo lingüístico, social y escolar en la enseñanza del español como segunda lengua, el cual ha propiciado dominio y subordinación de las lenguas indígenas ante el español en México, en donde el segundo goza de mayor prestigio a pesar de que las lenguas indígenas han sido reconocidas jurídicamente con la misma validez que cualquier otra lengua y elevadas al rango de lenguas nacionales.

También las lecturas proponen, que los estudiantes conozcan y resignifiquen progresivamente una serie de estrategias didácticas que les permita enseñar a las lenguas indígenas como lenguas maternas (L1), y el español como segunda lengua (L2).

La segunda asignatura, en términos de contenido de la bibliografía, analiza los propósitos de la educación primaria, las necesidades de aprendizaje de los alumnos, para reflexionen sobre el papel de la escuela, como espacio generador de aprendizajes pertinentes. También hace hincapié sobre el uso de instrumentos como el cuaderno de clase, los libros de texto y los portafolios para el registro sistemático de las características y necesidades de los alumnos en el aula y la escuela. Los textos que leen los estudiantes, hacen referencia a las características de los contenidos curriculares de la educación primaria, así como en el estudio de los métodos, modelos y estrategias para la enseñanza.

En el quinto semestre, se forma a los profesores con dos asignaturas: “Procesos Bilingües en la Escuela Primaria y Observación y Práctica Docente III”. En la primera asignatura, los contenidos están orientados a que los estudiantes con este enfoque de formación, consideren la existencia de espacios distintos, maneras diferentes y acciones para el tratamiento pedagógico de la expresión oral, la escritura, la lectura y la reflexión sobre la lengua, concretamente el caso de la lengua indígena náhuatl.

También en este semestre, la bibliografía promueve mediante actividades, que los estudiantes realicen el análisis y la reflexión en torno al quehacer docente en aulas con diversidad lingüística y cultural, particularmente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que promueven un bilingüismo aditivo y sobre la aplicación de estrategias diferenciadas para la enseñanza y el aprendizaje de la primera y segunda lengua. Sin embargo, la información obtenida muestra que a los que se les debe enseñar es a los futuros profesores porque en su mayoría no hablan alguna lengua indígena.

Con base en las asignaturas anteriores, a los estudiantes se les pide la elaboración de estrategias pedagógicas diferenciadas para promover, revitalizar, dignificar y ampliar los usos sociales de la lengua indígena como lengua materna y del español como segunda lengua.

En la segunda asignatura, Observación y Práctica Docente III, los contenidos hacen referencia a la diversidad, para afianzar una concepción que les permita tener claridad sobre las características de la misma, la manera en la que se manifiesta en un grupo multigrado en el aula y cómo mejorar la intervención docente. Con base en las observaciones realizadas en el aula, sobre la forma en que el maestro retoma las necesidades de los alumnos, la forma en que articula elementos de la comunidad con la organización y selección de propósitos, contenidos y actividades de aprendizaje.

En el sexto semestre, para la formación de profesores se continúa con dos asignaturas seriadas: “Asignatura Regional II. Taller de Diseño de Propuestas Didácticas para Contextos de Diversidad Cultural y Lingüística” y “Observación y Práctica Docente IV”. En la primera asignatura, no existen contenidos que de manera explícita aborden la Diversidad Cultural y Lingüística, existen cinco temas: 1. Conocimiento del método gráfico, 2. Perfil de egreso de los profesores de la Licenciatura en Educación primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe (LEPEIB), 3. La enseñanza de las lenguas desde las prácticas sociales del lenguaje, 4. Estrategias para la enseñanza de la L1 y L2 en aulas de diversidad étnica, cultural y lingüística, a partir de la cultura que le da sentido y 5. La planeación didáctica para la enseñanza de las lenguas en el aula con diversidad étnica, lingüística y cultural.

En esta asignatura, los temas que abordan los estudiantes, inician con el conocimiento del método gráfico, la revisión del perfil de los egresados de la licenciatura con este enfoque, así como la revisión de la diversidad lingüística, los usos de las lenguas de las personas en el aula. En este sentido, se busca que la oralidad, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua estén orientadas a partir del enfoque comunicativo y funcional en la enseñanza de la L1 y la L2.

La bibliografía, hace referencia a la necesidad de la enseñanza de la lengua indígena como lengua materna, la lectura y la escritura, el estudio de la gramática con el mismo enfoque. En el mismo sentido, se sugiere la enseñanza del español como

lengua materna. También a la lengua indígena como segunda lengua y el español como segunda lengua. Las lecturas propuestas, aportan ideas sobre estrategias metodológicas para la enseñanza de la L1 y L2, los elementos a considerar en la elección y diseño de estrategias didácticas y de revitalización de las lenguas indígenas, a partir de la cultura que le da sentido.

En el tema último de esta asignatura, los autores refieren a la planeación didáctica para la enseñanza de las lenguas en el aula, haciendo reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en el aula para procesos de enseñanza con pertinencia, equidad y relevancia, como parte esencial del proceso formativo.

En la segunda asignatura de este semestre, los contenidos giran en torno a elementos para analizar los conocimientos y desarrollar la práctica; a partir de la necesidad de indagación, así como, de los instrumentos para el análisis y la reflexión de la práctica que sirven para continuar en séptimo y octavo semestres. Asimismo, abordan autores que hacen referencia sobre la necesidad de generar aprendizajes para todas las niñas y niños, de propiciar la comprensión, es decir, enseñar a pensar atendiendo la diversidad de necesidades y de intereses en el grupo. La propuesta curricular plantea la indagación, pero la formación de los formadores en las escuelas normales carece de experiencia para efectuar estos procesos y analizarlos.

Los documentos publicados por la página web de la SEP, plantean que se aborde de manera conjunta en los dos semestres 7° y 8°, los documentos que proponen para llevarse a cabo los hacen a través cuatro documentos a saber: Lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestres, Lineamientos académicos para organizar el proceso de titulación, Taller de análisis del trabajo docente y diseño de propuestas didácticas I y II y Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional.

La propuesta curricular de formación no incluye texto sobre la asignatura de Trabajo Docente I y II; en la misma situación se encuentran las asignaturas: Seminario de

Análisis del Trabajo Docente I y II; la asignatura que si aparece es el del Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas I y II.

El Taller, dentro de sus cuatro propósitos generales planteados, sólo recupera un propósito de manera específica que hace referencia a la particularidad del enfoque:

...2. Brindar las orientaciones necesarias para el diseño y aplicación de propuestas didácticas que atiendan la diversidad sociocultural, lingüística y étnica, y que favorezcan el aprendizaje de todos los alumnos, en correspondencia con sus estilos y ritmos de aprendizaje. (SEP, 2007: 5).

Este objetivo, es el que marca la especificidad del taller para atender a los alumnos de educación primaria que pertenecen a los pueblos y comunidades indígenas, concretamente náhuatl y totonacas de la región de la sierra norte del estado de Puebla. La propuesta bibliográfica para proporcionar información a los estudiantes en estos dos semestres sólo se encontró uno que aborda la necesidad de profesionalizar a los profesores para la comprensión de la diversidad.

3. Perfiles, trayectorias escolares y concepciones de los estudiantes indígenas en la Escuela Normal Oficial-Zacatlán

Dentro del proyecto de investigación realizado, se propuso comprender las trayectorias de escolarización y profesionales, de estudiantes docentes de tres instituciones educativas de la sierra norte de Puebla: UPN-Zacatlán, la ENBJ-Zacatlán y UIEP-Huehuetla.

El primero, se ha analizado en el capítulo anterior y en este se realiza con la Escuela Normal Oficial "Lic. Benito Juárez"-Zacatlán. Asimismo, se planteó conocer la resignificación de la interculturalidad de los formadores y estudiantes participantes en los programas con dicho enfoque.

Desde esta perspectiva, se abordan algunos de los perfiles, como: la edad, género, migración, trabajo-ocupación, participación social, identificación comunitaria y/o étnica: pueblo indígena, la identificación con otra entidad, el conocimiento de una

lengua indígena, la identificación con una lengua indígena a partir de entenderla y de hablarla.

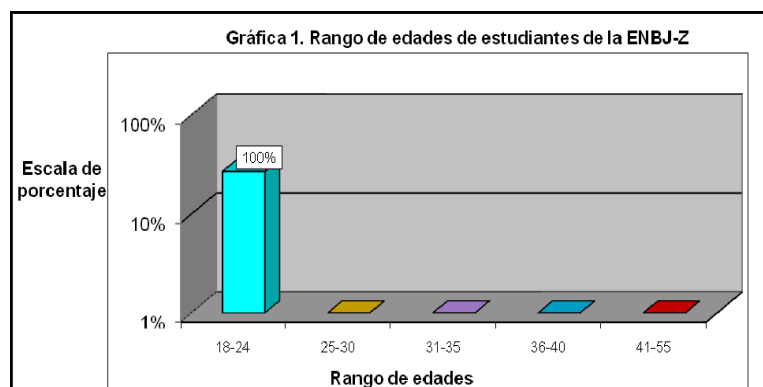
Perfiles

Las instituciones educativas oficiales, tanto de sostenimiento federal, estatal y las particulares, exigen a los aspirantes a ingresar, una serie de requisitos para realizar su formación profesional, entre las que se encuentran, las edades, porque en sus convocatorias señalan en que ciclos escolares pueden concursar para su incorporación. En este sentido, se investigan las edades que tienen los estudiantes que ingresaron a la Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez”-Zacatlán para formarse con el enfoque Intercultural.

Edad

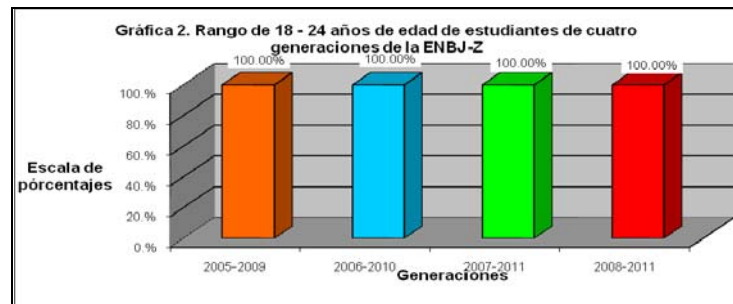
En la Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez”-Zacatlán, el grupo de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural, al momento de realizar la Encuesta I, estaba conformado por un total de 32 estudiantes, de éstos sólo se encuestaron a 27, en los cuales se encontró un sólo rango de edad, el de 18 a 24, como se muestra en la gráfica número 1.

GRÁFICA 1. RANGO DE EDADES DE ESTUDIANTES DE LA ENBJ-ZACATLÁN



Después de cuatro años de la puesta en operación de la LEPEIB en la Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez”-Zacatlán, las cuatro generaciones que han ingresado, tienen el mismo rango de edad de 18-24 años como los muestra la gráfica 2.

GRÁFICA 2. RANGO DE EDADES DE ESTUDIANTES DE CUATRO GENERACIONES DE LA ENBJ-Z

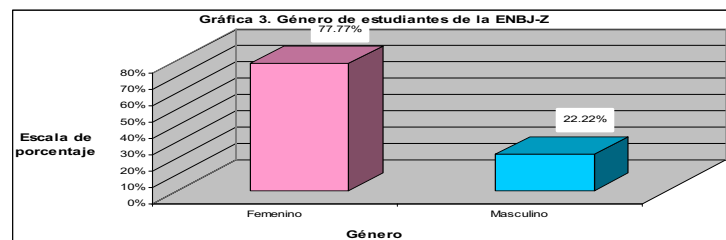


La información muestra, que los jóvenes que optaron por una formación de profesores para desarrollar comunidades y pueblos indígenas, lo hicieron inmediatamente después de haber egresado de la educación media superior, sin dejar pasar más de un año como lo establece el perfil de ingreso de las escuelas normales.

Género

En el caso de género, se encontró que del total de los 27 encuestados, seis son del género masculino y 21 del femenino. En términos porcentuales, los hombres representan el 22.22% y las mujeres el 77.77% de los estudiantes de la primera generación (2005-2009), como se muestra en la gráfica 3:

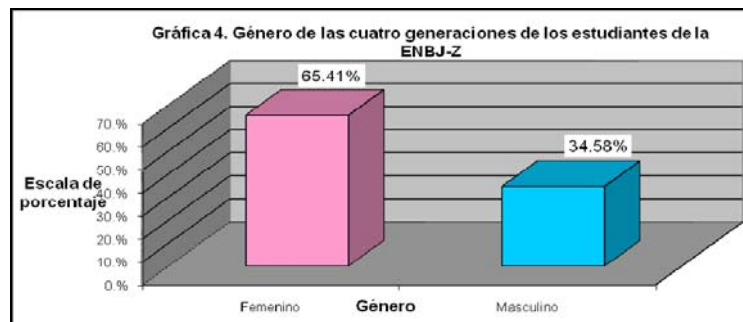
GRÁFICA 3. GÉNERO DE ESTUDIANTES, ENBJ-Z



La gráfica muestra, que casi dos tercios de la población estudiantil de la Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez” de Zacatlán se compone del género femenino y un tercio de la población encuestada representa el género masculino. Esta información marca una tendencia en la institución formadora de docentes, es decir, la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural se encuentra feminizada.

La información obtenida del ciclo escolar 2008-2009 de Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez”-Zacatlán, muestra que de un total de cuatro generaciones que han ingresado, prevalece el género femenino en la matrícula de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural, de acuerdo a la gráfica 4.

GRÁFICA 4 GÉNEROS DE CUATRO GENERACIONES DE LOS ESTUDIANTES, DE LA ENBJ-Z



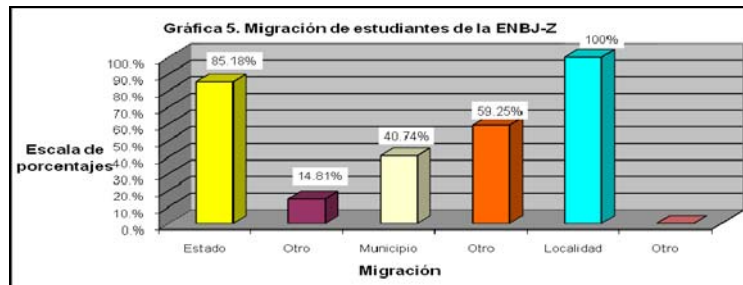
La gráfica muestra, que de un total de 133 estudiantes que componen las cuatro generaciones de esta licenciatura, el género femenino representa el 65.41% y el masculino el 34.5%. En términos generales, la licenciatura con este enfoque, dos de cada tres estudiantes son del género femenino y uno de cada tres estudiantes son masculinos.

Migración

En términos de la migración de los estudiantes de la Escuela Normal Benito Juárez-Zacatlán, de la totalidad encuestados se obtuvo la información con respecto a los

estudiantes nacidos en la entidad federativa poblana, el municipio y una localidad. Los nacidos en el estado de Puebla, son un total de 23 y los que nacieron en otro estado cuatro como lo muestra la gráfica 5.

GRÁFICA 5. MIGRACIÓN DE ESTUDIANTES, ENBJ-Z



En la institución, se encuestaron un total de 27 estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural, 23 encuestados señalaron que su lugar de nacimiento es el estado de Puebla, que representa el 85.18% y los nacidos en otro estado cuatro que equivale el 14.81%. En el caso de los nacidos en el municipio, las cantidades cambian, pues de los 27 encuestados, 11 señalaron que nacieron en el municipio de Zacatlán y 16 nacieron en un municipio diferente al que se están formando como docentes.

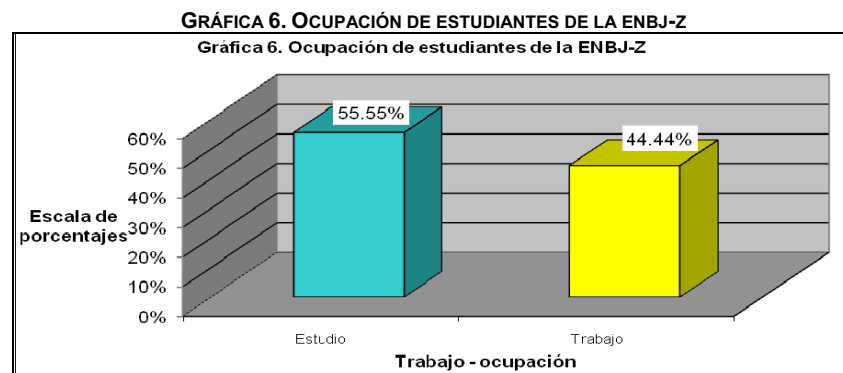
Por otra parte, la gráfica muestra que el grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural, está integrado por el 40.74% que nacieron en el municipio y el 59.25% son nacidos en un municipio diferente al que estudian; por tanto, la mayoría del grupo es migrante en la escuela.

El tercer perfil de migración que se retomó, fue el de la residencia de los estudiantes, se encontró que de la totalidad los que no nacieron en la Ciudad de Zacatlán, por los estudios radican en localidad. En este sentido, cerca del 60% de los estudiantes de esta licenciatura, se vuelve migrante en el tiempo que dura la formación profesional. Con el establecimiento de su residencia en localidad de la escuela, la población escolar establecida, requiere varios servicios, como la renta de espacios

domiciliarios, las pensiones alimenticias, constituyendo en fuente económica para la ciudad de Zacatlán.

Trabajo-ocupación

La encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela Normal “Lic. Benito Juárez” de Zacatlán, de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural, sobre la ocupación, indaga, si los estudiantes sólo se dedicaban a estudiar o si algunos realizaban algún trabajo fuera de sus horarios de formación. Resultó que del total de 27 encuestados, 15 se dedican a estudiar y 12 trabajan, fuera del horario de estudio como muestra la gráfica 6.



La información aportada por los estudiantes, muestra que 55.55% de los estudiantes se dedica sólo a estudiar y el 44.44% se dedica a trabajar; los porcentajes muestran que casi la mitad de los estudiantes se dedican a estudiar y la otra mitad estudia y trabaja, lo cual disminuye el tiempo real de dedicación a los estudios.

Participación Social

En la Escuela Normal “Lic. Benito Juárez” de Zacatlán, se encuestaron a un total de 27 estudiantes de la Licenciatura en Educación para el Enfoque Intercultural. De éstos se obtuvo la siguiente información, la frecuencia más alta la tiene la no participación social, dos de ellos no contestaron, y 10 de ellos contestaron

afirmativamente su participación social, es decir, que participan en eventos socioculturales, como se muestra en la gráfica 7.

GRÁFICA 7. PARTICIPACIÓN SOCIAL DE ESTUDIANTES DE LA ENBJ-Z

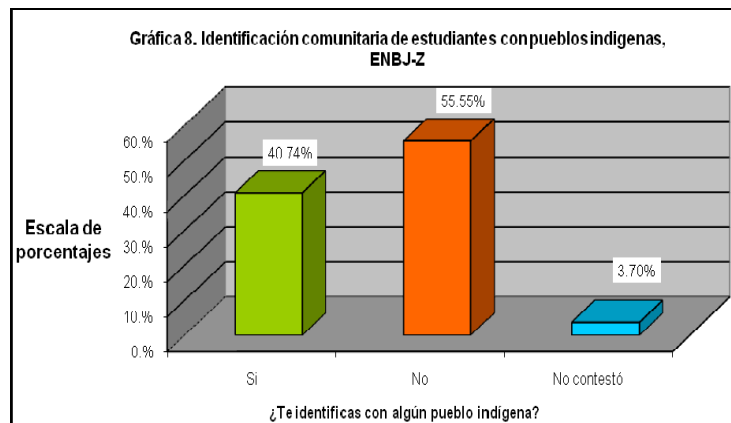


La gráfica muestra que el 37.03% tiene una participación social activa, es decir, realiza prácticas sociales, con su familia y la comunidad como: la faena comunitaria, los cargos políticos y religiosos y el 55.55% respondió que no y el 7.40% no contestó.

Identificación comunitaria y/o étnica: Pueblo indígena

De los 27 estudiantes de la Escuela Normal “Lic. Benito Juárez” de Zacatlán, que contestaron la encuesta I, 11 afirmó identificarse con un pueblo indígena, 15 que no y uno no contestó, como se muestra en la gráfica 8.

GRÁFICA 8. IDENTIFICACIÓN DE ESTUDIANTES CON PUEBLOS INDÍGENAS, ENBJ-Z

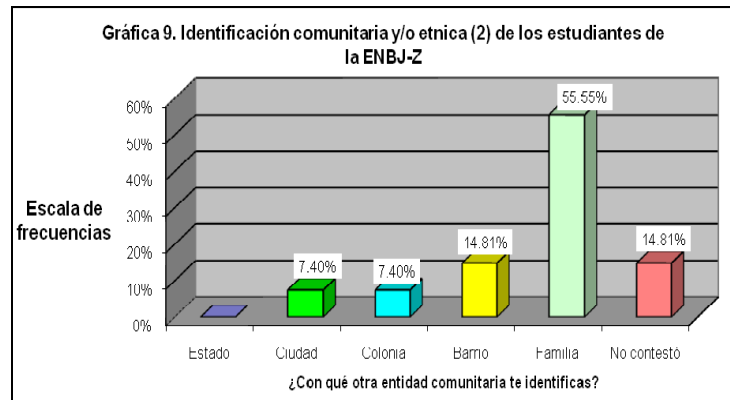


La gráfica muestra, que de los 27 estudiantes encuestados 11 de ellos contestaron que si se identifican con algún pueblo indígena, 15 señalaron que no y uno no dejó en blanco el espacio. Esto quiere decir, que de la primera generación de profesores con un enfoque formativo intercultural; el 40.74% se identifica con algún pueblo indígena, el 55.55% negó identificarse y el 3.70% no contestó. La identificación con los pueblos indígenas, constituye una identidad fundamental de los sujetos que les da memoria y permite la cohesión social.

La identificación con otra entidad

Con relación a la autoadscripción de los 27 encuestados, nueve manifestaron identificarse con la familia, cuatro de ellos con el barrio, ninguno con el estado, 2 con la colonia, dos con la ciudad y cuatro no contestaron, como se muestra en la gráfica 9.

GRÁFICA 9. OTRA IDENTIDAD COMUNITARIA DE LOS ESTUDIANTES, ENBJ-Z

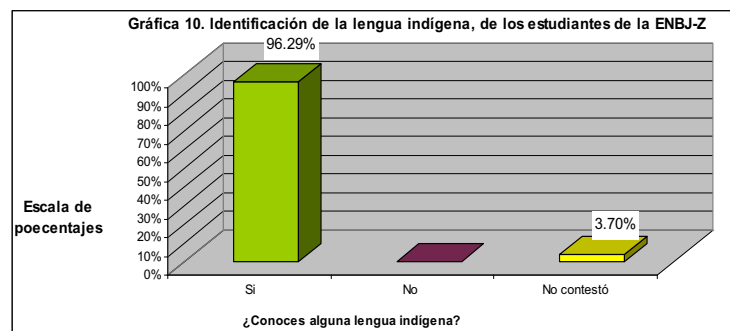


La gráfica muestra, que el 55.55% de los encuestados se identifica con la familia, el 14.81% lo hace con el barrio, el 14.81% no contestó, el 7.40% se identifica con la ciudad, el mismo porcentaje lo hace con la colonia y ninguno se identificó con el estado de Puebla.

El conocimiento de una lengua indígena

Con base en el perfil de ingreso de los estudiantes de la Licenciatura en Educación con el Enfoque Intercultural que se forman como profesores de educación primaria en la ENBJ-Zacatlán, se aborda sobre el conocimiento que tienen de una lengua indígena, a través de las interrogantes ¿Conoce alguna lengua indígena? ¿Entiendes? ¿Hablas? Las respuestas obtenidas muestran que 26 ellos señalaron conocer una lengua indígena y uno de no contestó, como se nota en la gráfica 10.

GRÁFICA 10. IDENTIFICACIÓN DE ESTUDIANTES POR LENGUA INDÍGENA, ENBJ-Z

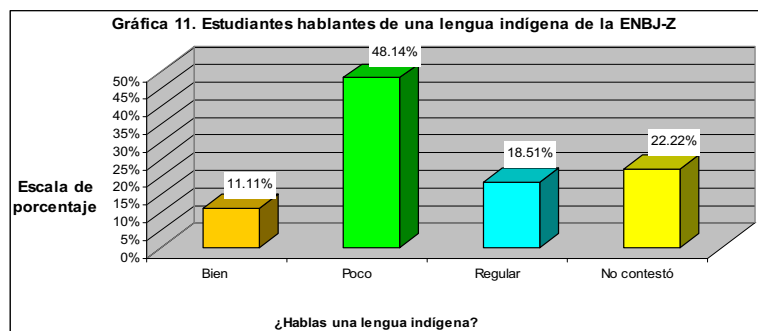


La información de la gráfica muestra, que 96.29% de los estudiantes saben de la existencia de las lenguas indígenas y sólo uno de ellos no contestó, el cual sólo representa 3.70%.

La identificación con una lengua indígena a partir de entenderla, hablarla o no

En la última pregunta referida al dominio oral de la lengua indígena, la información muestra, que de un total de 27 encuestados, 14 del ellos no contestaron, ocho dijeron que un poco, tres que bien y dos mencionaron que regular como se ve en la gráfica 11.

GRÁFICA 11. ESTUDIANTES QUE HABLAN UNA LENGUA INDÍGENA, ENBJ-Z



La gráfica muestra que de los 27 estudiantes encuestados 13 contestaron que hablan bien, regular y poco y 14 no contestaron, lo cual representa sólo el 48.14%. Sin embargo, sólo el 11.11% tienen un dominio de alguna lengua materna presente en la región de la sierra norte de Puebla. La actualización de la información se hizo con base en datos proporcionados por el área de control escolar del ciclo escolar 2008-2009.

La tabla muestra las siete lenguas indígenas presentes en el Estado de Puebla, los que están marcadas con gris son las presentes en la región de la sierra norte. Las cantidades fueron proporcionadas por los formadores a través de la asistencia a talleres de lengua por los estudiantes, el cuadro seis muestra los hablantes de lenguas indígenas en cada generación como se muestra en el cuadro 2.

CUADRO 2. ESTUDIANTES POR GENERACIÓN HABLANTES DE UNA LENGUA INDÍGENA, ENBJ-Z

Cuadro 2. ESTUDIANTES POR GENERACIÓN HABLANTES DE UNA LENGUA INDÍGENA, ENBJ-Z					
Lenguas	Generaciones de la ENBJ-Z				Totales
	2005-2009	2006-2010	2007-2011	2008-2012	
Hñahñu	0	0	0	0	0
Mazateco	0	0	0	0	0
Mixteco	0	0	0	0	0
Náhuatl	4	5	7	1	17
Popoloca	0	0	0	0	0
Tepehua	0	0	0	0	0
Totonaco	2	5	2	3	12
Español	24	21	27	32	104

Lo que se interpreta de la tabla, es que de las cuatro lenguas originarias de la región, sólo en el náhuatl y la totonaca estuvieron representadas, con un total de 6 estudiantes, que juntos hacen sólo el 20% de total de la primera generación; sin embargo para los hablantes del español representan el 80% del total del grupo; por tanto, la generación que egreso en el ciclo escolar 2008-2009, estaba claramente constituido por monolingües de lengua española.

En la segunda generación (2006-2010), los estudiantes hablantes de la lengua indígena náhuatl y totonaca, representaron el 32.25% y los monolingües en lengua española el 67.74%. En la segunda generación, los hablantes de una lengua incrementaron su presencia en la institución en un 12.25%, y los monolingües disminuyeron en un 12.26%. Esto refiere, que aumentaron la proporción de estudiantes monolingües en español y estudiantes bilingües, lo que data que por cada dos monolingües en lengua española, hubiera sólo un estudiante hablante de la lengua náhuatl o totonaca.

En la tercera generación (2007-2011), los estudiantes hablantes de lenguas indígenas mantuvieron la misma tendencia, con un porcentaje menor a la generación anterior, pues juntos sólo alcanzaron el 25% del total del grupo, mientras que los monolingües en lengua española eran el 75%. La presencia de estudiantes hablantes de la lengua náhuatl y totonaca, disminuyó, para quedar en uno de cada cuatro estudiantes bilingües, y tres de cada cuatro estudiantes es monolingüe de la lengua española.

En la cuarta generación (2008-2012), los estudiantes hablantes de lengua indígena se mantuvieron igual, sólo que tuvieron una caída de más del 13% al quedarse con el 11.11% y el de los monolingües en español subió al 88.88%. Esta fue la generación con menor presencia de estudiantes hablantes de lengua indígena.

En términos generales, la perspectiva para la formación de profesores de educación primaria con Enfoque Intercultural en la ENBJ-Z, no es, desde el punto de vista cuantitativo una opción para los jóvenes indígenas en la región. Si tomamos como

una posibilidad, que todos los estudiantes de las cuatro generaciones egresan hasta el 2012, se habrán formado a un total de 17 profesores hablantes de la lengua náhuatl, 12 de la lengua totonaca y 104 hablantes de la lengua española.

En términos de porcentaje, de las cuatro generaciones salientes los posibles profesores hablantes de la lengua náhuatl llegarían al 12.78%, los de la lengua totonaca a 9.02% y los de la lengua española a 78.19%.

3.1. Análisis de trayectorias escolares de estudiantes

Los procesos de escolarización de los sujetos que decidieron formarse para profesores en educación primaria con un enfoque intercultural, poseen trayectorias escolares particulares es necesario conocer para proyectar la perspectiva profesional en la cual se desarrollarán profesionalmente.

a) Análisis de la trayectoria escolar de Ana

Ana tiene 18 años, nació en un pueblo del estado de Veracruz, tiene tres hermanos más, sus padres viven separados, inició su escolarización la inició con Preescolar y Primaria en la misma comunidad, cursó el primero año en una Escuela Secundaria Técnica, y los dos últimos en una secundaria particular en una ciudad cercana a su comunidad. Ha radicado en varios lugares, vivió hasta 15 años en ese pueblo y para cursar el bachillerato se fue a Xicotepec de Juárez, actualmente radica en Zacatlán.

Inicia su educación escolar en una escuela llamada regular, y la nombra como se ha estilado en las escuelas federales o estatales, aunque de manera oficial, el nivel educativo se denomina educación preescolar con diferentes sostenimientos, sin embargo, este discurso se lo apropio Ana, al señalar: *Bueno en esa comunidad estudie el kinder, los tres años.*

Escolarización a medias: profesores pasajeros, profesores enfermos escuelas sin maestro.

En los pueblos y comunidades ubicados en zonas rurales marginadas, la educación escolarizada tiene múltiples y variados problemas, éstos pueden ser de índole administrativa, político-laboral y económica, como lo señala Ana:

...estudié la primaria que se llama "20 de noviembre" fueron seis años, ahí fue un pequeño problema: tuve un cambio de maestro, una maestra estaba embarazada; eso fue en el tercer grado, cierto tiempo estuve sin maestro, después llegó otro y así fueron cambiando hasta que terminé la primaria.

Las carencias en las zonas rurales y las comunidades indígenas, son similares a las condiciones de escolarización de los niños, pues, no solo padecen la ausencia de servicios educativos, sino la poca sensibilidad de los administradores de la educación en los estados, las jefaturas de sector y las zonas escolares para atender las demás de atención inmediata y pertinente.

Estas formas de atender a los pueblos y comunidades indígenas, generan procesos como la deserción, el atraso en la atención de los alumnos que arrastran rezagos en forma permanente.

Migración escolar de pública a particular: escolarización desde dos modelos

La perspectiva sobre el posible ejercicio profesional se inicia con los padres o tutores al determinar en el tipo y modelo educativo a la cual se manda a escolarizar a los hijos como lo señala Ana: después estudie la secundaria...era una secundaria técnica, estudie un año ahí solamente y luego me cambiaron ahí mismo, pero a una escuela particular para el segundo y tercero año.

Migrante por el trabajo: escolarización migrante

Los padres o tutores que tienen hijos en edad escolar, generan procesos de escolarización emigrante, pues sus fuentes de trabajo no siempre son en un lugar establecido, emigran para que sus hijos se escolaricen en determinados espacios

escolares, tal es el caso de Ana, quien para, la educación media superior se cambio de domicilio y nuevamente regreso a la escuela pública: luego como le comentaba me vine para acá en Xicotepec, ahí estudie el bachillerato, en colegio de bachilleres, el COBAEP que es estatal.

El ingreso a la Escuela Normal Benito Juárez-Zacatlán

La socialización primaria y la interacción con el desarrollo profesional de los padres, son ejes orientadores para la perspectiva de la formación profesional de los sujetos, además de la asistencia a eventos de capacitación de los progenitores, experiencias que inclinan la formación profesional magisterial, como lo expresa el relato de Ana:

Bueno, en primer lugar, mi mamá es maestra y he estado relacionada con lo que es el medio de la educación, cuando estaba más chica y mi mamá iba a los cursos o se presentaban diferentes eventualidades, yo estaba con ella, pues andaba de un lugar a otro y me llamaba la atención, se podría decir, que eso fue lo primero, es decir, el primer factor que me inclinó hacia acá, de hecho tenía dos opciones que era contaduría y la normal, entonces quedé en las dos; pero, pues me incliné hacia la normal; pues viendo como es la forma de educar, como me educaron y como quisiera que fuera; es decir, de otra manera y no así como me enseñaron si no ver de qué otra forma se puede enseñar.

La trayectoria de escolar y perspectiva profesional, tiene puntos coincidentes y divergentes en cada uno de los sujetos, pues están mediados por una serie factores de orden familiar, laboral, social y de contexto, los cuales orientan y determinan la perspectiva de formación profesional.

b) Análisis de la trayectoria escolar de René

René tiene 19 años, nació en una comunidad indígena en el municipio de Cuautempan ubicado en la región norte del estado de Puebla. Es el último de los hijos de su familia, sus padres son hablantes de la lengua indígena náhuatl, de sus tres del género masculino, el mayor estudio hasta el bachillerato, los otros dos sólo hicieron la secundaria, los tres han migrado a los Estado Unidos y sólo uno ha regresado y reside en el Distrito Federal, su hermana sólo estudió hasta el quinto grado de primaria, los primero grados de su escolarización los hizo en su comunidad

en el subsistema de educación indígena, el resto de su trayectoria escolar lo ha hecho en escuelas no indígenas en su municipio.

La atención educativa para los niños y jóvenes que asisten a los niveles de preescolar, primaria y secundaria en las comunidades indígenas y rurales, está a cargo de la educación indígena, instructores comunitarios y telesecundaria (estatales). René inicia su escolarización en un centro de educación preescolar, atendido por el subsistema de educación indígena: *yo fui a preescolar en mi comunidad.*

El subsistema de educación bilingüe, puente para primarias generales: procesos de desindianización

En la mayoría de las comunidades indígenas, en las cuales están ubicadas las escuelas primarias (regulares), sobre todo en los municipios, los barrios o secciones, se encuentran escuelas del subsistema de educación indígena; muchas familias deciden que los primeros grados se cursen en su comunidad y posteriormente los inscriben en grados superiores en otros centro educativos, como lo hace notar René: *los dos primeros años de la primaria: primero y segundo y de ahí por cuestiones personales, mis papás me pasan a otra escuela que es a la del municipio y ahí curso los otros grados que serian tercero, cuarto, quinto y sexto.*

La lengua materna: elemento de identidad presente en escuelas regulares

Los estudiantes hablantes de lenguas indígenas en espacios escolares regulares, constituyen un elemento de identidad presente en las escuelas en donde se estigmatiza a los que usan los idiomas de los pueblos y comunidades indígenas, como dice René:

...la secundaria también la cursé en la escuela secundaria federal del municipio, ahí casi no platicábamos dentro del salón, no platicábamos en náhuatl, si me acuerdo de un compañero que era mi mejor amigo, entonces cuando platicaba con él, yo sabía que entendía la lengua y platicábamos, y uno que otro compañero nos escuchaba,

pero no le dieron tanta importancia y en la que estaba casi rezagado en ese entonces era en español porque no aprendí muy bien a leer.

Los procesos escolares en los que se aprende en una lengua que no constituyen su lengua materna, generan lo que señala René “el rezago en español”, si consideramos que una gran cantidad de niños indígenas son atendidos en las escuelas primarias generales y estatales.

La escolarización en el mismo lugar y con la misma gente

La escolarización hasta la educación media superior en un mismo lugar, permite a los sujetos mantener la interacción familiar y social, con una práctica social que le permite la construcción de una identidad social, como es el caso de René, al hacer mención que realizó la educación media superior en el mismo municipio, en un bachillerato oficial de sostenimiento estatal: hice el bachiller lo curse también en el mismo municipio

El ingreso a la Escuela Normal Benito Juárez-Zacatlán

La perspectiva profesional se da a partir de varios factores de socialización y familia de los pares, las amistades, los que poseen información, las condiciones familiares para los apoyos, y en el caso de René a partir de escuchar que su lengua indígena que habla en su comunidad, se retomará durante la formación profesional:

A pues esto nace desde que un maestro que me invita, me dice: sabes que se está abriendo esta licenciatura, se retoma lo que es la lengua náhuatl. Desde ahí nace mi curiosidad de que como se darán las clases en lengua náhuatl porque cuando yo fui a la primaria en mis primeros años pues si sabía hablar un poco español pero muy poco y si lo hacíamos en lengua náhuatl, la mayoría de mis compañeros eran hablantes de la lengua náhuatl entonces, tengo la experiencia que no podía aprender a leer en segundo grado, me decía el maestro aprende a leer, y yo le decía a los niños que sabían leer que nos enseñaran, ellos leían y nosotros teníamos que seguir la lectura pero a veces nos distraíamos por cualquier cosa y volteábamos para otro lado y nada mas estábamos repitiendo y no sabíamos a donde ni que está leyendo ni comprendía. Qué, entonces, el caso es que no pude leer y ya me pasan mis papás, entonces me

entra la idea de enseñar en la lengua náhuatl o que podrá ser así como que tenga el interés, la curiosidad de que puede pasar con eso, entonces me meto a la escuela.

La formación profesional de indígenas y no indígenas en la Escuela Normal Benito Juárez de Zacatlán, con una propuesta curricular con Enfoque Intercultural, generó una concepción de lo que significa la Interculturalidad, eje transversal durante los ocho semestres. A continuación, analizaremos la apropiación discursiva de los profesores de la primera generación formados a partir del Enfoque Intercultural.

3.2. Resignificación de la interculturalidad por parte de los estudiantes

En los procesos de formación profesional, al momento de desarrollar la investigación, los estudiantes se encontraban en informantes se encontraban cursando el cuarto semestre, ya habían cursado las asignaturas de: Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe, Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje I, Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje, Observación y Práctica Docente I, y estaban cursando, Asignatura Regional I. Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje III y Observación y Práctica Docente II.

Los conceptos abordados en las lecturas de diferentes asignaturas, se reflejaron en la conceptualización que vertieron los estudiantes con el enfoque intercultural que se estaban formando como lo conceptualiza Ana:

...la interculturalidad viene siendo lo que es la relación de culturas, los diferentes grupos, podrían ser de diferentes grupos sociales en donde interactúan por medio de respeto, donde interviene la diversidad como le comento, lo cultural, lingüística, étnica.

La conceptualización de una estudiante que no se identifica con ningún pueblo o comunidad indígena, gira en torno a la relación de culturas, en un tono de respeto, lo cual es la visión de lo intercultural propuesta por la CGEIB, además puntualiza que existen diferentes grupos que se distinguen desde lo cultural, lingüístico y étnico.

La apropiación de un estudiante que se asume como parte de las comunidades y pueblos indígenas, se asemeja a la de Ana, en relación a que la Interculturalidad es una relación de culturas. Sin embargo, hace notar que existen problemáticas en esta relación, pues aborda que en todos los ámbitos existe discriminación, desigualdades que están presentes en las aulas, como lo señala René:

Interculturalidad es el cambio de actitudes en lo educativo, en lo social, en todos los ámbitos, es la relación entre culturas, entre individuos una relación pareja que no haya discriminación que no haya desigualdad eso es la interculturalidad para mí aunque que si abarca muchas cosas abarca todos los valores, sería en practicarlos porque yo digo que no serviría de mucho que yo practicara la interculturalidad fuera o dentro del salón, no, la interculturalidad yo lo siento como una forma de vida, no como una actitud que se puede dar nada más en un salón o en la escuela, es una forma de vida si yo respeto acá y respeto en cualquier parte.

La conceptualización de lo Intercultural, se da a partir del acercamiento que hacen los teóricos a través de la bibliografía consultada, la discusión con los compañeros, las precisiones de los formadores y las conferencias a las que asistieron. En este sentido. La investigación incluyó a los actores encargados de formar a los estudiantes con el enfoque intercultural, a los formadores que laboraron con los estudiantes de la licenciatura con la perspectiva Intercultural.

4. Formadores de la Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez”-Zacatlán

La Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, en un documento de resumen ejecutivo presentado por el Secretario de Educación en el 2007, indicaba que la Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez” de Zacatlán, impartía cuatro Licenciaturas: Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria con especialización en telesecundaria y Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe, con una población estudiantil de 394, 304 mujeres, 90 hombres, 38 docentes, siete directivos y cinco de personal de apoyo. (Carmona, 2007: s/p).

En este sentido, los formadores a los que se encuestó, fueron los que laboraban en la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe, los cuales mencionaron que tenían un perfil formativo como lo muestra el cuadro 3.

CUADRO 3. ESTUDIOS Y FECHA DE INGRESO DE LOS FORMADORES DE LA ENBJ-Z

Cuadro 3. Perfil de estudios y fecha de ingreso de formadores de ENBJ-Z	
Estudios	Fecha de egreso
Maestro de carrera con estudios de Maestría	2000
Maestría en Desarrollo Educativo	2006
Licenciatura en Educación Primaria	2002
Maestría en Desarrollo Educativo	S/F
Licenciatura en Psicología	2002
Lic. en Educación Media Superior en el área de Ciencias Sociales	1995
No contestó	

El cuadro muestra la variedad de formación con la que cuentan los formadores de la Escuela Normal; pero, en ninguno aparece con formación para entender un enfoque con el cual se está formado a los profesores de educación primaria; con el que se corrobora con el perfil que se aborda en los siguientes apartados.

Perfiles actuales de los formadores

De la misma manera que los estudiantes, también se abordan los perfiles de los formadores.⁴⁸ edad, género, migración, participación social, identificación étnica: pueblo indígena, identificación comunitaria y/o étnica, identificación de lengua a partir de su conocimiento, otra entidad, la identificación de una lengua y condición de contacto a través entenderla y de hablarla.

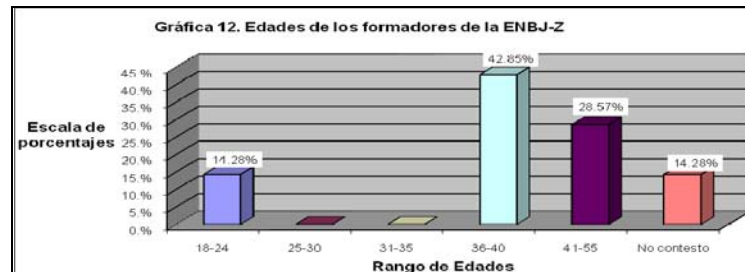
Edad

La Escuela Normal Oficial "Lic. Benito Juárez"-Zacatlán, en el año 2007, según información de la SEP estatal, reportaba la existencia de 38 docentes formadores en

⁴⁸ La información que se obtuvo, fue con los profesores que en ese momento laboraban frente a grupo con los estudiantes de la Licenciatura con Enfoque intercultural. En el ciclo escolar 2007-2008, la Institución hizo contrato con una profesora de formación Normalista hablante de la lengua totonaca, así como de dos profesores del género femenino y masculino de educación indígena hablantes de la lengua náhuatl.

total, de ellos se encuestaron a siete, los cuales laboraban en la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural, mismos que aportaron la información que se muestra en la gráfica 12.

GRÁFICA 12. EDADES DE LOS FORMADORES, ENBJ-Z



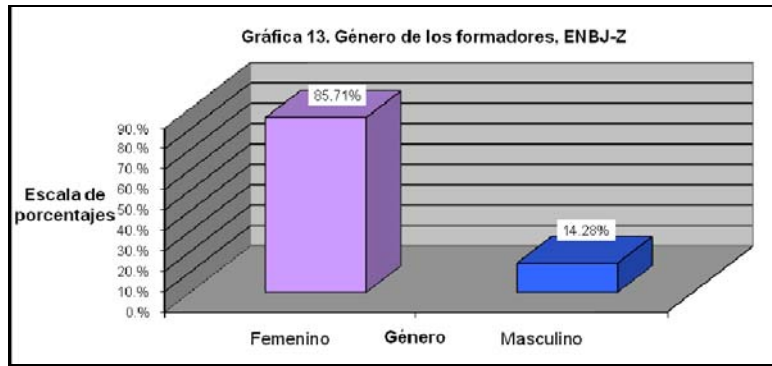
La gráfica muestra que la mayoría de los encuestados, se encuentran en el rango de edad de los 36-40 años, le sigue en cantidad el inmediato superior con dos formadores, y en tercer término se encuentra uno con el primer rango y uno no contestó. La mayoría de los encuestados tiene una experiencia en la formación de profesores en educación primaria.

La segunda categoría que se tenía interés por conocer, era la del género de los formadores que laboraban con los estudiantes del Enfoque Intercultural, misma que a continuación se aborda.

Género

La Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez”-Zacatlán, en el año 2007, proporcionó información estadística a la SEP del estado que su planta académica la cual conformada por un total de 38 docentes de estos. Como se señaló en párrafos anteriores, se entrevistó a un total de 7 formadores que equivale al 18.42% del total de los cuales se obtuvo la información que aparece en la gráfica 13.

GRÁFICA 13. GÉNERO DE LOS FORMADORES, ENBJ-Z



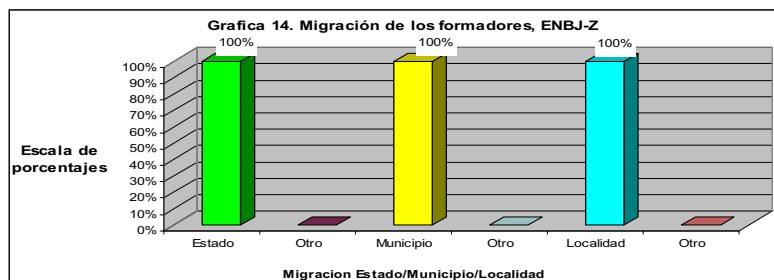
La gráfica muestra que en el ciclo escolar en que se realizó la encuesta 6 de los 7 formadores eran del género masculino y una sola femenina; es decir, el 85.71% eran masculinos y sólo el 14.28% era femenina.

Al hacer el contraste del género entre formadores y estudiantes, se encontró, que la primera generación el género masculino representa el 22.22% y el femenino el 77.77%. En este sentido, la relación es diametralmente opuesta en términos de género. Este hecho motiva una distinta relación en las aulas.

Migración

También fue de interés en la investigación, conocer de qué estado de la república habían nacido los formadores que laboran en la Escuela Normal, la información obtenida a partir de la encuesta I, en la gráfica 14.

GRÁFICA 14. MIGRACIÓN DE LOS FORMADORES, ENBJ-Z



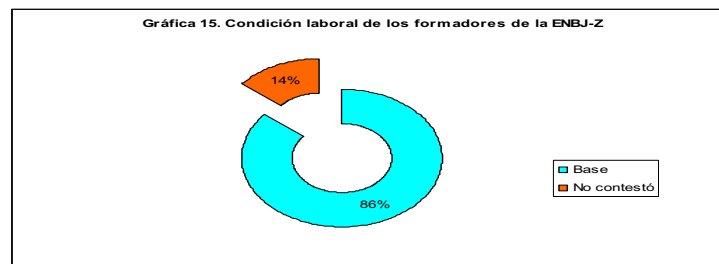
La gráfica muestra, que los siete formadores son originarios por nacimiento en el Estado, su desarrollo profesional lo realizan en la propia entidad; por tanto, las políticas laborales les han permitido constituirse como profesores en este nivel educativo, y en esta institución como formadores de los profesores de educación primaria normalista en la región de la sierra norte. Si bien, son originarios por nacimiento en el estado de Puebla; no todos son de nacidos en la región, como se muestra en la gráfica.

La misma gráfica ubica, que cuatro de los siete formadores es originario del municipio de Zacatlán, tres de ellos nacieron en otro lugar distinto en el que se desarrollan profesionalmente. Sin embargo, por razones laborales, el lugar de residencia de los formadores señala que se ubica el espacio laboral; es decir, los formadores radican la Ciudad de Zacatlán durante la jornada laboral.

Condición laboral

Las condiciones laborales de los formadores de esta institución, representan las mejores en comparación con las otras instituciones, pues todos tienen un contrato laboral por horas y de base. La Escuela Normal “Lic. Benito Juárez” de Zacatlán, tiene una planta de 38 formadores; de estos sólo se encuestaron a siete formadores que impartían alguna de las asignaturas de la “licenciatura en educación primaria con enfoque intercultural bilingüe”, información se muestra en la gráfica 15:

GRÁFICA 15. CONDICIÓN LABORAL DE LOS FORMADORES ENBJ-Z

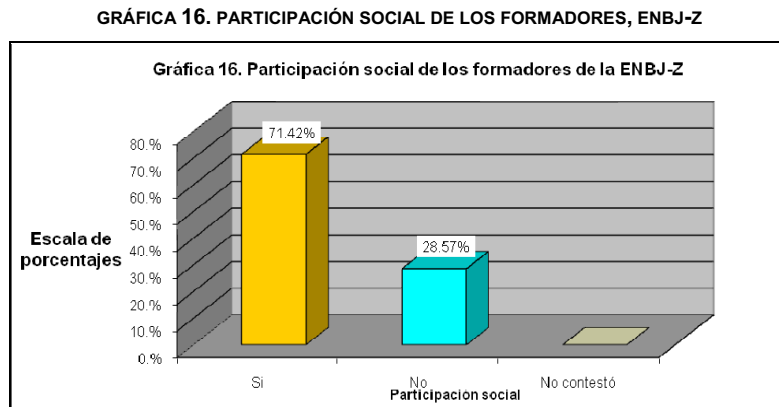


La gráfica muestra que los formadores de la Escuela Normal, tienen mejores condiciones laborales para desarrollar la formación de los estudiantes con “enfoque intercultural”, pues todos los que laboran en las instituciones del estado, tienen como mínimo para laborar diez horas base.

Es indispensable señalar, que después de la puesta en marcha de la licenciatura con el “enfoque intercultural”, la Secretaría de Educación Pública del estado inició un proceso de contratación de formadores hablantes de lenguas indígenas, formados con un enfoque intercultural.

Participación Social

Uno más de las categorías de interés en la investigación era el conocer la participación social de los formadores de la Escuela Normal Benito Juárez de Zacatlán. La información obtenida a partir de la encuesta I se muestra en la gráfica 16.

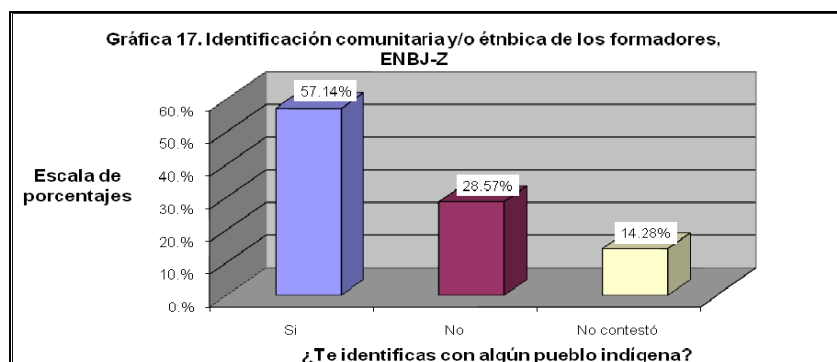


La información obtenida de los formadores, muestra que todos los que nacieron en esta localidad tienen una participación social activa y se ha sumado uno más de los que nacieron en otra localidad y dos mencionaron que no realizan ninguna actividad social con la comunidad en la cual laboran.

Identificación comunitaria y/o étnica: pueblo indígena

También fue de interés conocer la identificación comunitaria y/o étnica de los formadores; es decir, conocer desde los propios sujetos, los procesos de constitución de los “sujetos históricos”, que le dan sentido y significado a la historia y memoria colectiva; con la cual se identifican aparte del territorio, clase, etnia, cultura, sexo, edad, como parte constitutiva de los pueblos y comunidades indígenas; ya que constituye uno de los elementos que se consideraría fundamental en los perfiles para constituirse como formador de los profesionales indígenas: sin embargo, siendo una institución consolidada, estos ideales quedan fuera; los hallazgos en este sentido se muestran en la gráfica 17.

GRÁFICA 17. IDENTIFICACIÓN COMUNITARIA DE LOS FORMADORES, ENBJ-Z

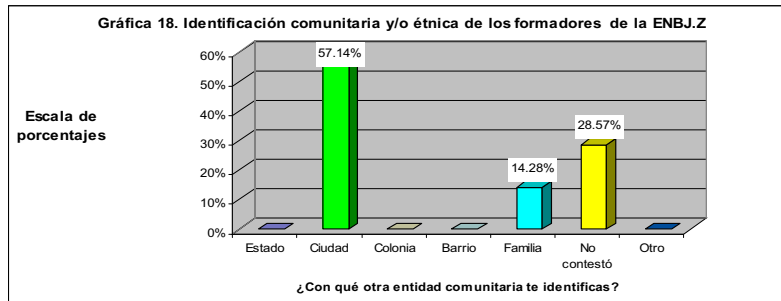


La gráfica muestra que de los siete encuestados, cuatro de ellos manifestaron identificarse con los pueblos indígenas, mismos representan el 57.14%, dos de ellos puntualizaron que no se identifican con ningún pueblo indígena, los cuales representan el 28.57% y uno de ellos no quiso contestar y sólo alcanza el 14.28% del total de los encuestados.

Identificación comunitaria y/o étnica: otra entidad comunitaria

La mayoría de los sujetos nos identificamos con otras entidades comunitaria, en este sentido, nos interesó conocer de los formadores normal con qué otra entidad se identificaba.

GRÁFICA 18. OTRA IDENTIDAD COMUNITARIA DE FORMADORES, ENBJ-Z

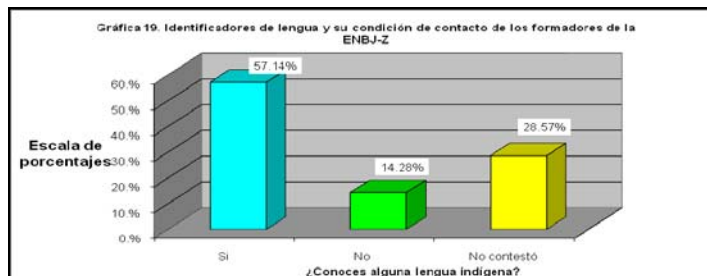


En la información gráfica, se establece que la mayoría de los formadores de la normal se identifican con la ciudad, uno con la familia dos no contestaron. Los formadores de la escuela normal, tienen una identidad territorializada que se visualiza a partir de que se autoidentifican con la ciudad en donde nacieron y en la que actualmente radican.

El conocimiento de una lengua indígena

La autoidentificación de los pueblos y comunidades indígenas, pasa necesariamente por el reconocimiento de los otros con quienes interactúa; por ello es que precisamente éstos sujetos sociales diferenciados histórica y culturalmente, son reconocidos como distintos, es decir, la existencia de los pueblos indígenas se ha reconocido históricamente por las instituciones y la sociedad envolvente a través de sus idiomas como el náhuatl, totonaco, otomí y tepehua. En este sentido, los formadores de la ENBJ-Z registraron las siguientes respuestas como muestra la gráfica 19.

GRÁFICA 19. CONOCIMIENTO DE OTRA LENGUA DE LOS FORMADORES, ENBJ-Z

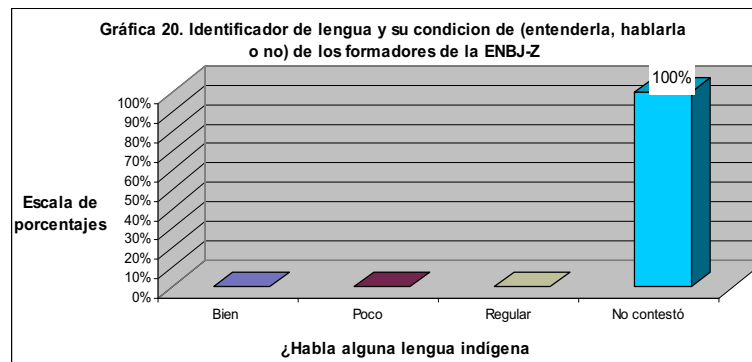


La gráfica muestra, que 4 de los 7 formadores conoce la existencia de una lengua indígena, dos de ellos no contestaron y uno mencionó que no conoce. Sin embargo, los docentes de esta institución, han tenido estudiantes hablantes de lenguas indígenas en programas y generaciones anteriores; por tanto, esto quiere decir, que los formadores no escuchan ni ven a los sujetos diferenciados lingüísticamente.

La identificación con una lengua indígena a partir de hablarla

A los formadores a los cuales se les aplicó la encuesta, para conocer el nivel de entendimiento de otra lengua indígena a partir de la interrogante ¿La entiendes? La gráfica muestra que se sostiene el número de formadores de la Escuela Normal, que mencionan conocer una lengua indígena, entenderla un poco, pero, aumenta en el número de formadores que no contestó sobre el nivel de entendimiento de alguna lengua de los pueblos y comunidades lingüísticamente diferenciados hablar una lengua, significa poseer los códigos y significados culturales que dan sentido a una memoria colectiva de los pueblos y comunidades diferenciadas lingüística y culturalmente. A los formadores, se les planteó la pregunta, si ¿Habla? alguna lengua indígena. La respuesta se muestra en la gráfica 20.

GRÁFICA 20. FORMADORES HABLANTES DE LA LENGUA INDÍGENA, ENBJ-Z



La gráfica es rotunda, al mostrar que ninguno de los formadores, hablan alguna lengua indígena; aunque cuatro de ellos son nacidos en el municipio y radican en él,

conocen la existencia de lenguas indígenas y la entienden, pero tomaron la decisión de no contestarla si la hablan o no.

Hasta aquí, se ha hecho el análisis de los perfiles que tiene los encargados de formar a los profesores de educación primaria con enfoque intercultural de la Escuela Normal “Lic. Benito Juárez” de Zacatlán. Sin embargo, se hace necesario comprender las trayectorias escolares y profesionales de los formadores; en este sentido y con base en el proceso metodológico y los criterios de selección de los informantes, se analizan dos trayectorias de igual número de formadores que laboran con los estudiantes usuarios del enfoque mencionado.

4.1. Trayectorias profesionales de los formadores incorporados a programas formativos interculturales

Con base en los criterios establecidos para la selección de informantes en cada una de las instituciones, formadoras de profesionales indígenas en la región de la sierra norte de Puebla. En el caso de la escuela normal se determinó tomar a dos formadores, uno del género masculino y otro del femenino. Al primero tiene una plaza base de 20 horas (medio tiempo) y la otra de 10 horas base. El masculino es monolingüe es lengua española y la femenina bilingüe, con lengua materna en lengua totonaca y segunda con lengua española.

a) Análisis de la trayectoria escolar del Formador Juan

Juan tiene 47 años de edad, es originario de la región, monolingüe en lengua española, radica en un municipio contiguo, es casado, con dos hijos, labora en educación primaria y la normal, tiene 17 años de servicio. Es parte de una familia numerosa con 13 hermanos, es el único que labora en el gremio magisterial, estudio la primaria y secundaria en su lugar de nacimiento, posteriormente hizo estudios en auxiliar de contador en el centro escolar, la beca de la secundaria hasta la normal con la condición de tener 9.0 en el promedio, no tiene estudios de media superior, estudia en la misma Normal en que labora, tiene la Maestría en Ciencias de la

Educación en la Hispanoamericana (particular) de Zacatlán y estoy en cuarto grado de leyes en el Centro Abierto Educativo (CEA), su sede matriz está en Puebla.

La trayectoria escolar de Juan, se enmarca a partir del mito de la gratuidad de la educación en las escuelas mexicanas; es decir, en las escuelas urbanas, rurales e indígenas, donde la operación del servicio educativo lo llevan a cabo los padres de familia, a partir de una aportación anual que las autoridades educativas denominan “voluntaria” y que en muchos casos limita la escolarización de los niños ubicados en la pobreza. La experiencia de Juan, es elocuente al respecto:

...hice mi primer grado en una primaria rural, sin embargo, por el problema del recurso económico mi padre perdió la oportunidad de sacar la boleta del primer año y tuvimos que volver a estudiar el primer año en el siguiente curso, eso hizo que definitivamente perdiera el primer año.

La escolarización en las comunidades rurales se caracteriza por la alta marginación, donde el requisito mínimo solicitado, constituye un elemento de exclusión, como la asistencia a la escuela y por ende la deserción y después el rezago. Estos sucesos, cuestionan la equidad tan pregonada en el discurso oficial.

Alumnos pobres y profesores filántropos: posibilidades para la escolarización

La escolarización de muchos formadores, sobre todo en zonas rurales y marginadas se ha dado a partir del establecimiento de varias costumbres que la sociedad dominante ha impuesto, como los internados para la escolarización de los niveles de educación primaria, secundaria, media superior y superior; sin embargo estos programas nunca ha sido suficientes para la población con menores recursos, como lo ejemplifica Juan:

...hice mi educación secundaria en una ubicada en el centro del pueblo; también hice estudios para auxiliar de contador en el centro escolar del mismo lugar, no me gustó el puestito, porque eso de escribir no se me daba tanto, nos regresamos a la secundaria, soy de una familia muy humilde y tuve la fortuna de que mis profesores me apoyaron bastante, el director me apoyó no cobrándome la inscripción, me daba la oportunidad de irme a trabajar a la ciudad de México, porque en esos tiempos las vacaciones eran junio y julio, meses completos. Entonces le pedía de favor al maestro que me diera la oportunidad de irme a trabajar también en septiembre, la única

condición era que tenía que ponerme al corriente y bueno llegaba el momento de los exámenes y les pedía a los compañeros sus apuntes y trabajaba hasta a las dos o tres de la mañana pasando los apuntes con candil, ya que en ese entonces no había energía eléctrica.

Entonces tuve una compañera con la que nos íbamos peleando los primeros lugares y hasta le podía ganar, pero era, por mi necesidad, yo tenía muchas ganas de continuar el estudio. Hubo un momento en la secundaria, que estuve a punto de perder el tercer año, mis padres se enfermaron los dos y el director me ayudó muchísimo, incluso estuvo a punto de adoptarme, habló con mis padres y eso le dolió mucho a mi familia que dijo "no, no momento, nosotros a ver cómo le hacemos pero nosotros nos responsabilizamos de él".

Las formas en que el Estado ha diseñado políticas de apoyo y formas de exclusión han sido a través de las becas económicas en los medios urbanos y rurales, estas formas de selección generan en las comunidades una forma de desintegrar las formas de organización social y comunitaria.

Ingreso a la Escuela Normal "Lic. Benito Juárez de Zacatlán: posibilidad única para formarse en escuelas públicas: límites a lo joven

Los programas de apoyo a estudiantes han tenido varios fines. En el siglo XX, se enfocaba a la escolarización de alumnos destacados desde la primaria, la secundaria y las normales; es decir, los apoyos económicos eran para estudiantes que mantenían un promedio sobresaliente. Tendencia urgente para este nuevo siglo el XXI hasta la media superior y la licenciatura; con base en estudios socioeconómicos, como lo hace notar nuestro informante Juan:

...salgo de la secundaria y un amigo me invita a la normal y venimos hacer el examen de admisión, afortunadamente lo pase, un amigo de la familia gestiona una beca del Estado, en ese tiempo el gobernador me la proporciona. Arrastro la beca de la secundaria hasta la normal y la condición era el promedio de tener 9.0; entonces realmente si me dedico a los estudios: en las bibliotecas y en los cuadernos, todo pero por necesidad, no podía darme el lujo de perderla (beca); porque era una gran ayuda.

...entonces llego a la escuela normal, hago mi profesión, quizá por la exigencia del mismo centro escolar que usted lo conoce la cuestión escolar un poco rígida, traigo esa escuela y aquí lo aplico conmigo mismo. Me dedico de lleno al trabajo, la cuestión del juego no se me daba a mí en ese momento, no tenía tiempo de jugar, mis compañeros me invitaban a jugar básquet o al fútbol y les decía que no porque tenía que ponerme a estudiar. Aquí encontré el apoyo de varios de los maestros.

La escolarización en estas condiciones, genera en los niños indígenas, en los pueblos rurales y en las grandes ciudades, la rápida incorporación al mundo laboral de los niños.

El mercado de la educación: maestro de escuelas públicas a centros de profesionalización privada.

Casi al finalizar la primera década del siglo XXI, la educación superior siempre está olvidada, en este sentido, para la formación de los formadores en servicio, sólo existen las normales superiores y las unidades UPN, ubicadas en capitales de los estados y ciudades importantes del país.

De tal forma las instituciones privadas, se han constituido como los centros de formación para los profesores en servicio, en muchos municipios con alta concentración de profesores, como refiere Juan: hacemos también la Maestría en Ciencias de la Educación en la Hispanoamericana de Zacatlán, muchos compañeros maestros hicimos esa maestría y estamos a punto de titularnos en enero-febrero.

Una formación polifacética: presencia del pasado

El proceso de escolarización, el contexto de desarrollo profesional y las exigencias del mercado de credencialización llevan a que algunos formadores de educación superior y docentes en la educación básica realicen cursos, licenciaturas, diplomados y posgrados en instituciones privadas que se han instalado en los municipios de alta concentración del magisterio, para ofertar cantidad de carreras para la población magisterial.

Sin embargo, la decisión por estudiar una licenciatura en leyes pasa por procesos como la historia académica, escolar y social, como comparte Juan: *Estoy aquí en el CEA de Zacatlán, es una universidad abierta, me habían dicho de la UNIDES pero me gustó más el CEA, Centro de Educación Abierta, su sede matriz está en Puebla, estudio los sábados, yo le entre y me gusta, y ya estamos en el cuarto cuatrimestre en derecho.*

Las plazas automáticas: forma de ingreso a la SEP

Bajo el supuesto de “echarle ganas”, durante el paso por las instituciones se otorgaban los puestos laborales; sin embargo, la forma de acceso al puesto laboral estaba determinada por políticas laborales burocráticas negociada por el gremio sindical y la SEP; concepción que se transmite en las instituciones, como señala Juan:

...Gracias a mi participación como estudiante y porque en ese tiempo era de las plazas automáticas, entonces nos dan la plaza. Un servidor se va a trabajar en una escuela retirada de aquí, casi 6 o 7 horas, ahí duramos casi diez años de servicio y entonces soy afortunado, porque piensan en un servidor aquí en la normal y me mandan traer a la normal, le estoy hablando de ya 17 años en este trabajo.

La incorporación a las instituciones de educación superior como en este caso, se dan por las relaciones con el “gremio sindical” y no como hace referencia el formador; es decir, el “acercarse” al lugar de residencia constituye un logro, pero a condición de dejar en algunas ocasiones principios éticos.

b) Análisis de la trayectoria escolar de Sofía

Sofía, tiene 27 años, es originaria de una comunidad “Ignacio Ramírez” de uno de los municipios de la región de la sierra norte del Estado de Puebla, es hablante de la lengua materna totonaco, sus padres son hablantes de la lengua mencionada, tiene cinco hermanos, sólo ella cuenta con una profesión, estudió los primeros grados en su comunidad y después dejó de estudiar cuatro años, posteriormente migra a la ciudad de Puebla, lugar en que hizo todos los estudios, tiene un plaza base de 10 horas.

Según la sociedad envolvente, la informante es parte de los pueblos y comunidades con una cultura y lengua diferenciadas, pertenece a la región de la sierra norte, no tuvo al nivel preescolar, los niveles siguientes los realizó fuera de familia y su

contexto, perteneció a los niños trabajadores de México, a los pueblos migrantes en la ciudades, una escolarización con un código lingüístico diferente. Así se refiere Sofía su primer acercamiento a la escuela:

...no fui a preescolar. Yo estudié primero y segundo de primaria allá en mi tierra natal, por falta de recursos tuve que dejar la escuela, cuatro años y emigrar a la ciudad, lo único que me interesaba era trabajar para ayudar a mi familia para sostener la casa. Posteriormente me dice mi mamá, tienes que volver a estudiar y a mí me daba por igual.

La escolarización no sólo tiene las barreras de la edad sino también los prejuicios sociales establecidas para la escolarización como lo refiere Sofía:

Entre a estudiar el tercero de primaria. A los trece años tuve un poco de dificultades porque era grande y algunas niñas se burlaban de mí, en tercero casi no iba la maestra, fue en cuarto cuando una maestra me apoyo mucho, me dió consejos porque yo no podía y poco a poco fui superando esas situaciones, termine la primaria a los dieciséis años.

La escolarización para los indígenas está marcada por la limitante económica, una escolarización extemporánea y situada en contextos diferentes al de origen, aunada al fenómeno de la migración a las grandes urbes, donde existen algunas posibilidades de escolarización.

Escolarizarse fuera de la edad: escuela en donde te acepten, escuela sin matrícula de alumnos

La SEP, ha establecido diversas modalidades de atención a la población que se quiere escolarizar, sobre todo a aquella que está fuera de las obligatorias, como era el caso de la secundaria. En el caso de la informante, estaba fuera de la edad de cursar la secundaria dentro de las escuela regulares. Según lo establecido en los reglamentos, esta formadora tendría que realizar los estudios del siguiente nivel en educación para adultos, como refiere Sofía: fui admitida porque era egresada en el ciclo escolar inmediato anterior, *para entrar a la secundaria hubo un poco de dificultad por lo mismo de la edad, me aceptaron en la escuela donde había muy pocos alumnos y porque había terminado la primaria el mismo año. Terminé la secundaria a los 19 años de edad.*

Facilidad por las asignaturas instrumentales; escolarización por voluntad

La percepción de las personas adultas sobre los estudios de quienes han cursado la educación básica, es que tienen los elementos para continuar la educación media superior para perfilarse a los estudios profesionales. Aunado a ello la continuidad de la escolarización, permite a los estudiantes una apropiación de los contenidos instrumentales que la escuela discursa, sin las cuales los escolares no tendrán un éxito escolar en los siguientes niveles, como lo menciona Sofía:

...tampoco pensaba seguirle, pero, una señora me vuelve a insistir, le tienes que seguir, yo lo veía muy difícil entrar al bachillerato, pero entré, con el apoyo de una señora. Desde la primaria me gustaba enseñar a mis compañeros, se me facilitaban las matemáticas, el español y muchas cosas, porque yo fui a la escuela no por obligación sino por voluntad, a pesar de que había dejado 4 años y a pesar de que le digo que me daba igual, pero pues, me empezó a gustar, le echaba ganas y mis compañeras me decían, haber explícanos como se hace esto, me gustaba mucho pararme frente al pizarrón y explicarles a mis compañeros, en la libreta no me gustaba, desde entonces me dí cuenta que me gustaba este ser profesora.

La experiencia con quienes nos socializamos en el hogar, constituyen piezas claves para seguir una escolarización, sobre todo si ésta ha sido de forma discontinua y con problemas económicos.

Ingreso al Benemérito Instituto Normal del Estado

El relato escolar dirigido a los estudiantes sobre el desarrollo profesional y sus percepciones económicas, tiene incidencia en la perspectiva para la toma de decisión sobre las carreras que proporcionan satisfactores económicos y los que sólo proporciona satisfacciones personales, dentro de los cuales se encuentra la profesión docente, misma que lo único que obtiene es el reconocimiento de los alumnos con los cuales se desarrollan el trabajo como lo señala Sofía:

... cuando terminé el bachiller, dije: ahora si tengo que seguirle, estudiar la normal, bueno porque yo no viví con mis papás, si no, con mi madrina, su familia decía: no, para maestra no, porque te vas a morir de hambre, no vas a progresar, pero, yo es lo que quiero, no para hacerme rica, sino porque realmente me gustaba, muchos me decían: porque no vas para abogada, para contadora o para cualquier otra cosa que te deje más recursos, mi necesidad fue tan grande que yo entré a la normal y pase el examen en el Benemérito Instituto Normal de Estado..

La expectativa laboral, se da más en función de obtener una estabilidad (plaza base), con una remuneración constante y prestaciones, aunque sean limitados, es decir, la decisión realizada se da a partir del proceso escolarización, misma que siempre la realizó con las mínimas posibilidades económicas para desarrollarla.

La incorporación a la SEP (Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez” Zacatlán

Las reformas educativas de los años noventas, con el Acuerdo Nacional para la Modernización Básica (ANMB), la toma de decisiones para la contratación del personal docente en cada uno de los niveles educativos. Así, lo expresa el caso de Sofía.

...Cuando yo salí de la licenciatura, presente un examen de oposición, pero no fue posible obtener plaza, posteriormente presente otro examen para el subsistema de educación indígena, pero, para mi lengua la totonaca no hubo plazas para el nivel primaria, pero, logro que me den una ficha para preescolar, presenté ese examen, para el curso de inducción, estuvo muy fácil, pero nada más daban seis plazas para mi lengua y en preescolar, yo fui la número siete, fui rechazada; pero, me llaman para cubrir horas de Programación detallada (PRODET), entonces me comentaron que iba a hacer un proceso y ya no presentamos ningún examen, ya automáticamente nos dieron la clave en la Normal.

Hasta aquí se ha hecho el análisis de las trayectorias de escolarización, formación profesional y de ingreso a la SEP de los formadores que laboran con la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe en la Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez”-Zacatlán. Con base en la información obtenida se encontró el tipo de instituciones en las cuales se esclavizaron, los años de servicio en la escuela y el proceso que efectuaron para su ingreso a la institución en donde laboran; sin embargo, es necesario conocer la apropiación discursiva de la que se han apropiaron los formadores acerca de la Interculturalidad, el cual es eje transversal de formación, la cual la se realiza en el siguiente apartado.

4.2. Resignificación de la interculturalidad por parte de los formadores

La SEP, DGN, DGEI y la CGEIB, crearon a partir del ciclo escolar 2004-2005, el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas

Normales (PTFAEN); propuesta de trabajo para la formación de maestros de educación primaria con un enfoque intercultural, con la finalidad de dar la atención a la diversidad cultural y lingüística presente en muchas aulas del sistema educativo. Desde su inicio, tuvo el propósito de generar el conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad cultural del país; así como una propuesta de atención pedagógica.

En este sentido, los formadores han conceptualizado a la Interculturalidad a partir de referentes como: las antologías construídas para los formadores y estudiantes, las conferencias y diplomados; sin embargo, los textos han abordado contenidos como: el multilingüismo, nuestras lenguas, la formación docente y educación intercultural bilingüe, la socialización del alumnado en contextos multiculturales, cultura y clima en la escuela y en el aula“, ¿Cómo entender el enfoque intercultural?“, antes de la interculturalidad: lengua materna, aprendizaje y socialización en la familia, diversidad, invisibilidad y escolaridad, una interpretación de la interculturalidad en la escuela, entre otros. Veamos un ejemplo, de la conceptualización de Juan:

...yo creo que la interculturalidad se da en los salones de clase, realmente aquí, no tenemos que irnos a donde se habla esa lengua, esa diversidad cultural está en el salón de clases, los 30 o 40 alumnos son diversos, por lo tanto, esa diversidad se está dando, ahora esa práctica, si es cierto tenemos que ser respetuosos del pensamiento de cada uno los individuos y de las personas, por lo tanto, esa práctica tenemos que hacerla nuestra desde el momento que aceptemos a nuestro propio grupo escolar, que aceptemos a nuestro propio grupo de sociedad en la que estamos, siempre y cuando haya el respeto. Qué bonito sería que todos pudiéramos entendernos, primero saber escucharnos, saber escuchar lo que habla el compañero, valorar lo que el compañero dice, y creo que no habría problemas en el grupo, en el país, en la región, pero desgraciadamente no todos pensamos igual, he ahí la diversidad, no todos pensamos igual y por tanto hay problemas, hay intereses, y hay aspectos que no nos permiten avanzar correctamente.

El formador hace una inmediata delimitación al cerrarlo sólo desde el ámbito de la escolar; aunque menciona a la diversidad cultural; pero lo hace desde el punto de vista de los niveles del desarrollo cognitivo de los alumnos y no desde otra visión de mundo que tienen otro sentido y significado de la vida y de relación con la naturaleza. La interculturalidad, se reduce a un buen deseo de entendimiento, escucha

valoración del otro que habla otra lengua, y con este simple hecho se resolverían las relaciones interétnicas.

La formadora hace referencia, a que los textos abordados hacen mención que es necesario tener presentes tres conceptos ejes para el logro de la comprensión y realización de la Interculturalidad. La revisión hecha de los textos propuestos para la formación con el enfoque, no hace mención acerca de la intraculturalidad, aunque retoma las primeras lecturas del semestre acerca de la multiculturalidad y el enfoque intercultural; en palabras de Sofía:

...de acuerdo con los textos que he tratado en la asignatura que imparto aquí, pues nos maneja tres conceptos que son: la intraculturalidad, la multiculturalidad y la interculturalidad; cuando hablamos de intraculturalidad nos dice que primero nosotros tenemos que reconocernos que somos parte de una cultura, de una etnia y que hablamos a lo mejor lo que es una lengua, debemos reconocer, valorarla y primero nos reconocemos y después reconocemos a los demás y les damos su lugar, los respetamos, somos tolerantes con las otras culturas. El concepto de multiculturalidad: que hay muchas culturas y posteriormente la interculturalidad lo vamos a hacer nosotros porque si dentro de esta multiculturalidad hay respeto, hay una buena convivencia, nos respetamos, entonces hacemos ya la interculturalidad.

La formadora retoma, que las lecturas de formación para los docentes de la escuela normal que laboran con este enfoque, giran en torno a establecer diferencias de los pueblos y comunidades con una sociedad envolvente con las lenguas indígenas porque inician con el hecho de que la nación mexicana es multilingüe. La docente reconoce que las lecturas, hacen mención sobre la necesidad de establecer en primer término una identidad; es decir, se pertenece a una cultura con la cual se interacciona con las otras culturas.

Los programas de formación de docentes indígenas en Escuelas Normales, se están efectuando en situaciones de desventaja en comparación con otras licenciaturas de nueva creación. Las problemáticas a las que se enfrentaron los estudiantes, fue una insuficiente planta docente que hablara las lenguas indígenas de los estudiantes, discriminación por los compañeros de la escuela por el uso del “traje típico”, el

reconocimiento del enfoque por los formadores y materiales bibliográficos insuficientes.

Los hallazgos encontrados, muestran que los perfiles lingüísticos no cumplen los requisitos para el ingreso a la licenciatura con enfoque intercultural, pues de las cuatro generaciones que ingresaron hasta el 2009, de un total de 104 estudiantes, sólo 17 son hablantes de la lengua indígena Náhuatl y 12 de la lengua Totonaca, si consideramos que en la región de la sierra norte de Puebla se ubican más de 25% de hablantes de la lengua náhuatl en el país, y más del 40% de los hablantes de la lengua totonaca; es decir los que están ingresando son hablantes de la lengua española.

Otro dato revelador que salta a la vista, es la continuidad de la feminización de la licenciatura, pues más del 75% de las que ingresan a esta licenciatura son mujeres, en contraposición se ubica la planta docente que labora con esta matrícula feminizada, pues de los que laboraban con la primera generación, el 100% de ellos era del género masculino y ninguno habla una lengua originaria de los estudiantes en formación.

Las políticas educativas en América Latina y México, se establecen a partir de ciertos elementos como el demográfico; es decir, la composición de su población en términos numéricos, el económico, que tienen que ver con la población económicamente activa, los cambios de la tecnología, los cambios sociales y composición cultural de cada uno de ellos; y dejan de lado la existencia y comprensión de actores que también inciden en la conformación de las políticas educativas en la región.

Dentro estos, podemos encontrar a los empresarios, las organizaciones políticas y sociales, los movimientos alternos al estado-nación y después de los años sesentas, los movimientos campesinos, los movimientos indígenas en demanda de los derechos sociales e individuales, políticos y educativos.

Las políticas educativas para los pueblos y comunidades indígenas en América Latina y en nuestro país, han tenido un desarrollo diferente debido al grado de participación, organización y apropiación de los proyectos de sí mismos y los programas para sí mismos. Las políticas educativas, eran diseñadas para integrar al indio a un proyecto económico, político, social y cultural; en este sentido, la diversidad se toma como eje para la integración, pero también para la segregación.

Sin embargo, en estas dos décadas se generan movimientos con los más diversos objetivos, entre movimientos indígenas en lucha por diversas reivindicaciones. El Estado generó para los pueblos diversos culturalmente, políticas de acción afirmativa y anti-discriminación, de cuotas y de género. Las políticas educativas, se concretan en contextos específicos y con sujetos en formación desde estos planteamientos, con programas de formación de docentes y estudiantes indígenas. Tal como se investiga, en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO V

LA FORMACIÓN PROFESIONAL INTERCULTURAL DE DOCENTES INDÍGENAS: EL CASO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA PARA EL MEDIO INDÍGENA (LEPEPMI '90) EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN)-ZACATLÁN

En la década de los ochentas en Puebla,⁴⁹ surge la propuesta de escolarizar a jóvenes de secundaria a través de organizaciones sociales no gubernamentales, en el mismo período la DGEI y la UPN, acuerdan crear la (L.E.I.) que sólo se cursa en el D.F. con beca comisión, al tratarse de estudiantes que son docentes en servicio. En la década de 1990, la experiencia sobre la formación de docentes indígenas en UPN, hace que ésta se extienda a las unidades UPN en los estados con una propuesta de formación para los docentes indígenas en servicio que denominaron: “Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, misma que se extendió a las sedes regionales en donde se encontraba la demanda de profesionalizar a los docentes indígenas.

En el estado de Puebla se establecieron tres unidades UPN: (Puebla, Teziutlán y Tehuacán; las dos primeras se ubican en la región de la sierra norte del Estado de Puebla; la Unidad 211 de UPN Puebla, tiene sedes regionales en el norte y en el sur, las del norte son: Cuetzalán, Huachinango, Zacapoaxtla y Zacatlán y las del Sur son Atlixco y Acatlán de Osorio. En este sentido, la sede regional Chignahuapan (1990) y Zacatlán después de 1992 hasta la fecha, abrió la posibilidad a los profesores indígenas de realizar una profesionalización que se aproximaba a las necesidades de formación pertinente al desarrollo del campo profesional.

⁴⁹ Como parte de los antecedentes, cabe recordar que la puesta en marcha del programa del “Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües”, en 1964, en el estado de Puebla, generó la necesidad a nivel nacional y estatal de la formación de docentes indígenas. La formación de docentes indígenas en su inicio, se llevó a cabo con los currículos y docentes formadores del Instituto Federal de Capacitación de Magisterio (IFCM) y las instituciones que la sustituyeron. Hubo instituciones como Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (antes CIS-INAH, actualmente CIESAS), y Centro de Investigación para la Integración Social (CIIS), fundada en Oaxaca, juntas sumaron esfuerzos para formar algunas generaciones de profesores indígenas; en el mismo lapso negociaciones entre el SEP y el SNTE acuerdan crear la Universidad Pedagógica Nacional en 1978.

En este capítulo, primero se describe y analiza el periodo fundacional (1987/1992) de la subse de Zacatlán, a partir de un análisis estadístico de las generaciones que se formaron en este periodo así como las dificultades que enfrentó en su gestación.

En un segundo momento, se presentan los resultados de la investigación sobre la formación de profesionales indígenas en el presente 2006/2009 con base en el análisis de los perfiles, las trayectorias escolares del conjunto de estudiantes y formadores seleccionados para esta investigación de forma aleatoria; se cierra con la interpretación de las concepciones sobre “interculturalidad” de ambos actores.

Se consideran dos licenciaturas en esta sede regional de la UPN-Zacatlán, la “licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio indígena-plan 1990”, y la “licenciatura en educación-plan 1994”. De la primera licenciatura se analiza el currículo de formación para docentes indígenas, y de segunda, se tomó para mostrar la existencia de estudiantes indígenas en un currículo de formación no intercultural.

1. Antecedentes: la formación del gremio magisterial indígena de Puebla: una historia necesaria 1964-1990. La intervención de la UPN

Las políticas sobre la capacitación y formación a partir de la creación del SNPCB se diseñó con base en el perfil de ingreso de los docentes indígenas. La SEP clasificó al personal como: promotores culturales bilingües y maestros rurales bilingües, de acuerdo con el nivel de escolaridad. Los primeros contaban con estudios de educación primaria y los segundos con de secundaria; ya que se requería ejecutar programas de escolarización, capacitación y formación profesional.

El primer programa, el de capacitación para los promotores culturales bilingües, lo realizaron instancias como el INI y la SEP. Para la escolarización firmaron convenios con otras instituciones, como la educación para adultos para que les permitieran realizar sus estudios. En el caso de la formación de los maestros bilingües, en convenio con instancias formadoras de docentes, solicitaron el apoyo, como fue el caso del IFCM.

Es importante señalar, que hubo dos programas de becas complementarios que apoyaron la formación de los docentes indígenas; la primera para formarse en las escuelas Normales y que desearan pertenecer al gremio magisterial y la segunda en escuelas denominadas de “segunda enseñanza”, en las que se formaban para desarrollarse en las tecnológicas, vocacionales y profesionales. Estos apoyos fueron para jóvenes de ambos sexos, también se generaron apoyos financieros para quien deseara capacitarse y después incorporarse al servicio. Finalmente, se dieron intercambios con organismos gubernamentales que capacitaran a promotores y jóvenes de las etnias.

Durante más de una década, se generaron programas de formación que tuvieron dos intenciones: la primera, con una formación homogénea, es decir, sin ninguna especificidad para la población que atendían a los profesores indígenas, como las lenguas y las prácticas socioculturales existentes en los pueblos y comunidades indígenas. La segunda, tenía la intención de tomar algunas de las características de los grupos sociales y lingüísticos; este último planteamiento, es producto de la organización generada desde las comunidades, los profesores indígenas a través de sus organizaciones, intelectuales y académicos de instituciones afines a estas ideas.

La formación pertinente de docentes indígenas: un esfuerzo aislado

Después de más de dos década de políticas educativas hacia los pueblos y comunidades indígenas, se gestaron movimientos indígenas, de organizaciones sociales y gremiales. En este sentido, las exigencias de los profesores bilingües para una formación profesional pertinente, fueron exigidas a la SEP, través de la DGEI, para la creación de una formación pertinente desde la educación superior. En mayo de 1976, se iniciaba otro sexenio y se efectuaba el “Encuentro nacional de maestros indígenas bilingües” en Vicam, Sonora, espacio que sirvió para plantearle al presidente en turno, varias propuestas, las cuales se referían a la necesidad de replantear las políticas indigenistas, las recomendaciones giraron en torno a la necesidad de:

...El enfoque educativo, los libros de texto, la capacitación de los profesores a nivel universitario, creación de nuevas carreras, incremento de sueldos, doble plaza, formas de inserción de nuevos promotores, alimentación de niños, la revaloración cultural, la creación de institutos, más becas para estudiantes en todos los niveles, la educación de adultos, el idioma indígena, creación de nuevas plazas, la creación de una institución unificadora de todos los programas, manejo de las instituciones por indígenas, reconocimiento jurídico de las Direcciones Regionales, distribución de la tierra, créditos, la comercialización de productos, el establecimiento de industrias, representación popular, la conciencia de clase, resolución del problema agrario, los salarios mínimos y el apoyo de los acuerdos del Primer Congreso Nacional de los Pueblos Indígenas. (Hernández, 2000: 165-174).

La cita refleja las problemáticas de tipo gremial, educativas, sociales, de producción y de desarrollo de las comunidades, es decir, las propuestas no sólo eran del ámbito de la educación, las demandas eran integrales, en el sentido de enfatizar una atención que abarca muchos problemas sociales que los promotores y maestros bilingües padecían y enfrentaban. En términos educativos, la solicitud hecha al gobierno en turno, pugnaba por una formación y profesionalización en instituciones de educación superior con pertenencia desde las características de los mismos y de los individuos con los que laboraban. Es, mediante esta forma que el gremio magisterial indígena conquista otras alternativas de profesionalización.

Las respuestas a las demandas de formación profesional, se generaron a partir de la incorporación de profesores a la educación superior, con dos “programa pertinentes”: el primero, en 1979, a través de la “licenciatura en etnolingüística”, en el CIESAS. La política de atención profesional se denominó: “Plan Integral de Capacitación del Personal para la Educación Bilingüe y Bicultural y la promoción cultural”, en este convenio participaron la DGEI, la SEP, el CISINAH y el INI.

En el programa de formación, participaron 56 maestros bilingües de 7 grupos étnicos: nahuas, mayas, purépechas, totonacos, otomíes, zapotecos y mixtecos (*Informe anual de labores 1980-1981*, 1981: 142). Con este proyecto de formación egresaron dos generaciones: una en Pátzcuaro, en el estado Michoacán, en las instalaciones del CREFAL⁵⁰ y otra en el CIS de San Pablo, Apetatitlán, Tlax. (Cabrera, 2003: 3). Las

⁵⁰ En el *Programa de educación para todos*, pág. 22, menciona que en el ciclo escolar 1978-1979, a petición de las comunidades indígenas en reclamo de una preparación de sus técnicos y profesionales,

políticas de formación, se efectuaron porque la DGEI tenía firmado convenios para llevar a cabo los proyectos encomendadas por la SEP; entre otras, destacaban 8 direcciones, un departamento, un instituto, una universidad, dos centros de investigación y un consejo.

La segunda opción de formación conquistada por docentes del subsistema de educación indígena fue la “Licenciatura en Ciencias Sociales” a cargo del Centro de Investigación para la Integración Social (CIIS), El programa, tenía como objetivo, la aplicación de los enfoques teórico-metodológicos de la Ciencias Sociales en problemas de análisis y actuación práctica de los grupos y con base en ello generar “proyectos alternativos”.

Los estudiantes-profesores iniciaron sus estudios en febrero de 1980, con una duración de cuatro años por las características de la necesaria comprobación en la práctica de los elementos adquiridos del programa de formación. Así el CIIS con la Licenciatura en Ciencias Sociales preparaba a “9 maestros bilingües (3 Mixtecos, 2 Zapotecos, 2 Nahuas, 1 Otomí y 1 Chocho). (Informe Anual de Labores 1980-1981, 1981: 142).

Es importante reconocer que la profesionalización con un programa “pertinente”, no sólo se efectuaba al interior de las instituciones oficiales, sino también se hacía en espacios alternos, en las cuales se proponía atender las necesidades específicas de una población indígena y las que propusieron fueron las organizaciones no gubernamentales, que iniciaron un proyecto con un programa de atención a jóvenes de las comunidades indígenas y rurales en el estado de Puebla; el espacio en el que se desarrolló la propuesta se ubica en la región de la sierra norte del mismo estado⁵¹.

se diseñó el programa en formación de etnolingüistas; el cual se desarrolló en Pátzcuaro, Michoacán y en el que participaron siete maestros de educación indígena: cuatro de la lengua náhuatl y tres de la lengua totonaca.

⁵¹Ver el libro digital, de Patricia Medina (Coordinadora), “Balance de las políticas educativas interculturales en la última década en contextos estatales de México.

La formación de docentes en Puebla y la educación superior, (1980-1990). La creación de la UPN y su intervención estatal.

La formación de docentes y docentes indígenas, como se ha señalado en párrafos anteriores, estaba a cargo de las escuelas Normales y de otras instituciones como: el IFCM, la DGMPM, la DGCMPM, los CRAM y los CAM. Para 1978, la SEP y el SNTE acuerdan crear la UPN, para efectuar estudios de licenciatura; se decía que esta nueva Universidad, se constituiría en un centro de formación para los maestros de México, para tal fin, se crearon unidades UPN en los estados del país.

En la entidad poblana, se crearon tres unidades UPN (Puebla, Teziutlán y Tehuacán), en su inicio las unidades formaban a profesores que desearan pasar de “profesores de educación primaria” a “licenciados en educación primaria o preescolar”, que laboraran en el tipo de sostenimiento (federal y estatal) de los niveles de preescolar (general, indígena), primaria (general e indígena) y secundaria; pero, con un currículo homogéneo; es decir, que no se tomaba en consideración para la formación los contextos y los sujetos a los cuales se escolarizaba.

En 1981, surgió una tercera opción para la formación de profesores indígenas. La alternativa se abrió, con la firma del convenio entre la DGEI y la UPN, para el diseño y coordinación de la “licenciatura en educación indígena” (L.E.I.), en la modalidad escolarizada.

La base del plan de estudios fue el mismo de 1979, sólo se hicieron adecuaciones curriculares que intentaban responder a las necesidades del campo profesional de la educación indígena, el plan de estudios trataba de “responder a las necesidades de formación” desde lo académico-pedagógico, pero sobre todo en lo étnico, la formación académica y las propuestas alternativas para la educación bilingüe-bicultural del momento.

Es necesario precisar, que para el sector magisterial indígena, sólo existía la posibilidad de una formación “pertinente” pero tendrían que realizarlo en la unidad Ajusco del Distrito Federal y exclusivamente podían hacerlo los docentes que eran egresados de

las instituciones como el IFCM, la DGMPM, la DGCMPPM, los CRAM y los CAM o de Escuela Normales con título de profesor en educación primaria. En estas condiciones, fueron pocos los maestros bilingües poblanos que tuvieron la oportunidad de efectuar estudios del nivel superior.

La “licenciatura en educación indígena” (LEI), surge de experiencias de formación desarrolladas para responder a las necesidades del campo. Para tal efecto, se estableció un acuerdo interinstitucional entre la DGEI y la UPN, que se muestra en la tercera cláusula de dicho convenio, según Herrera, quien retoma a Cárdenas:

...La UPN creó la licenciatura en Educación Indígena dentro de un sistema escolarizado, a solicitud expresa de la DGEI que requería un proyecto académico para propiciar la formación de personal especializado en la pedagogía bilingüe-bicultural destinada a la atención de las necesidades educativas de los grupos indígenas del país. (Cárdenas, 2004: 6).

Las políticas de formación docente indígenas entran a los proyectos académicos de la UPN, al crear el espacio para que se cree la LEI, ésta es una carrera que marca el inicio de una formación “especializada” que aparece con este nombre en las licenciaturas de la Universidad en 1982.

En el estado de Puebla, las unidades de la UPN se crearon en 1979 como parte del Sistema de educación a distancia de esta institución, para atender las demandas y necesidades de los maestros poblanos con acciones de Mejoramiento Profesional del Magisterio con tres unidades ya mencionadas.

La unidad UPN de Puebla, inició la formación de docentes a través del sistema abierto con la “licenciatura en educación básica” (LEB-79). El objetivo era lograr la formación de un estudiante-maestro de manera autodidacta. Para 1985, se diseñó un nuevo plan de estudios para profesores en servicio y becarios con estudios de bachillerato. Al plan se le denominó, LEPEP’85, tenía una modalidad semiescolarizada, es decir, sólo es necesario realizar sesiones presenciales los días sábados.

2. La UPN en Puebla: posibilidad para la formación de profesores indígenas

En 1990, la UPN Distrito Federal, crea una propuesta curricular “alternativa” a la LEI para la formación de docentes indígenas, se transforma la nueva estrategia de atención de los programas “licenciatura en educación preescolar” y en “Primaria para el medio indígena”, para ser operadas en las unidades y sedes en el país. Según Salinas:

...era indispensable un programa de nivelación (en el nivel licenciatura) para los docentes indígenas en servicio, que les permitiera realizar estudios sin abandonar su trabajo. Entonces surgieron las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP, LEPMI 90), orientadas a ofrecer una formación docente universitaria específica. (Salinas, 1995: 17).

La referencia que hace la autora, hace notar que la intención era incrementar la cobertura de atención de la formación de los docentes indígenas; sin embargo, se puede decir, que a mayor cobertura hay mayor riesgo de dejar de lado una mejor atención formativa; pues existen problemas de infraestructura y escasos asesores. Desde el inicio de estas licenciaturas, se notó claramente la diferencia, pues mientras la LEI se conformaba como un plan de estudios con un enfoque intercultural, la LEP y la LEPMI se referían todavía a lo bilingüe-bicultural.

La academia de educación indígena de UPN Distrito Federal, en 1990, diseñó dos nuevas licenciaturas en ese mismo año: la “licenciatura en educación indígena y en educación preescolar” y la “licenciatura en educación primaria para el medio indígena, (LEP y LEPMI-90). La primera se seguiría impartiendo en la modalidad escolarizada en las instalaciones de la unidad Ajusco, en el Distrito Federal. La segunda, se desarrollaría en las unidades de la UPN en los estados. La formación de los docentes indígenas obedecía más a la negociación de la SEP y el SNTE, pues los docentes indígenas, pertenecen a esta organización sindical.

...En 1990, y ante la presión de un grupo de académicos de la pedagógica vinculados con las áreas de educación indígena de la SEP, se impulsó otra nueva licenciatura dirigida a los profesores de educación básica de las áreas indígenas. Era una propuesta escolarizada que implicaba el acceso de profesores indígenas de distintas partes del país, en calidad de becarios, a las aulas e instalaciones de la Unidad central del Ajusco. Así es como se diseñó e instrumentó la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPPI-90), bajo la modalidad

escolarizada, y en la cual tuvieron asidero distintos académicos del área de docencia que habían consolidado fuerzas importantes en el control de un discurso pedagógico alternativo para los indígenas del país. Esto propició, incluso la elaboración de materiales específicos para la realidad educativa y un trato preferencial a los profesores indígenas que asistían a las licenciaturas, pues éstos, además del salario de sus plazas de adscripción, recibían una beca del Ajusco, al igual que diversos apoyos en comidas, transporte, hospedaje y subvenciones para materiales académicos. (Miranda, 2001: 221-222).

La cita hace referencia a que la ejecución como política de formación para los docentes indígenas no cubrió las expectativas, pues no fue escolarizada, tampoco se becó a estudiantes y se masificó su desarrollo como propuesta curricular. Además se suma su corta existencia, pues, en 1995 cambia el enfoque de la educación indígena al pasar de bilingüe-bicultural a intercultural-bilingüe.

Este cambio provocó que los planes de estudio se reformularan, situación que provocó un nuevo proceso de capacitación de los académicos de los estados. En 1990, en las tres unidades de la UPN (en la ciudad de Puebla, Tehuacán y Teziutlán), abrieron la posibilidad de nivelar y profesionalizar a los promotores indígenas que cumplían funciones docentes.

La propuesta curricular de formación, hacía referencia a una educación bilingüe bicultural; a partir de 1995 cambia la propuesta de formación con el enfoque “intercultural”; el proceso mediante el cual se hace la transformación, es a través de cursos, encuentros y talleres a los docentes que desarrollaban los contenidos de la licenciatura, en el caso de los materiales, se hizo hasta 1997.

La subsede UPN de Zacatlán en la región de la sierra norte de Puebla

La sede regional UPN, Zacatlán con más de 20 años en la formación de docentes, ha desarrollado tres licenciaturas: la LEPEP’85, LEPEPMI’90 y LE’94. Existe actualmente una propuesta de impartir la “licenciatura en psicología educativa”. Además, se han impartido varios diplomados, como investigación educativa, gestión educativa, educación intercultural, “Enciclomedia”, los cuales han transformado la práctica docente. También se impartió uno, bajo la temática de “secundaria digital. Asimismo, en

2008, se descentralizó de la unidad 211 Puebla, el programa de maestría en el campo de “Formación docente en el ámbito regional”.

Antecedentes: el proceso de creación

En 1985, los profesores de una Delegación Sindical de la Sección 23 del SNTE ubicada en el municipio de Chignahuapan, iniciaron un proceso de gestión ante la UPN 211 ubicada en la capital del estado; su la finalidad era que se estableciera en la ciudad un subcentro de la UPN para nivelar y profesionalizar a los profesores de educación básica.

La solicitud, se cristaliza en el ciclo escolar 1987-1988, cuando se funda en la ciudad Chignahuapan el subcentro de Chignahuapan. Las sesiones de asesoría, iniciaron en la escuela primaria federal “Lic. Benito Juárez”, con una planta de cuatro docentes (académicos que se trasladaban desde la ciudad de Puebla), que ofertaba la “licenciatura en educación preescolar y educación primaria”, plan-85, en la modalidad semiescolarizada.

En octubre de 1990, se integró una nueva oferta educativa al subcentro, la “licenciatura en educación preescolar y educación primaria para el medio indígena”, plan-90 (LEPEPMI'90). Esta carrera inició en la ciudad de Puebla y se trasladó hacia los subcentros, para que en ellos se continuara con el curso propedéutico para los estudiantes-docentes del subsistema de educación indígena.

Las instalaciones donde se desarrollaban las asesorías, eran prestadas por la escuela primaria antes citada, pero esta misma no reunía las condiciones para el desarrollo de las sesiones por la precariedad de su mobiliario, iluminación y cantidad de mesas-banco para integrar equipos de trabajo.

Después de concluir los estudios de los gestores del proyecto de instalación del subcentro de la UPN, inició un proceso de fricciones entre los profesores que laboraban en la escuela y el Comité estudiantil de la UPN. Estas inquietudes motivaron, que se

iniciaran gestiones con el Ayuntamiento municipal para solicitar la posibilidad de donación de un predio para construir un edificio de la UPN.

Después de varias entrevistas con el presidente municipal, sólo se logró un acuerdo para que una escuela particular y administrada por la iglesia prestara sus instalaciones por poco tiempo, mientras se seguía gestionando con el cabildo municipal, pero concluye la negociación con un rotundo “no interesa a la gestión municipal la formación de profesores en este municipio”.

Con base en esta información, el Comité estudiantil se dio a la tarea de consultar a los estudiantes para tomar la decisión, de sí les parecía permanecer en este municipio o se trasladaban a la ciudad de Zacatlán, donde existía una oferta de préstamo de instalaciones para su funcionamiento.

La consulta a los estudiantes de las dos licenciaturas favoreció trasladar el subcentro a la ciudad de Zacatlán. Los siguientes meses fueron de acercamiento con escuelas ubicadas en el proyecto para conseguir un nuevo espacio para el funcionamiento del subcentro. La institución que reunió las necesidades formativas de los estudiantes-docentes y que estuvo de acuerdo en prestar su instalación, fue el Centro Escolar Presidente Juan Nepomuceno Méndez.

A partir del ciclo escolar 1992-1993, se cambió el espacio escolar a la ciudad de Zacatlán. Se ubicaron en el Centro Escolar Presidente Juan Nepomuceno Méndez, que ofertaba dos carreras: “licenciatura en educación preescolar y educación primaria”, plan-85, y “licenciatura en educación preescolar y educación primaria para el medio indígena”, plan-90, y desde 1994 la “licenciatura en educación”, plan-94.

Para los servicios administrativos, se cuenta actualmente con instalaciones de la escuela primaria anexa a la “Lic. Normal Benito Juárez”, por medio de un convenio con las autoridades educativas de este espacio y de la escuela Normal. En las

instalaciones, se ofrecen varios servicios, como: escolares, asesorías de titulación,⁵² exámenes profesionales, reuniones académicas, diplomados y una maestría que se desarrolla en un horario vespertino de martes a viernes.

Las distintas licenciaturas que se han ofrecido, aún son vigentes, a continuación se describirá cierta dinámica que ha cobrado al interior de la subsede, a través de mostrar algunos datos de comportamiento de sus generaciones en cuanto al número de egresados de cada generación. Es menester señalar, que la información sobre el número de ingresos no se encontró en los archivos porque la administración de la subsede se hacía en la unidad 211 en la capital del estado, esta misma también canalizaba la información a la unidad Ajusco, ubicada en la ciudad de México, Distrito Federal.

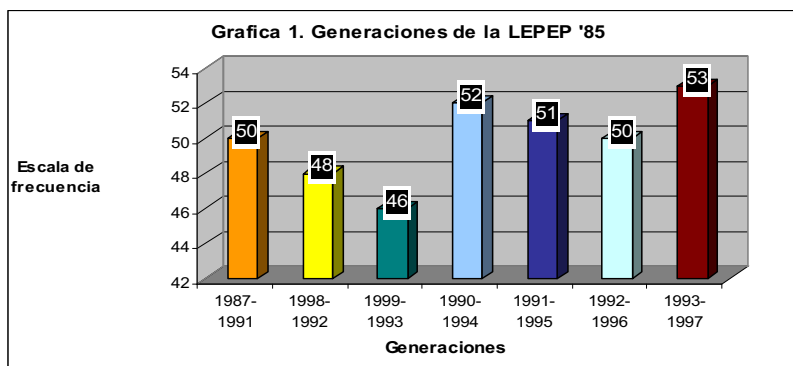
La licenciatura en educación preescolar y educación primaria (plan 1985)

Con base en el archivo escolar de la sede regional, la LEPEP'85 tuvo una vigencia de 10 años, en los que egresaron un total de siete generaciones, con un número total de trescientos cincuenta profesores que se formaron con esta propuesta curricular. De esta manera, se dio una nueva denominación a los profesores licenciados en "educación preescolar" y "educación primaria".

En estas sedes, la formación de los estudiantes-profesores y particularmente esta licenciatura, tuvo varias dificultades: como la poca experiencia de los formadores sobre la propuesta de formación, los espacios escolares de una primaria y su mobiliario inadecuado, la inexistencia de una biblioteca para la investigación documental y el pago de los salarios de los profesores. La gráfica 1, muestra el número de egresados y cómo aumentó la demanda a medida que avanzaban los egresados de las generaciones.

⁵² Los espacios son dos salones, un módulo para la administración, dos módulos para asesores, un módulo para la coordinación general y un espacio para la bodega.

GRÁFICA 1. GENERACIONES DE LA LEPEP (1985)



La gráfica muestra dos momentos de mayor expectativa por la formación universitaria de los profesores de educación básica. La primera tiene que ver con la reforma de los planes de estudio de las escuelas normales y la otra con la profesionalización de profesores y carrera magisterial. La principal problemática de los egresados de esta licenciatura está en la titulación, porque después de más de 10 años de egresó de la última generación sigue un gran número de estudiantes-profesores sin titularse.

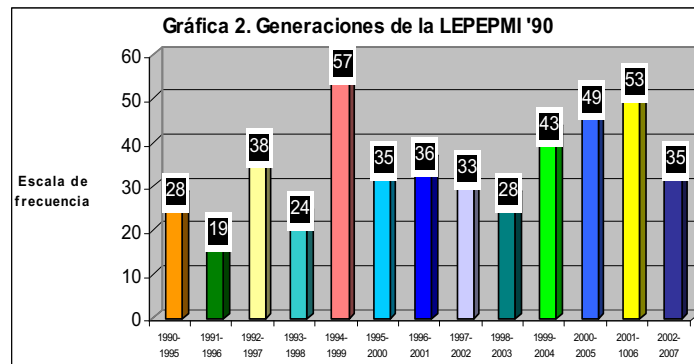
La licenciatura en educación preescolar y educación primaria (Plan 1990)

La presencia del gremio magisterial indígena de la sede regional, se dió en la LEPEP'85, porque en ella se inscribieron los docentes indígenas que tenían un título de profesor de educación primaria cursado en las escuelas Normales o en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Sin embargo, en octubre de 1990, ingresó la primera generación de estudiantes-profesores.

Las primeras generaciones de esta licenciatura, estuvieron a cargo de los formadores que no tenían la capacitación en este programa, los materiales fueron elaborados por el equipo de la UPN-Ajusco del Distrito Federal, que eran enviados a las unidades y de ahí a las sedes regionales. En muchas ocasiones los materiales no fueron suficientes.

En más de tres lustros de formación a docentes del gremio magisterial indígena, han egresado de la sede regional de Zacatlán, trece generaciones de la LEPEPMI'90, con 478 estudiantes-profesores, como lo muestra la gráfica 2.

GRÁFICA 2. GENERACIONES DE LA LEPEPMI '90 UPN-Z

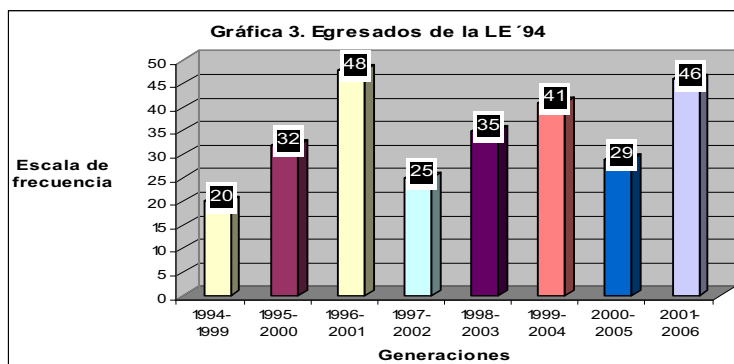


La información que nos muestra la gráfica dos, permite observar que las primeras cuatro generaciones no rebasaron los cuarenta egresados, aunque existió una gran demanda en los años que inició la carrera magisterial. Las siguientes cuatro generaciones, mantuvieron un egreso por debajo de los cuarenta miembros y los siguientes ciclos, se mantuvieron por encima de los treinta y cinco miembros que concluyeron sus estudios.

La licenciatura en educación (Plan 1994)

En 1993, con el cierre de las licenciaturas en “educación preescolar” y “educación primaria” (plan-1985), se da paso al ingreso de la primera generación de la “licenciatura en educación” (LE'94) a los docentes-maestros que laboraban en zonas urbanas y semi-urbanas con títulos en educación primaria. Con más de una década de ofrecerse este programa de formación a los docentes-alumnos de la región de la sierra norte, han egresado ocho generaciones de docentes-alumnos que concluyeron el programa de formación como lo muestra la gráfica 3:

GRÁFICA 3. GENERACIONES DE LA LE (1994)



La gráfica 3 muestra la cantidad de egresados por las ocho generaciones de docentes-alumnos, las cuales se interrumpen en el 2002, debido a que la mayoría de profesores en servicio de la región, no solicitaron el acceso pues como requisito para el ingreso era necesaria la actividad y experiencia docente, y los que la solicitaban no habían podido inscribirse a otras instituciones de educación superior. Es decir, eran jóvenes-bachilleres sin experiencia y trabajo docente, en consecuencia se suspendió temporalmente esta oferta educativa.

Hasta este momento, se ha descrito de manera general cierta dinámica institucional de la UPN-Zacatlán. La oferta educativa ha repercutido en la formación profesional no sólo de los profesores en servicio, sino también de distintas figuras docentes de los programas educativos de la región de la sierra norte.

En este contexto, se presentará una aproximación al currículo de formación de la “licenciatura en educación preescolar y educación primaria para el medio indígena” (plan-90), al distinguirse por su carácter de profesionalización intercultural, lo que es el objeto de este estudio, de ahí nuestra necesidad de centrarnos en su propuesta formativa.

3. La formación intercultural actual: el caso de la LEPEPMI para estudiantes indígenas en la UPN-Zacatlán. Currículo, perfiles de estudiantes y concepciones

Como parte de los objetivos específicos del proyecto de investigación, fue necesario comprender los distintos programas de formación profesional con un enfoque intercultural, como una opción de formación de los estudiantes y como una perspectiva laboral de los formadores. En este sentido, el acercamiento al enfoque de formación de ambos actores es por medio del currículo. En palabras de Bell, retomadas por Stenhouse, señala que: “Un currículum constituye la oferta de un conocimiento, unas destrezas, y unas actitudes socialmente valorados que se tornan accesibles a los estudiantes a través de una variedad de disposiciones durante el tiempo que pasan en la escuela, en el instituto o en la Universidad” (Bell, 1984: 94).

Desde su creación, la “licenciatura en educación preescolar y educación primaria para el medio indígena” (plan-90), ha sido revisada en dos ocasiones: la primera se hizo en 1997, cuando el currículo pasó de un enfoque bilingüe-bicultural a uno intercultural bilingüe. Las modificaciones, más que generar otra estructura curricular, han consistido en incorporar lecturas que traten la temática sobre los pueblos indígenas. La segunda revisión fue en el año 2000.

El currículo está conformado por dos partes: la primera lo constituye el área básica, el cual se compone de líneas de formación como la psicopedagógica, la socio-histórica, la antropológica-lingüística y la metodológica. La segunda, es el área terminal, que se integra por la naturaleza, sociales, lengua y matemáticas.

El currículum de formación para el gremio magisterial está centrado en la psicología, pedagogía, sociología, historia, antropología, lingüística y la metodología. La formación de los indígenas estudiantes en la subsede de la UPN-Zacatlán, se efectúa con estudios en la modalidad semiescolarizada, o sea, en sesiones sabatinas y con una metodología de estudios de cuatro momentos: individual, en equipo, sesión plenaria y taller integrador.

Los materiales para la formación de los indígenas estudiantes se han modificado en dos ocasiones en 1997 y 2000, actualmente los estudiantes se forman con el contenido curricular del cuadro 1.

CUADRO 1. CURRÍCULO PROFESIONAL DE LA LEPEPMI 200

Área básica				
semestre	Línea psicopedagógica	Línea socio-histórica	Línea antropológica-lingüística	Línea metodológica
1°	Análisis de la práctica docente	Sociedad y educación	Cultura y educación	Metodología de la investigación I
2°	Grupo escolar	Historia, sociedad y educación I	La cuestión étnico-nacional en la escuela y la comunidad	Metodología de la investigación II
3°	El desarrollo del niño y aprendizaje escolar	Historia, sociedad y educación II	Lenguas, grupos étnicos y sociedad nacional	Metodología de la investigación III
4°	Práctica docente y acción curricular	Historia, sociedad y educación III	Relaciones interétnicas y educación indígena	Metodología de la investigación IV
5°	Criterios para propiciar el aprendizaje significativo en el aula	Organización de actividades para el aprendizaje	Identidad étnica y educación indígena	Metodología de la investigación V
Área terminal				
semestre	campo de la naturaleza	campo de lo social	campo de la lengua	campo de las matemáticas
6°	Campo de la naturaleza I	Campo de lo social y educación indígena I	Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita I	Matemáticas y educación indígena I
7°	El desarrollo de estrategias didácticas para el campo del conocimiento de la naturaleza	Campo de lo social y educación indígena II	Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita II	Matemáticas y educación indígena II
8°	Tendencias de enseñanza en el campo de conocimiento de la naturaleza	El campo de lo social y educación indígena III	Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita III	Matemáticas y educación indígena III

A continuación, se presenta la estructura analítica del esquema curricular con los textos agrupados que abordan la especificidad de los pueblos y comunidades indígenas. Las lecturas permiten a sus lectores-estudiantes y asesores, una aproximación a una situación histórica y política de los estudiantes, de sus poblaciones y alumnos en caso de exclusión, diferencia cultural y marginación.

La situación se puede entender, por medio de discutir con los autores sobre el bilingüismo, cultura, diversidad, educación bilingüe, educación bilingüe-bicultural, educación indígena, etnicidad, identidad, igualdad, lengua, el medio indígena, migración, multilingüismo, tolerancia y por supuesto, interculturalidad. Para ejemplificar, se muestra en el cuadro 2 de las lecturas extraídas del currículum para mostrar en parte los temas que atañen a la formación de profesores indígenas.

CUADRO 2. TEXTOS EN LA DIVERSIDAD CULTURAL

Área básica	
Contenido	Textos
Interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> -Hacia una pedagogía intercultural. -Interculturalidad y construcción del conocimiento. -Principios de la propuesta de educación primaria intercultural bilingüe. -Educación indígena intercultural, fundada en la igualdad y el respeto a la diversidad para los niños de Xochistlahuaca, Guerrero. -Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas. -Una interpretación de la interculturalidad en la escuela. -Interculturalidad de la educación. Algunas reflexiones sobre un contexto necesario. -Educación intercultural y perspectivas comunitarias. -La relación intercultural de la escuela. -Algunas reflexiones y sugerencias para escuelas indígenas centradas en el trabajo productivo.
Educación bilingüe	<ul style="list-style-type: none"> -Contextos socioculturales y práctica docente del maestro bilingüe purépecha. -El niño en ambiente bilingüe. -La comunicación de los bilingües. -Educación bilingüe.
Educación bilingüe-bicultural	<ul style="list-style-type: none"> -La aplicación de un modelo curricular para la educación bilingüe-bicultural en la zona mazahua del estado de México.
Bilingüismo	<ul style="list-style-type: none"> -Bolivia: bilingüismo y enseñanza bilingüe. -Introducción: bilingüismo y contacto de lenguas. -El bilingüismo como alternativa frente a la diversidad.

Educación indígena	<ul style="list-style-type: none"> -El docente y su definición educación indígena. -La escuela como espacio de resistencia en las comunidades indias de México. -Programa para la modernización de la educación indígena. -Tlatelolco y la educación indígena. -Una falsa promesa: la educación indígena después de la dependencia. -La educación para los indígenas durante el régimen cardenista. -Cárdenas y la problemática indígena. -Consideraciones preeliminares: una caracterización del movimiento indígena. -Convenio número 169, en el INI. -Convenio sobre los pueblos indígenas y trívales de países independientes. -Formas de transmisión cultural entre los grupos indígenas mexicanos.
Medio indígena	<ul style="list-style-type: none"> -La práctica docente del maestro del medio indígena. -El rol en la escuela de la comunidad indígena. -Delimitación del campo problemático en la educación indígena.
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> -Acuerdo sobre los derechos y cultura indígena. -La cultura. -El conocimiento cultural en el salón de clases: niños indígenas y su orientación hacia la observación. -Aproximaciones a los conceptos básicos de la lengua. -El nombre verdadero.
Identidad	<ul style="list-style-type: none"> -Pluralismo e identidad nacional. -Notas para una aproximación a la teoría de la identidad. -Nombre santo y seña: algunas consideraciones sobre la identidad étnica. -El mito como síntesis de la identidad cultural. -Algunas reflexiones en torno a la identidad étnica y la identidad nacional. -La región étnica dentro de la dinámica económica nacional. -Identidad, lengua y campesinos en Zongolica.
Tolerancia	<ul style="list-style-type: none"> -La construcción de la tolerancia y la igualdad. -Escuela y tolerancia.
Igualdad	<ul style="list-style-type: none"> -La construcción de la tolerancia y la igualdad. -Ciudadanos iguales, ciudadanos diferentes.
Multilingüe	<ul style="list-style-type: none"> -Planificación educativa en países multilingües.
Diversidad	<ul style="list-style-type: none"> -Diversidad cultural y educación. -Diversidad y proceso de alfabetización. -Diversidad sociocultural y educación.
Lengua	<ul style="list-style-type: none"> -La persistencia de la lengua y la cultura purépecha frente a la educación escolar. -Lengua y educación. -Niveles de la lengua y especialidades correspondientes. -Formas de comunalidad y resistencia lingüística. -Lengua y comunidad indígena: un caso en el municipio de Tepoztlán -Aspectos socioculturales de las lenguas indígenas de México. -Diversidad lingüística y educación. -López. Lengua e individuo. -Lengua materna. -Factores de vitalidad en las lenguas indígenas. -Lengua e identidad.
Etnicidad	<ul style="list-style-type: none"> -El fenómeno de la nación y grados monoétnicos y poliétnicos -Introducción a los grupos étnicos y sus fronteras.

	<ul style="list-style-type: none"> -La cuestión étnica: algunos problemas metodológicos. -Formación nacional y cuestión étnica. -La etnografía de México: un cambiante y milenario mosaico de lenguas y culturas. -Los chocolates en el siglo del café: estructura agraria y etnicidad en la cuenca del río tula. -Identidad étnica en las prácticas discursivas. -Relaciones interétnicas. -Panorama étnico y cultural de México. -Los niños indígenas.
Migración	-Migración de yalaltecos y transportación de la izquierda zapoteca a la ciudad.

En el área terminal, también se encontró que los investigadores abordan el tema indígena a partir de los conocimientos sistematizados, sobre conocimientos de algunos de los grupos culturales, los cuales permiten hacer un alto en las prácticas de la docencia indígena, como se inscribe en el cuadro 3.

CUADRO 3. ÁREA TERMINAL SOBRE EL TEMA INDÍGENA

Área terminal	
Contenido	Textos
Interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> -Aprendizaje intercultural en una sociedad multicultural. -Lineamientos generales. -La educación intercultural bilingüe. -Los fines y propósitos de la educación intercultural bilingüe.
Educación bilingüe	<ul style="list-style-type: none"> -La adquisición y el desarrollo del lenguaje en niños bilingües. -Educación bilingüe: la tradición oral en la adquisición de la lecto-escritura. -Tipos de enseñanza bilingüe. -El uso de la lengua materna en la educación bilingüe. -La eficacia y la validez del obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de los procesos educativos bilingües.
Educación bilingüe-bicultural	<ul style="list-style-type: none"> -Comentarios sobre la educación bilingüe y bicultural. -El uso de la lengua indígena en el proceso bilingüe-bicultural en Oaxaca.
Bilingüismo	-Desarrollo del bilingüismo.
Educación indígena	<ul style="list-style-type: none"> -El centro de educación preescolar indígena. -<i>Mathematical educational and aboriginal children.</i>
Medio indígena	
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> -Estrategias educativas para la enseñanza de las ciencias a estudiantes de diversos ambientes culturales. -El conocimiento cultural. -En la vida 10, en la escuela 0: los contextos culturales del aprendizaje de las matemáticas. -Cultura y educación matemática.

	-Algunas actividades de los mixes de Cacalotepec relacionadas con las matemáticas. -Un acercamiento a su cultura. -Matemáticas prehispánicas, cultura azteca. -Relación entre filosofía y matemáticas.
Identidad	-Un modelo para la enseñanza de las ciencia a los niños indígenas.
Tolerancia	
Igualdad	
Multilingüismo	
Diversidad	
Lengua	-Problemas de alfabetización de las lenguas indígenas. -Rumbo a una valoración de las lenguas indígenas. -Diferencias entre la adquisición natural de L1 y el aprendizaje escolar de L2. -¿Se puede hablar en esta clase? Lo social en la lengua escrita y sus implicaciones pedagógicas.
Etnicidad	-Juego, lenguaje y niños de diferente procedencia étnica.
Migración	
Otredad	-El mundo social: las relaciones con los otros.
Lingüística	-Teoría de la educación lingüística.

Es menester señalar, que algunos temas indígenas abordados en el área básica no están en el área terminal, los cuales servirían como ideas para abordarse o provocar reflexiones en torno a las problemáticas presentes en los contextos del desarrollo de los indígenas docentes. Las ausencias están principalmente en: tolerancia, igualdad, multilingüismo, diversidad y migración.

A partir del análisis del diseño curricular y sus implicaciones en términos de contenido, desde la perspectiva intercultural, es necesario señalar que la formación requerida para los contextos indígenas, exige textos que permitan ampliar una mirada histórica y social sobre la problemática y las soluciones pedagógicas exitosas en la reconstitución política de los pueblos, en donde el ejercicio educativo intercultural configure prácticas escolares y formación alternas a los procesos coloniales, poniendo en cuestión la categoría des-articuladora de los grupos diferenciados socioculturalmente.

Ahora bien, continuaremos sobre el referente curricular y la puesta en práctica profesional, la lógica del conocimiento de quiénes son los estudiantes y los formadores en la actualidad. Son individuos que desde sus perfiles y trayectoria dan sentido a la propuesta de formación.

4. Perfiles, trayectorias escolares y concepciones actuales de los estudiantes

Este proyecto de investigación, inició con una encuesta, la cual trató de buscar información acerca de ¿Cuáles son los perfiles de escolarización y formas de inserción de los estudiantes y formadores de indígenas inscritos en programas interculturales en la Región Sierra norte de Puebla?

El cuestionario se aplicó a 179 estudiantes de tres instituciones: la UPN-Zacatlán. Los perfiles que se retoman son: la edad, el género (porque saber si es hombre o mujer es necesario para una comprensión y mirar si las matrículas están feminizadas o existe una incorporación diferenciada), la migración (o jóvenes hijos de migrantes, traslado y tránsito que han hecho los estudiantes para incorporarse a la escolarización y la formación profesional), el trabajo-ocupación (quiénes trabajan y los sectores productivos en los cuales laboran los estudiantes).

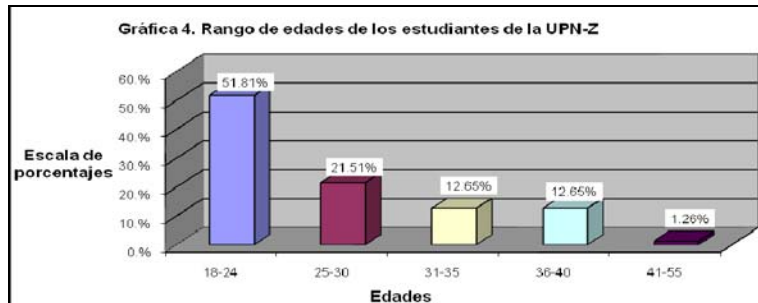
Otro de los perfiles es la visión de participación social, es decir, cómo y en dónde, es la asistencia social de los estudiantes, cuál es la información acerca de la identificación comunitaria y/o étnica. Es decir, su relación con un pueblo indígena, también si tienen otra entidad, así como la identificación de la lengua, desde el conocimiento de una lengua indígena si se entiende o se habla. A continuación, se presentan los referentes señalados, lo que implica el análisis para comprender las formas en que se ha transitado de la incorporación inicial a las condiciones presentes de ingreso y adscripción de los estudiantes de la UPN-Zacatlán.

Perfiles

Edad

Con base en la información que aporta la encuesta I, realizada en forma aleatoria al 10% de cada grupo de las dos licenciaturas LEPEPMI'90 y LE'94 de la UPN-Zacatlán, el rango de las edades obtenidas se muestra en la gráfica 4.

GRÁFICA 4. RANGO DE EDADES DE ESTUDIANTES DE LA UPN-Z

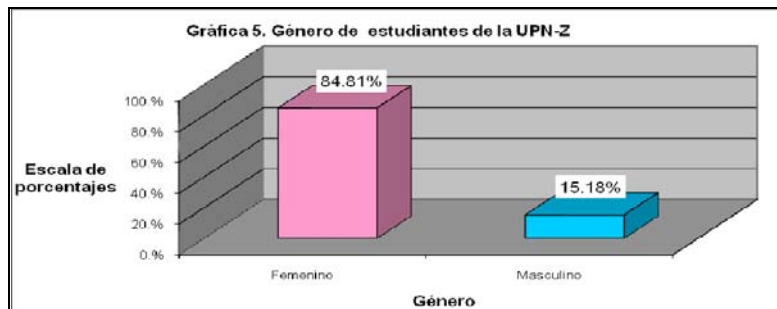


La gráfica muestra que el rango de edades de 18 a 24 años dan un total de 39, lo que representa un 49.4% de los estudiantes, el siguiente rango es de 25 a 30, de un total de 16, con 20.3%, el tercer rango es de los 31 a 35, donde se encontraron a nueve, lo que representa 11.39%, en el rango de 36 a 40, se ubicaron a 9 estudiantes, lo que representa el mismo porcentaje que el anterior rango de edad. De los 41 a los 55 años se encontró a 1 que equivale 1.2% y los que no contestaron fueron cinco estudiantes, que representa 6.3%.

Género

Otro de los perfiles que se tenía el interés por conocer, el género de los estudiantes de las dos licenciaturas: LEPEPMI'90 y LE '94 para dicho fin se encuestaron un total de 79 estudiantes. La información obtenida en términos de géneros de la UPN-Zacatlán, se muestra en la gráfica 5.

GRÁFICA 5. GÉNERO DE LOS ESTUDIANTES DE LA UPN-ZACATLÁN

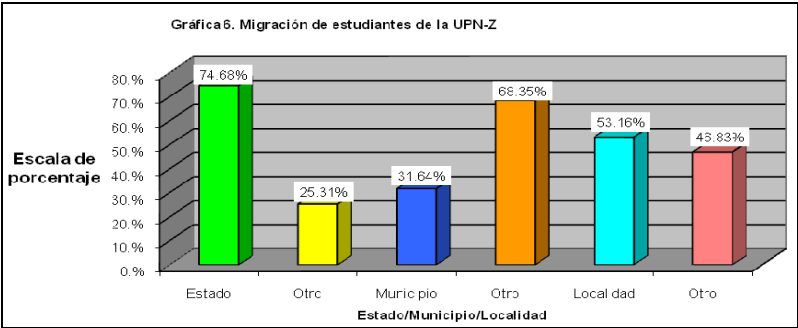


La gráfica muestra que de 79 estudiantes que contestaron la encuesta, 67 son del género femenino con un porcentaje del 88.8% y 12 del masculino con 18.18%. Esta información, marca una tendencia de que en las instituciones formadoras de docentes, el género femenino, es predominante; es decir, ocho de cada diez estudiantes en la UPN subsede Zacatlán, pertenecen al género femenino y dos de cada diez son del género masculino. Con base en esta información, se observa que los que más se forman para ejercer la profesión docente son del género femenino; por tanto son quienes tienden a emigrar hacia los centros urbanos, lo que hace más difícil su participación en las prácticas sociales de su comunidad de origen y de su lengua materna.

Migración

La sede UPN de Zacatlán, se localizaron estudiantes que nacieron en otra entidad federativa: Distrito Federal, Estado de México, Hidalgo, Michoacán, Tlaxcala y Veracruz. En su conjunto, estas entidades hacen que los estudiantes que no son poblanos estén en condiciones de ser migrantes por nacimiento. El resto son originarios en el estado de Puebla. Cabe señalar que los estudiantes realmente migrantes son los nacidos en el Distrito Federal, Estado de México, Michoacán y Veracruz, porque los nacidos en Hidalgo y Tlaxcala son estados colindantes con el estado de Puebla, sobre todo con la región de la sierra. Los estudiantes sólo asisten a las sesiones sabatinas y retornan a su entidad de residencia, así lo muestra la gráfica 6.

GRÁFICA 6. MIGRACIÓN DE ESTUDIANTES, UPN-Z



De los 79 estudiantes encuestados, 59 afirmaron que nacieron en el estado y 20 en otro; de tal forma, el 74.68% son poblanos por nacimiento, mientras que 25.31% son de otro estado. Los estudiantes que son del municipio en donde se encuentra la subsede representan el 31.64%, mientras que los que inmigran de otros municipios representan el 68.35%. Los estudiantes que inmigran por la profesionalización y que corresponden a una localidad son 53.16% y 46.83% son de otra procedencia.

La mayoría de los estudiantes son originarios del este estado de Puebla, ya que sólo una tercera parte del estudiantado radica en el municipio en donde se ubica la subsede. Más de dos terceras partes son inmigrantes por la escuela y radican en otro municipio, y más de la mitad residen en las localidades.

Trabajo-ocupación

Como la institución formadora de docentes en servicio, en la UPN se encontró que de 79 encuestados, 44 mencionaron que sólo se dedican a estudiar y 35 son docentes en servicio. Ninguno se encuentra inactivo. Se considera que la UPN forma docentes en servicio, véase la siguiente gráfica 7.

GRÁFICA 7. OCUPACIÓN DE ESTUDIANTES DE LA UPN-Z



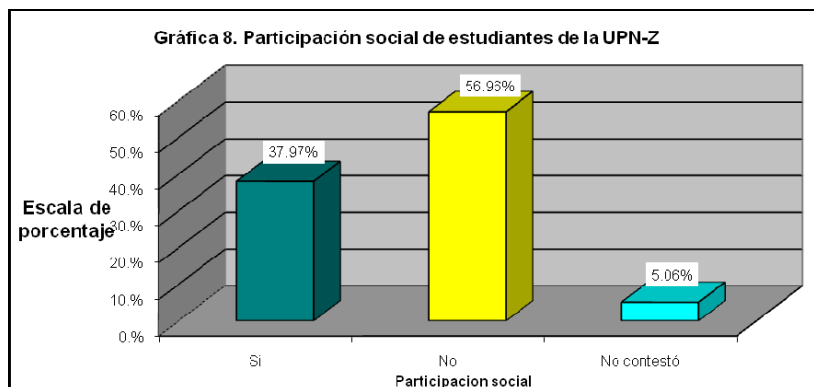
La información de la gráfica muestra que de un total de 79 estudiantes, 35 de ellos tienen un trabajo que desarrollan, los cuales representan sólo el 44.30% de los estudiantes que cumplen con el perfil de ingreso; sin embargo, 44 de ellos sólo se dedican a estudiar, quiere decir, que el 55.69% no tienen un empleo como docente. En esta subsede, más de la mitad de la matrícula es una población estudiantil que no

cumple con el perfil de ingreso; esto implica dificultades para tener una experiencia de docente, como señala, los propósitos del currículo.

Participación social

El proceso de construcción de los individuos, se da a partir de la participación en los contextos familiares y comunitarios. En este sentido la participación comunitaria de los estudiantes en la encuesta de la UPN-Zacatlán, proporcionó información para acercarnos a la comprensión de las formas de participación en sus lugares de origen. Por esto se analizan en forma separada la participación de los estudiantes para comprender como su fuente de identidad étnica de los estudiantes en la UPN- Zacatlán, como se muestra en la gráfica 8.

GRÁFICA 8. PARTICIPACIÓN SOCIAL DE ESTUDIANTES DE LA UPN-Z



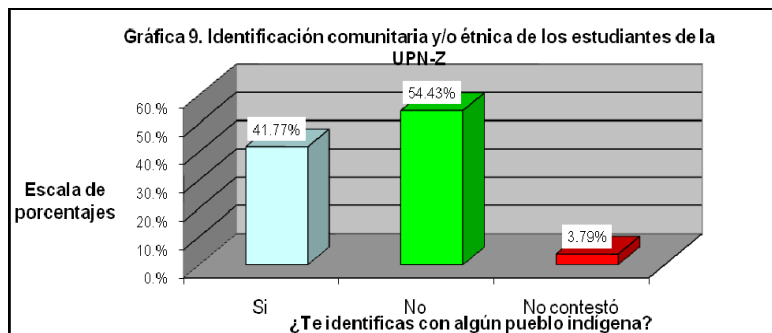
La gráfica 8 muestra que sólo 30, participa en su comunidad, 45 contestaron que no y 4 omitieron su respuesta. Desde esta información se encuentra que 37.97% participa en su comunidad y 56.96% contestó que no similar al porcentaje de los que sólo estudian.

Por tanto, los estudiantes encuentran subempleos en los municipios más desarrollados para efectuar sus estudios. De esta forma, se da el proceso de inmigración por causas de la escolarización, lo cual genera la imposibilidad de participar socialmente en sus comunidades de origen.

Identificación comunitaria y/o étnica: pueblo indígena

Al preguntar si los estudiantes de la UPN-Z se identificaban con un pueblo indígena en particular, la información revela que de 79 estudiantes encuestados, 33 indican que sí se identifican, 43 dijeron que no y 3 no contestaron, la gráfica 9 así lo establece.

GRÁFICA 9. IDENTIFICACIÓN DE ESTUDIANTES CON PUEBLOS INDÍGENAS, UPN-Z



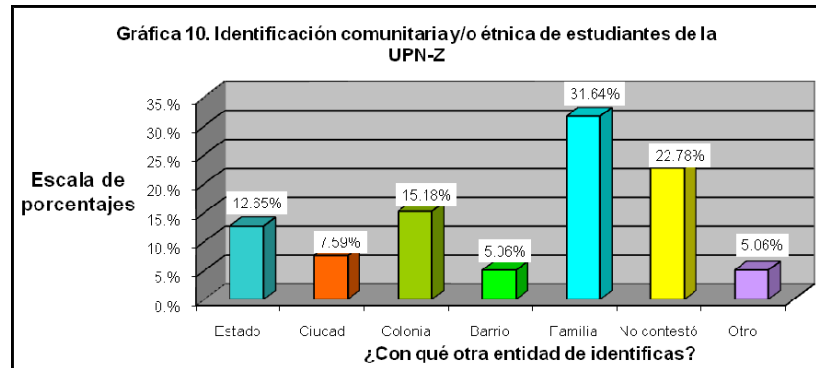
Así, 41.77% de los estudiantes se identifican con algún pueblo, mientras que 54.43% mencionó que no y 3.79% no contestó. Estos datos muestran claramente, la tendencia de desdoblamiento de las comunidades y el incremento de una población urbana-marginal en donde se convierten estos estudiantes indígenas.

La identificación con otra entidad

La información obtenida sobre el perfil que tienen los estudiantes con la interrogante de con qué otras entidades sociales se identifica el estudiante-docente de la UPN-Zacatlán. Al ordenar los resultados de forma descendente muestran que los estudiantes de la subsección 25 se identifican con la familia, 12, la colonia, el estado diez, la ciudad seis, el barrio cuatro, otro cuatro y por último 18 no contestaron.

La mayoría de los asistentes de esta institución no contestó, pero un buen porcentaje de ellos señala que procede de una localidad, sin embargo, en las zonas marginadas, la unidad mínima de la estructura político-administrativa son los barrios o inspeccionarías. Con el que menos se identificaron fue con el barrio, el cual se muestra en la gráfica 10.

GRÁFICA 10. OTRA IDENTIDAD COMUNITARIA DE LOS ESTUDIANTES, UPN-Z



En términos porcentuales, la información arroja que 31.64% se identifica con la familia y 22.78% no contestó la encuesta. Se puede interpretar, que este porcentaje de estudiantes no se identifican, con ninguna de las entidades propuestas para su inclusión. Desde la perspectiva teórica de la sociología sobre la pertenencia social, como argumenta Giménez:

...La tradición sociológica ha establecido sólidamente la tesis de que la identidad del individuo se define principalmente —aunque no exclusivamente— por la pluralidad de sus pertenencias sociales. Así, por ejemplo, desde el punto de vista de la personalidad individual se puede decir que “el hombre moderno pertenece en primera instancia a la familia de sus progenitores; luego, a la fundada por él mismo, y por lo tanto, también a la de su mujer; por último, a su profesión que ya de por sí lo inserta frecuentemente en numerosos círculos de intereses [...] Además, tiene conciencia de ser ciudadano de un Estado y de pertenecer a un determinado estrato social. Por otra parte puede ser oficial de reserva, pertenecer a un par de asociaciones y poseer relaciones sociales conectadas, a su vez, con los más variados círculos sociales”. (Giménez, 1997: 5).

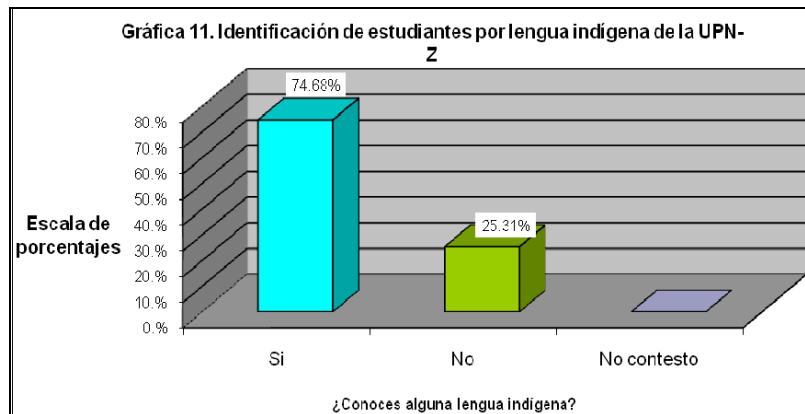
Los estudiantes de esta subsección regional de UPN, pertenecen señalaron pertenecer efectivamente en primera instancia a la familia como lo hace notar el autor, es decir se conforma la tesis que los estudiantes en sus múltiples partencias, en primera instancia es con la familia

El conocimiento de una lengua indígena

El perfil de ingreso de los estudiantes de la UPN-Zacatlán de la LEPEMI'90 menciona que éstos deberán acreditar ser hablantes de una lengua indígena, por tanto lo

entienden. Aparece en la información que sí tienen contacto con alguna lengua indígena, ya que de 79 encuestados, 59 mencionan que sí y 20 que no. Estos datos se muestran en la gráfica 11.

GRÁFICA 11. IDENTIFICACIÓN DE ESTUDIANTES POR LENGUA INDÍGENA, UPN-Z



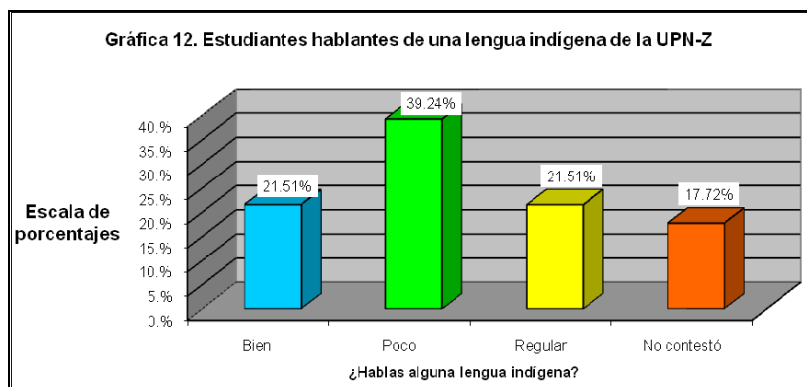
Con base en esta gráfica, se nota que los estudiantes participan en procesos de interacción con hablantes de las lenguas que existen en la región; por ejemplo las lenguas náhuatl, totonaco, otomí y tepehua, pues 74.68% dice que sí ha tenido contacto con otra lengua indígena y 25.31% menciona que no.

La identificación con una lengua indígena a partir de entenderla, hablarla o no

A las interrogantes planteadas ¿conoces otra lengua indígena?, ¿la habla? 25 estudiantes confirmaron que sí, mientras que 51 contestaron negativamente y 3 no contestaron. Si de los 79 que se encuestaron, 11 eran estudiantes de la LE'94 y 68 correspondían a los inscritos en la LEPEPMI'90, esta última licenciatura, en particular requiere que los usuarios sean originarios de algunos de los pueblos indígenas de México.

Además, debe comprender algunas de estas lenguas y laborar en comunidades de su lengua materna que sea de las lenguas existentes en el país. La información obtenida de los estudiantes se muestra en la gráfica 12.

GRÁFICA 12. ESTUDIANTES HABLAN UNA LENGUA INDÍGENA, UPN-Z



En la gráfica 12, podemos observar que existe una tendencia hacia la disminución de hablantes de las lenguas maternas. En contraste con aquellos que conocen alguna lengua indígena son un alto porcentaje, porque 48 de ellos hablan alguna lengua indígena que representa el 60.75%; sin embargo, los que hablan bien apenas llegan a 21.51% mientras que los que *no contestaron* abarcan el 39.24% del total de los encuestados.

Si consideramos que la mayoría de los que proporcionaron la información, son docentes en educación indígena, pero no son hablantes de la lengua con la que se comunican sus alumnos, esto puede provocar el desarrollo de los procesos escolares se realicen en una lengua que los alumnos desconocen, como la española. Una práctica docente bajo esa condición atenta contra los derechos lingüísticos de los alumnos y de los padres de familia.

Pero no sólo eso, sino que provoca que los alumnos no establezcan ninguna relación entre los textos que leen y escriben con el contexto que ellos conocen. Es decir, que los contenidos de un código lingüístico distinto del alumno, generan que éste no desarrolle ni su código lingüístico ni el código lingüístico de la lengua escolar, como el español.

Después de haber analizado los perfiles actuales de los indígenas estudiantes es importante señalar algunas cuestiones de la población estudiantil que se forma a través de un programa con un enfoque intercultural.

La mayoría es de una edad que no rebasa los 24 años, la matrícula que se encuentra, está feminizada. La mayoría de los estudiantes son originarios del estado de Puebla, sólo se dedican a estudiar, no participan en sus comunidades, no se identifican con pueblos indígenas, se identifican con su familia, conocen otra lengua indígena y la mayoría dice hablarla.

La información obtenida y analizada sobre los perfiles de los estudiantes encuestados de la UPN-Zacatlán, requiere una búsqueda y comprensión de sus trayectorias escolares para comprender la decisión de tomar como perspectiva laboral el enfoque intercultural. A continuación se analizan las trayectorias escolares de dos estudiantes que se forman con un currículo con enfoque intercultural.

Análisis de las trayectorias escolares de los estudiantes⁵³

Para acercarnos a la comprensión de las trayectorias de escolarización y profesionalización de los indígenas estudiantes de la UPN-Zacatlán, es indispensable plantear la metodología sobre las trayectorias escolares y profesionales.

La problemática que se presenta, está desde que la perspectiva metodológica es la más conveniente para lograr que los actores, tanto estudiantes como formadores, nos

⁵³ El proceso de construcción de las trayectorias escolares de los estudiantes y de las trayectorias profesionales de los formadores, se dieron a partir de realizar un primer acercamiento que utiliza el instrumento de investigación de la encuesta a estudiantes y formadores de la UPN-Zacatlán, con la intención de conocer los perfiles de estos actores que se forman con programas con enfoque intercultural. Así se deben comprender los procesos diferenciados de escolarización en el caso de los estudiantes, para los formadores de trayectorias profesionales y familiares en el ámbito de la sierra norte de Puebla. Con base en la información obtenida y procesada, construimos los criterios para desarrollar el trabajo de campo. Se buscó a cuatro estudiantes y a cuantos formadores de los cuales serían dos estudiantes del género femenino: una hablante de lengua indígena y la segunda monolingüe en lengua española. Ese mismo criterio se aplicó a los formadores (véase anexo). La segunda fase del trabajo, consistió en aplicar una segunda encuesta a los estudiantes y formadores seleccionados a partir de los criterios establecidos. Posteriormente a la realización de las encuestas, se hicieron las entrevistas videograbadas, para abordar de manera más amplia su trayectoria escolar en el caso de los estudiantes y de las trayectorias profesionales para los formadores. (la cuestión era plantear problemas metodológicos sobre trayectorias.

informen sobre ese camino que han recorrido tanto de escolarización como de formación profesional. Un primer acercamiento es desde la noción que plantean algunos autores sobre la trayectoria. Es este sentido, Serrano citado por López enuncia que:

...las trayectorias como secuencia de experiencias, ya sea formativas o laborales se estructuran en el tiempo en tres dimensiones: en la dimensión del tiempo biográfico se establecen según los ciclos de vida: el tiempo educativo, según los ciclos y dinámicas escolares, y en el tiempo histórico en que se presentan diferentes oportunidades y limitaciones a partir del contexto social, de las políticas laborales, y educativas (Serrano, 1999).

Desde la dimensión educativa de las oportunidades, de las limitaciones del contexto social y de las políticas educativas y laborales, queremos comprender cómo se han constituido estos actores educativos en la UPN-Zacatlán.

Con base en este planteamiento, podemos aproximarnos a determinar el uso de una metodología para conocer las trayectorias escolares y la formación profesional de los estudiantes y formadores de la UPN-Zacatlán.

En este contexto, las trayectorias escolares y profesionales de los estudiantes y formadores, será a partir de lo que plantea la autora Medina, cuando menciona que las trayectorias y los relatos de vida se efectúan a partir de “La construcción de narrativas biográficas [...] a través de la comprensión de las historias de distintos sujetos que constituyen los espacios institucionales, educativos y escolares: profesores y alumnos de distintos niveles educativos”. (Medina, 2005: 17).

El proceso para obtener la información de los actores (estudiantes y formadores) de la UPN-Zacatlán, se efectuó a partir de un testimonio escrito y hablado que sirvió para analizar e interpretar los procesos de escolarización y profesionalización de los estudiantes y formadores en programas con enfoque intercultural.

En este sentido, siguiendo a la autora Medina en la construcción de las trayectorias, además de lo que queremos del alumno, se persigue “la comprensión de las tramas

narrativas de los órdenes sociales a los que corresponde y su imbricación en el relato de la historia personal y profesional". (2005).

Con base en los criterios definidos, fueron seleccionados dos estudiantes inscritos en cada una de las licenciaturas en "educación preescolar y educación primaria para el medio indígena" (plan-90), y la "licenciatura en educación" (LE'94). De éstos, sólo se seleccionaron a dos estudiantes que se forman con un currículo con enfoque intercultural de la primera licenciatura enunciada.

a) Análisis de la trayectoria escolar de Emilio

Emilio tiene 34 años, es casado, tiene una hija de 10 años, tiene cuatro hermanos. Es un estudiante originario de la comunidad San Isidro Buensuceso, municipio de San Pablo del Monte, estado de Tlaxcala. Él es hablante de la lengua náhuatl pero también es bilingüe: náhuatl-español. Su escolarización la inició con preescolar, continuó con la primaria en la misma comunidad y municipio.

La secundaria la cursó en una escuela particular de una orden religiosa en la ciudad de Puebla. Para la educación media superior regresó a su municipio y la efectuó en un CEBETIS. Tiene cuatro años laborando en su comunidad de origen.

La estructura de los servicios educativos escolarizados para educar a la población se hace con base en la cantidad de la población escolar y el nivel de desarrollo de las comunidades, como en su mayoría corresponde. Para los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria, para el primer nivel, los servicios educativos son: general, indígena, cursos comunitarios y el CENDI.

Para el segundo nivel son: general, indígena, y cursos comunitarios. Para el tercer nivel son: general, técnica y telesecundaria. Estos tres niveles componen la educación básica y pueden tener un sostenimiento federal, estatal, autónomo y particular.

Comunidad pequeña, escuela pequeña: institución con programas compensatorios

La atención educativa para las poblaciones pequeñas, la realiza el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), para atender poblaciones con 100 habitantes para la educación primaria y 50 para la educación preescolar.

En un salón pueden estar todos los grados de educación primaria, con jóvenes que tienen un papel docente de instructores comunitarios con estudios de secundaria o bachillerato y es precisamente este tipo de servicio que menciona Emilio: *Empecé a cursar el kínder en la comunidad San Isidro, está ubicado en San Pablo del Monte, Tlaxcala, en esos años empezó a haber en mi comunidad, los programas del CONAFE, empezaron con los maestros promotores y cursé un año de preescolar.*

La escuela primaria normal oficial (escuelas de organización completa) no bilingüe

El Sistema Educativo Nacional está compuesto por escuelas de varias modalidades de atención. El nivel de la educación primaria, va desde las escuelas generales y cursos comunitarios. Este último comprende los servicios de cursos comunitarios propiamente dichos, dirigidos a población agrícola migrante: Conafe indígena y Conafe itinerante está la institución que reconoce al indígena estudiante, en donde se escolarizó Emilio: *ingresé en una escuela normal oficial, no era bilingüe, curse los seis años allá en mi comunidad en San Isidro.*

La escolarización en la propia comunidad, genera condiciones distintas de aquellos alumnos que se desplazan a otro lugar en busca de educación, porque no sólo se enfrentan a un contexto distinto sino a la interacción con otra visión y otra relación con los demás sujetos en los ambientes escolares: se sufre de soledad, de angustia y la imposibilidad de estar con los que se comparte, los espacios de socialización.

Las instituciones socializadoras de los individuos, en ocasiones tienen incidencia para una escolarización. Desde temprana edad del alumno, la familia toma decisiones en

torno a alguna perspectiva u opciones que dan las relaciones y las concepciones de proyectos de vida de los individuos. Al respecto **Emilio** expresa que:

... la secundaria la cursé en una escuela particular enfocada con lo que es la religión, con los salesianos, vinculados con María auxiliadora, en este caso mi educación fue en Puebla. La escolarización en ciertas regiones del país tiene una considerable incidencia en las órdenes religiosas, que todavía tienen la concesión del Estado para escolarizar a los niños.

Dentro de SEN, la educación media superior está dividida en dos: profesional-técnico y el bachillerato. El primero se divide en: Cet, Cecyte, Conalep y otros. El segundo, en, general y tecnológico. En los dos casos hay un sostenimiento: federal, estatal, autónomo, particular. Precisamente en el tecnológico, es donde se escolarizó **Emilio**: *el bachillerato lo cursé en San Pablo del Monte en el CBTIS 153, es una carrera trunca que le llamo así, estudié administración de empresas y sólo soy pasante.*

Las opciones del sujeto para continuar su escolarización, son nulas, en el momento en que la decisión de continuar, es acudir al lugar que el estado ha instalado; porque requiere de mano de obra para los corredores industriales que se ubican en ese contexto. Para la profesionalización, está presente un horizonte para señalar que se ha construido una serie de aproximaciones a través de escuchar a otros sujetos en interacción con otros, y por reflexionar sobre la profesión y en el desarrollo del mismo.

El ingreso a la UPN-Zacatlán

El ingreso a una institución formadora de docentes, tiene que ver con la interacción con otros sujetos más cercanos y con los que se comparten proyectos: como la familia, las esposas, los cuñados y sujetos que han pasado la experiencia formativa acerca de la profesión y su desarrollo, como lo relata Emilio:

...yo siempre tuve la intención de cursar una carrera o una licenciatura en otra especialidad, pero en este caso me enfoco a la docencia, porque interactúo con muchos compañeros que son de mi generación y veo que el magisterio lo toman nada más como un trabajo seguro por que dice es que aquí no me corren, aquí no produzco, aquí no me regañan, quizás una idea equivocada. En este caso, que yo empecé a enfocarme a esta situación, si ellos pueden porque yo no, tengo que buscar la manera de entrar a la institución de poder ser maestro algún día, nace esta situación por la invitación de amigos, vuelvo a decir, sabes que tienes la capacidad, siempre me estuvieron

insistiendo en esa situación de que la capacidad y bueno retomo la situación de estudiar y de apropiarme de muchas cosas en ese sentido, de la tecnología que nos está superando en muchos campos y en qué sentido empezar, pues bueno digo tan mal estamos que no tenemos un análisis crítico, que en mi pueblo no tenemos profesionistas, no tenemos doctores, no tenemos abogados, ¿Por qué? ¿A qué se debe la problemática y empezar a investigar? Somos vecinos de una comunidad que se llama San Miguel Canoa, incluso es Puebla nada más nos divide la barranca y veo en ellos, mis compañeros de la secundaria que ya son profesionistas y yo dije bueno por qué ellos tienen esa opción, bueno por qué tienen más profesionistas, bueno veía que sus padres se esforzaron muchísimo para mandarlos a la escuela, incluso me casé con la hija de un maestro, él trabajó durante 32 años, de alguna manera él también me decía, si quieres trabajar estudia, prepárate, es bueno que tengas compromiso, que tengas vocación. Mi cuñado lo mismo, él es un profesor normalista, egresado de una normal particular que es el Ponce de León, tiene muy buenas ideas, ganas de seguir preparándose, ellos son los que influyen en mí para decir, prepárate como ellos, yo quiero buscar el modelo, pero ya con las lecturas, con las antologías, buscar autores que hablan de la educación, que hablen de programas, de proyectos, si nos preparamos adecuadamente, yo creo que podemos llegar a más horizontes.

La determinación de formarse, lo hace a partir de establecer elementos comparativos y de escuchar expresiones y acciones en torno a la práctica docente. El individuo se sitúa como un ser, con los mismos elementos para realizar las tareas docentes y establece una utopía al plantear una idea de encuentro que se supone están en la bibliografía formativa.

b) Análisis de la trayectoria escolar de Jazmín

Jazmín tiene 20 años, nació en el barrio de Ayotla, del municipio de Zacatlán, es soltera y es monolingüe en lengua española. Sus padres sólo terminaron la primaria, tiene dos hermanos: el mayor sólo estudió la secundaria y el menor está concluyendo el sexto grado. Su escolarización la inició en preescolar, primaria y telesecundaria; todos los cursó en la misma comunidad, el bachillerato lo cursó en el Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla, en el Plantel 23 (COBAEP). También es estudiante de sexto semestre de la licenciatura en "Comunicación" en la Universidad del Desarrollo (Unides) en la ciudad de Zacatlán, no es docente.

La educación básica de nuestra informante la hace en su comunidad de nacimiento, pasa la trayectoria sin interrupciones, sin cambio de compañeros, de lugar; pero en ocasiones en estas pequeñas comunidades los niveles educativos tienen una

organización multigrado que va desde la educación preescolar y primaria. Jazmín opina respecto al inicio de su proceso de escolarización: *preescolar fue allá en Ayotla en una federal o general, la primaria también allá en Ayotla, es federal, la Telesecundaria allá en Ayotla.*

La educación media superior la cursa fuera de su comunidad, pero en un espacio que ella conoce, pues su comunidad pertenece al mismo municipio en el cual se sitúa la escuela. Aunque en este espacio de interacción escolar se relaciona con estudiantes de diferentes municipios y en ocasiones de otros estados. La institución escolar es parte de los servicios de educación media superior que ofrece el sistema educativo estatal de Puebla. Jazmín relata que *el bachillerato lo estudié acá en el F-23, también es público.*

La institución donde se educó Jazmín, le permitió tener elementos para analizar una perspectiva de formación profesional, como lo constituye la educación Normal. Al respecto, expresa Jazmín:

... entonces fui a hacer examen, pero no quedé, desafortunadamente me faltaron pocos puntos y bueno a lo mejor fue bueno porque me hablaron de esta Universidad, ahí pensé que para ser maestra la única opción era acá, entonces fui, vine y a hora estoy aquí.

Lo que expresa Jazmín, revela que para algunos estudiantes como ella, la UPN-Zacatlán no es la primera opción para la formación en la docencia, sino que surge como una alternativa ante la dificultad de acceder a una institución como la Escuela Normal Oficial "Lic. Benito Juárez" de Zacatlán.

Elección de la profesión

La socialización escolar, produce en los estudiantes una perspectiva de desarrollo profesional, pero cuando se enfrentan a contextos de la práctica real y concreta, produce modificaciones de expectativas, como lo señala Jazmín:

Bueno siempre me ha llamado la atención, al principio cuando era más chiquita me cruzaba muchas ideas, que si una cosa que si la otra y después me empezó a llamar la atención la licenciatura a nivel preescolar, después fui a observaciones y dije no el preescolar no es para mí, los niños muy pequeños no y después dije no, yo creo que en

educación primaria será la más correcta y empecé a ir a observaciones y me empezó a gustarme y pues ya por eso intente estudiar una licenciatura así.

Las motivaciones para tomar una decisión respecto de una opción de desarrollo profesional, no se hacen desde una edad temprana, sino que las condiciones se van gestando por el estudiante, a medida que crece con las políticas del empleo en los diferentes sectores productivos, entre ellos los empleos burocráticos.

El ingreso a la UPN-Zacatlán

Ahora veamos, la experiencia sobre el ingreso a UPN-Zacatlán, que comparte Jazmín:

Lo primero que fue que me hablaron de la Universidad, después de conseguir la constancia, no porque digo cómo le hago, si no estoy en servicio, pero dicen, es que tengo que ver la forma de entrar. Si tenemos las ganas, tenemos que ver cómo lo hacemos, entonces fui por la constancia y empezar a ir a las observaciones para que la constancia me la dieran, me la pudieron dar entonces estuve en las observaciones y prácticas en una comunidad del municipio Amixtlán, en un albergue, estuve yendo. Obviamente no era tan seguido porque tenía que viajar y no está tan cerca verdad, pero el interés de aprender, o sea me interesaba ir hasta allá porque es una escuela bilingüe, precisamente relacionada para la carrera que es del medio indígena, pero como me quedaba muy lejos y soy originaria de la comunidad de Ayotla, pues me quedaba más cerca ir allá y hacer mis observaciones, aunque después me dí cuenta que no se manejaba la lengua en lo que es el salón de clase en Amixtlán, entonces dije prácticamente es lo mismo que si voy hasta allá o voy aquí cerca porque no se maneja la lengua y se habla completamente en español. Entonces digo a mí me interesaba ir hasta allá, precisamente por la lengua que quería ver cómo se maneja, cómo se tomaba en cuenta y todo, pero como no hay mucho de tomar en cuenta de la lengua, entonces prefería ir a Ayotla que me quedaba más cerca y ya iba más seguido.

El discurso refleja varias situaciones que padecen muchos estudiantes, como tratar de cubrir los perfiles de ingreso, la constancia de servicios, porque precisamente ésta es una modalidad de formación que requiere de una experiencia sobre la práctica docente. Sumado a ello, la informante no es hablante de una lengua indígena, de ahí que su interés por conocerla sea la práctica. Es decir, el uso de la lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje hace que opte por realizar observaciones dentro de las escuelas de su comunidad, al justificar que la enseñanza en la escuela bilingüe, la lengua no es objeto de estudio.

Después de haber hecho el análisis y comprensión de los perfiles actuales, de sus trayectorias de escolarización y de formación profesional de los estudiantes de la UPN-Zacatlán, también se analizaron y comprendieron los programas de formación profesional con un enfoque intercultural como una opción de formación de los estudiantes.

Los datos construidos, proporcionan información que no cubre lo esperado para el desarrollo profesional con pertinencia, pues la mayoría de los estudiantes no se encuentra en ejercicio profesional. La mayoría no es hablante de alguna lengua indígena, son inmigrantes y no se reconocen con los pueblos en donde nacieron, no participan en las prácticas sociales de su comunidad de origen.

La mayoría se identifica con la familia, su educación en nivel de educación básica, la cursaron en su comunidad y sólo salen de ella para estudiar la educación media superior. Los programas de formación abordan el tema a partir de lecturas relacionadas con el: bilingüismo, cultura, diversidad, educación bilingüe, educación bilingüe-bicultural, educación indígena, etnicidad, identidad, igualdad, lengua, el medio indígena, migración, multilingüismo, tolerancia y, por supuesto, la interculturalidad.

Por tanto, con base en este perfil, en el siguiente apartado la trayectoria escolar y formación profesional, se describirán para conocer la resignificación de la interculturalidad de los estudiantes participantes en los programas con dicho enfoque. En apariencia, la educación intercultural contribuye a la reformulación de las relaciones entre los pueblos indígenas, lo cual es el ideal para construir una sociedad unida en la diversidad, con una visión pluralista, democrática e incluyente. La actual política educativa del país, tiene un enfoque intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país.

4.2. Resignificación de la interculturalidad por parte de los estudiantes

La noción del término “interculturalidad”, se analiza desde lo que plantea la CGEIB, como una institución creada de manera expresa en el sexenio anterior para diseñar y ejecutar las políticas educativas con enfoque intercultural en todo el sistema educativo. En este sentido, existen dos ideas fundamentales para hacer operativo el término. La primera, es la perspectiva de la educación intercultural para todos los mexicanos como política para la educación en y para la diversidad, lo que es para todos los habitantes del territorio mexicano. La segunda idea alude a lo intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país.

Desde esta perspectiva, la noción del término está permeado por el currículum de formación y de capacitación que han tenido los estudiantes. Es decir, los estudiantes se aproximan a conceptualizarlo, a partir de las lecturas que se encuentran en los materiales bibliográficos (antologías), como lo señala Emilio:

Me gusta mucho cómo expone la autora [...] habla de la interculturalidad en donde dice que se sale del modelo de la dicotomía, de decir, que no sea algo local que sea de la interacción con otras comunidades, con otras personas, que también hablen otra lengua distinta, que también puedan interactuar con ellos y saques provecho de todo lo que estás aprendiendo.

El planteamiento parece no aclarar esta cuestión, porque se remite a lo local y con interacción con otras comunidades. Sin embargo, un conocimiento de lo local, implica en primer término el conocimiento “intra-cultural”. Desde esta manera de entender la interculturalidad, se perfila hacia lo que menciona la CGEIB; es decir, como una aspiración de un proyecto de nación, como lo expresa Jazmín:

...Yo creo que sería en primer lugar la práctica, es decir, tomando en cuenta todo lo que existe dentro del mismo grupo, si existe gente náhuatl, totonaca, el español necesita tomar en cuenta todo eso y tomar algo importante de ellos para el aprendizaje de todas para el bien de todo el grupo.

La estudiante plantea que la interculturalidad tiene como idea principal establecer el reconocimiento de los mundos de vida presentes en el aula, sin dejar de lado alguno. Sin embargo, plantea una utopía en la medida en que los docentes no son formados

como se refleja en el análisis curricular para conocer las formas de organización del mundo que establece las diferentes culturas expresadas a partir de su lengua.

Actualmente, en las aulas de varias escuelas del SEN y en los Estados, la práctica es inversa, en la medida que la escuela no promueve procesos de aprendizaje para disminuir asimetrías en las relaciones entre los estudiantes con diferencias socio-culturales, no afirma las identidades y no desarrolla climas de respeto.

5. Los formadores

Los primeros formadores del programa de la primera licenciatura LEPEP'85, no eran egresados de ninguna de las licenciaturas que impartía la UPN, tampoco tenían experiencia laboral en el nivel superior, salvo los que trabajaban en las escuelas Normales. La mayoría de los formadores, eran profesores de educación básica, de educación primaria, secundaria y de educación superior de las escuelas Normales.

Los formadores radicaban en su mayoría en la ciudad de Puebla, así que para efectuar las asesorías realizaban el viaje en autobús o en algún carro particular; los salarios que percibían eran pagados por los alumnos-docentes, el control escolar lo realizaba uno de los formadores, quien era nombrado por ellos mismos. Él era el encargado de tramitar ante los Servicios Escolares de la unidad Puebla todo lo relativo al subcentro.

En 1992, la SEP publica la convocatoria para concursar por plazas-base en la UPN, entre éstas se encontraban las ubicadas en los subcentros, como la de Zacatlán, que tenía un total de diez claves presupuestales, lo cual fue un resultado que favoreció a los estudiantes porque se dejó de pagar honorarios a los formadores. Los ganadores del concurso, fueron los que ya eran integrantes del subcentro y se agregaron otros que no eran formadores en la UPN.

En 1997 un decreto del gobierno del estado de Puebla, estableció que en la SEP ninguno podría tener más del tiempo completo (42 horas semana/mes); esta medida

alcanzó a los formadores de la UPN, debido a que algunos tenían claves presupuestales de supervisores y otros de tiempo completo en secundarias. Este hecho provocó una crisis de formadores en el subcentro.

La problemática de la baja de los formadores que rebasaron las horas de tiempo completo, según las políticas de empleo del gobierno del estado, se cubrió con una idea que se plantearon los primeros formadores: convocar a estudiantes que destacaron en su periodo de estudios para participar como formadores (invitados) en alguna materia y en las reuniones colegiadas con los de base. Con esta coyuntura, a los formadores antes invitados, se les permitió ocupar las plazas vacantes a quienes poseían el título.

En 1999, con las plazas vacantes, la SEP convoca para concursar por las plazas que estaban cubiertas por contratos limitados, la mayoría de resultados emitidos por la Comisión Académica Dictaminadora (CAD), favorecieron a siete de los formadores que habían estudiado en el subcentro UPN-Zacatlán. Sin embargo, quedaron descubiertas tres plazas que se cubrían por contrato limitado, por ejemplo, uno los formadores causó baja para pasar a otro empleo.

La sede (antes subcentro) cuenta con diez claves presupuestales con las siguientes condiciones laborales:

➤ 4 claves basificadas de 12 horas desde febrero de 2000.
➤ 1 clave de 10 horas basificadas desde febrero de 2000.
➤ 1 clave de 6 horas basificadas desde febrero de 2000.
➤ 2 claves de 12 horas, contrato limitado desde febrero de 2000.
➤ 1 clave de 10 horas, contrato limitado desde febrero de 2000.
➤ 1 clave de 6 horas, contrato limitado desde febrero de 2000.

Este es el universo de formadores, los cuales desarrollan los programas con enfoque intercultural. Sin embargo, en el año 2007 sólo se encuestaron a siete formadores, de los cuales se efectúa su análisis. Actualmente, la sede regional de la UPN-Zacatlán, cuenta con 18 formadores, de los cuales ocho son pagados con recursos de la sede (pago de salario por estudiantes).

Perfiles actuales de los formadores

El proyecto de investigación, incluyó a los formadores a partir de la pregunta: ¿quiénes y por qué optaron los formadores, como una perspectiva laboral, por los programas de formación profesional con enfoque intercultural?

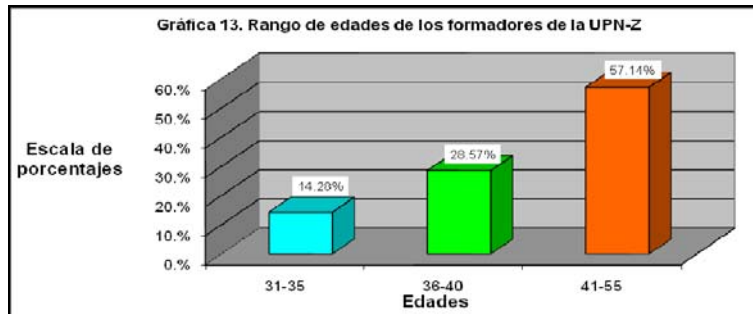
En el caso de la UPN-Zacatlán, los fundadores de la subsede no optaron por estos programas, sin embargo, a partir de 1997, los que ingresaron lo hicieron a partir de un examen de oposición en el que determinaron por qué claves concursar y de los programas a desarrollar, y por supuesto, así sucedió para el concurso de oposición del año de 1999 para recibir el dictamen en el 2000.

De la misma manera que los estudiantes, los perfiles de los formadores abordan la edad, el género, la migración, la participación social, identificación étnica: pueblo indígena, identificación comunitaria y/o étnica, identificación de lengua a partir de su conocimiento de una lengua indígena y otra entidad, la identificación de una lengua y condición de contacto a través entenderla, hablarla.

Edad

Como se mostró en párrafos anteriores, la subsede de la UPN-Zacatlán tiene una nómina de 10 formadores: 6 son de base y 4 de contrato. En el momento que se efectuó la encuesta, sólo estaban presentes 7 formadores con los cuales se construyó la base de datos, lo muestra la gráfica 13.

GRÁFICA 13. EDADES DE LOS FORMADORES, UPN-Z

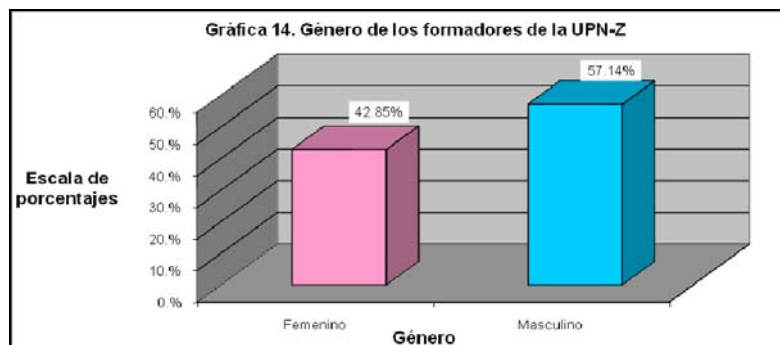


Las edades de los formadores sólo se ubican en tres rangos: de 30-35 con un solo formador, de 36-40 con dos formadores y de 41-55 con cuatro. La mayoría de los formadores oscila entre los 41-55 años de edad. La gráfica 13, muestra que los formadores no rebasan los 55 años de edad, pero son pocos para desarrollar todos los objetivos que desarrollan las instituciones de educación superior. Si se contrasta con el total que labora en la subsede, descritas en párrafos anteriores, en donde se encontró que la mayoría sería una relación laboral desventajosa.

Género

El género en los formadores numéricamente es casi similar, la diferencia es uno más del género masculino. Sin embargo, al conocer la subsede, es mayor la cantidad del género masculino del cuadro 14.

GRÁFICA 14. GÉNERO DE LOS FORMADORES, UPN-Z



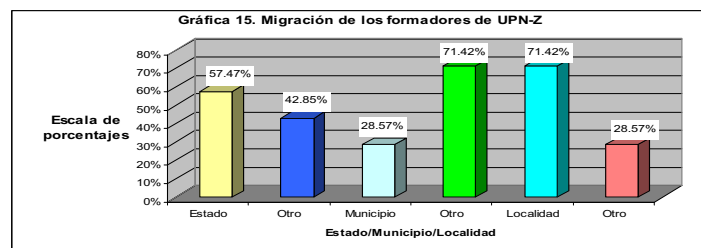
Las políticas de equidad de género, se pueden encontrar en las intenciones de la formación de la cámara de diputados, espacio en el que se emiten las modificaciones legales para su puesta en diversos programas, en la UPN- Zacatlán. Los formadores en términos numéricos son muy pocos, sin embargo, los del género masculino son más en relación a los del femenino. Los estudiantes en su gran porcentaje son mujeres; es decir, una matrícula de estudiantes está feminizada mientras que la de los formadores está masculinizada.

Migración

Los formadores de la subsede Zacatlán, en su mayoría nacieron en el estado de Puebla, casi la mitad de ellos son del estado de Veracruz colindante en la parte norte, son indígenas y profesores, que se convirtieron en formadores de indígenas-profesores. Éstos se forman en la “licenciatura en educación preescolar y educación primaria para el medio indígena”, plan-90 (LEPEPMI'90). En este sentido, los formadores son parte de los indígenas profesionales inmigrantes por la elección de escolarización y de perspectiva laboral.

Gran parte de los formadores de esta subsede, no son inmigrantes y han cursado su formación profesional en el mismo municipio o en otro cercano, lo que los constituye así en sujetos territorializados. Es decir, que los formadores nunca han dejado la región para escolarizarse, profesionalizarse y laborar. Este hecho posibilita en gran medida una escolarización sin interrupciones y con mayores posibilidades de formarse en varios proyectos formativos, véase la gráfica 15.

GRÁFICA 15. MIGRACIÓN DE LOS FORMADORES, UPN-Z

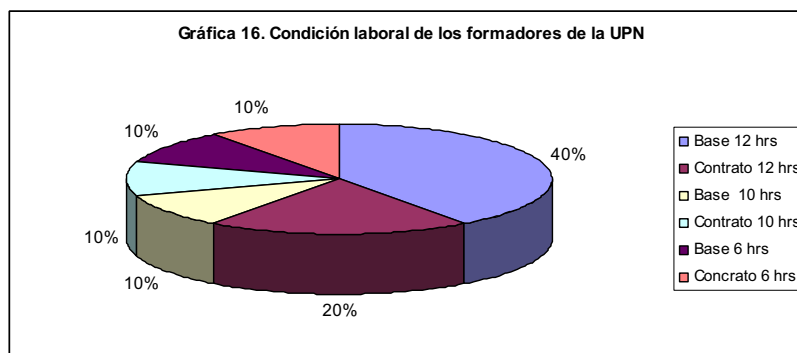


Los formadores originarios de la sierra norte del estado de Puebla, comparten con otros formadores inmigrantes, procedentes del estado de Veracruz, un espacio geográfico, lingüístico y cultural.

Condición laboral

Las condiciones laborales de los formadores están directamente condicionadas por la historia de creación de las instituciones. En la UPN, desde su inicio, la forma de acceso para constituirse en formador, se hace mediante un contrato de cinco meses y medio a través de un concurso de oposición para obtener posición definitiva, una plaza de tiempo parcial, medio tiempo y tiempo completo, para la subsede del caso UPN-Zacatlán, todos los formadores de base y de contrato son de tiempo parcial, como se muestra en la gráfica 16.

GRÁFICA 16.CONDICIÓN LABORAL DE LOS FORMADORES DE LA UPN-Z



La gráfica muestra, que el 60% de los formadores tiene una condición laboral estable y el 40% tiene otras condiciones menos favorables para desarrollar la docencia; sin embargo, el 60% es el que tiene más horas, 20% tiene un cuarto de tiempo y el 20% tiene la mitad de horas.

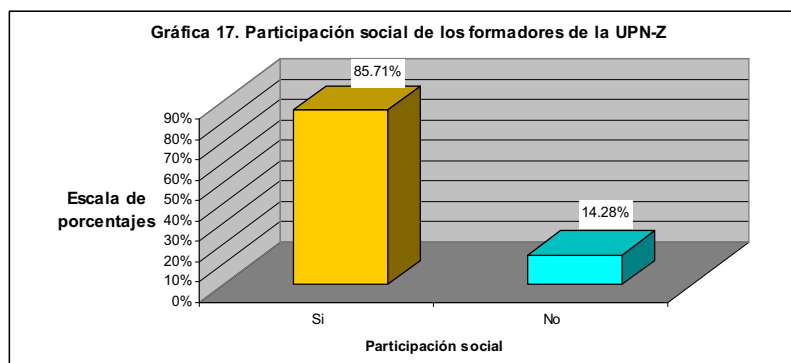
El tipo de condición laboral con el que se desarrolla la formación de docentes, tiene varias limitantes, porque al tener una plaza de asignatura, no se tiene derecho a

programas de apoyo al desempeño docente, a solicitar año sabático, sólo por citar algunos ejemplos.

Participación social

La participación social constituye el eje articulador de los individuos, pues la práctica social es parte de los elementos de la cultura, como las danzas, las faenas, las fiestas del pueblo, las fiestas patronales, la lengua y las reuniones para la toma de decisiones en los proyectos de la comunidad. En este sentido, 6 de los formadores mencionaron que participan activamente en algunas de estas prácticas sociales y sólo 1 mencionó que no. La gráfica 17 nos muestra esta categoría.

GRÁFICA 17. PARTICIPACIÓN SOCIAL DE LOS FORMADORES, UPN-Z



La gráfica 17 aporta información importante para acercarnos a comprender las formas de participación de los formadores en sus lugares de origen. La participación social de los formadores de la UPN-Z está en forma separada para entenderla como fuente de identidad comunitaria y étnica.

Como casi todos los profesores, los formadores encuentran dificultades para desarrollar una participación social activa porque por regla en el gremio magisterial no escapan a esta situación. Su participación de los formadores es muy intermitente, porque generalmente se ubican en los municipios para residir, ya que se encuentran entre el

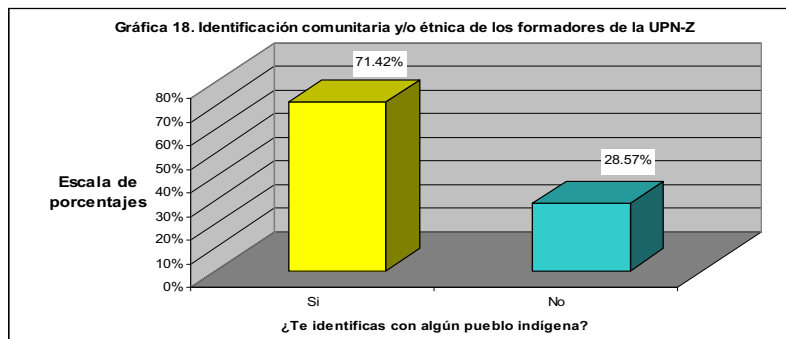
dilema de seguir a sus comunidades de origen o integrarse a su actual comunidad de destino.

A veces surge un profundo conflicto de lealtad, aunque en este caso los formadores según la información disponible, desempeñan los cargos y tareas que las autoridades y la asamblea les van encargando. Por tanto, la mayoría aquí se decidió por una lealtad.

Identificación comunitaria y/o étnica: pueblo indígena

La información de la gráfica 18 muestra que la mayoría de los formadores se identifica con algún pueblo. Sin embargo, los formadores casi siempre se encuentran ante un conflicto de identidad, por tanto, se provoca una ambigüedad entre lo externo y lo interno desde el punto de vista cultural.

GRÁFICA 18. IDENTIFICACIÓN COMUNITARIA DE LOS FORMADORES, UPN-Z



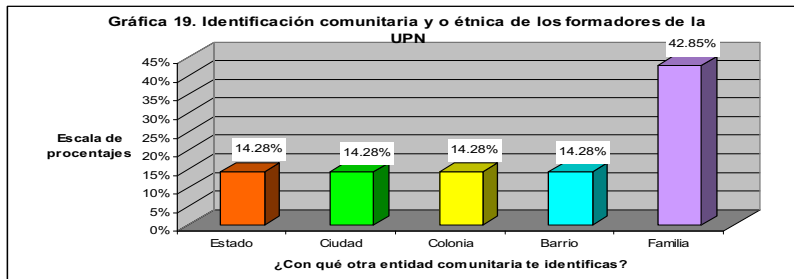
La identificación comunitaria con un espacio socio-gráfico y cultural, implica un ir y venir constante, esta acción hace difícil mantener la relación con los que habitan los pueblos y comunidades.

Los sujetos que han quedado en los pueblos, junto con los que aún se identifican con la organización social, han encontrado nuevas formas de seguir participando como: la herencia de bienes, la construcción de casas, las mayordomías y los cargos administrativos.

Identificación comunitaria y/o étnica: otra entidad comunitaria

La investigación también tuvo el interés por conocer con qué otra entidad comunitaria se identificaban los formadores de la Subsede Zacatlán; en términos de su proceso de construcción familiar, social y escolar con los que se identifica. La información que se obtuvo se muestra en la gráfica 19.

GRÁFICA 19. OTRA IDENTIDAD COMUNITARIA DE FORMADORES, UPN-Z

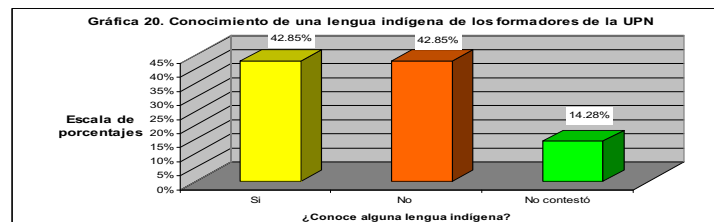


La gráfica muestra que de los siete formadores encuestados, tres se identifican con la familia y los cuatro restantes, cada uno se identifica con el barrio, ciudad, comunidad y estado respectivamente.

Conocimiento de una lengua indígena

La visualización de los sujetos que son integrantes de los pueblos y comunidades indígenas, se ha hecho a partir del vestido que usan y por el idioma con el que se comunican; de ahí se quería conocer de los formadores su conocimiento de una lengua indígena. La información obtenida se muestra en la gráfica 20.

GRÁFICA 20. CONOCIMIENTO DE OTRA LENGUA INDÍGENA DE LOS FORMADORES, UPN-Z



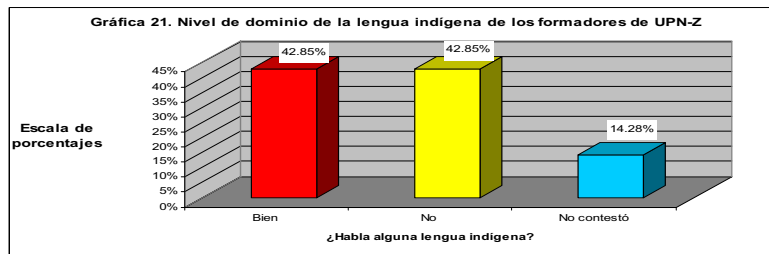
En la encuesta aplicada a los formadores, resultó que cuatro de ellos mencionaron conocer una lengua indígena, dos no contestaron y uno dijo que no. La mayoría de los formadores de la subsede Zacatlán trabaja en la educación básica, en la que existen alumnos hablantes de alguna lengua indígena de la región, que son emigrantes.

Sin embargo, la mayoría de los encuestados, ha trabajado con los estudiantes de la LEPEPMI '90 y varios hablan alguna de las lenguas de la región, esto quiere decir, que los formadores ni ven ni oyen a los estudiantes indígenas.

Identificación con una lengua indígena a partir de entenderla y hablarla o no

Las lenguas en general, como las lenguas indígenas constituyen una forma particular de nombrar y representar el mundo; desde esta perspectiva, la investigación mediante la encuesta conoció del conocimiento de los formadores acerca quiénes entendían, hablan o no una lengua indígena. Los hallazgos se muestran en la gráfica 21.

GRÁFICA 21. FORMADORES HABLANTES DE LA LENGUA INDÍGENA, UPN-Z



La gráfica muestra claramente sobre el conocimiento de una lengua indígena, pues tres de ellos son hablantes de la lengua náhuatl y los cuatro restantes son monolingües en lengua española. La mayoría de los formadores que contestaron la encuesta, mencionaron que no se identifican con ninguna de las lenguas existentes en el país, ni particular con las que se ubican en la región de la sierra norte de Puebla.

Después de analizados los perfiles de los estudiantes y de encontrar información que revela situaciones no tan favorables para los grupos social y culturalmente diferentes,

en seguida se analizan las trayectorias escolares de dos informantes: uno de ellos es indígena hablante de la lengua y el otro no.

5.1. Trayectorias profesionales de los formadores incorporados a los programas formativos interculturales

Los dos formadores se seleccionaron a partir de establecer algunos criterios: género, asumirse como indígena y que laboren en este espacio de formación. El otro formador es monolingüe en español y del género masculino. Los dos han participado en los programas con enfoque intercultural.

Análisis de la trayectoria escolar y profesional de Corazón

La formadora Corazón tiene 38 años, nació en Ilatlán en el norte del estado de Veracruz (huasteca-veracruzana). Vive en la región de la sierra norte desde hace más de 26 años, es madre de tres hijas de las siguientes edades: diez, cuatro y dos años.

Es hablante de la lengua indígena náhuatl (variante huasteca veracruzana), es la mayor de su familia, tiene dos hermanos menores: los dos son profesores de educación indígena y laboran en la región.

Ella tiene más de 20 años de ser profesora de educación indígena y de desarrollo de docencia, desde 1997 en la UPN-Zacatlán. Desde 2005 es profesora comisionada en la Escuela Normal Oficial "Lic. Benito Juárez" de Zacatlán

La trayectoria escolar y profesional de Corazón se marca desde el inicio de su proceso de educativo, pues sufre una temprana desterritorialización por las condiciones políticas de la infraestructura escolar del estado. Es un hecho que condiciona y determina los accesos a la escuela y la formación profesional

Sujetos tras-terrados: emigrantes por la escuela, emigrantes por subsistencia ^{*54}

En la mayoría de las comunidades pequeñas del país y más en la década de los setenta no había cobertura de una primaria completa, por esto las personas que quería escolarizarse tendrán que desplazarse a los lugares circunvecinos, como lo señala Corazón:

...En tiempos no había preescolar, solamente primaria y desde chiquita, creo que tenía cuatro o cinco años, en mi pueblo no tenía la primaria completa, cuando iba en tercero, entonces mis papás vieron la necesidad de que yo tenía que salir de mi pueblo, me fui a un albergue indígena, muy cerquita de ahí, que está en el estado de Hidalgo, ahí entré a cuarto año y ahí terminé.

La escolarización de personas indígenas constituye un medio para convertirse en emigrantes por la escuela, en muchas ocasiones salen a muy temprana edad. El momento decisivo es la primaria, posteriormente hace el otro nivel a partir de la red de relaciones que establece, busca apoyos para seguir el trayecto de escolarización trazada; sin embargo, existen otros elementos socioculturales que los hacen salir sin que sea su intención. Nos dice la misma formadora:

Mi aspiración de querer salir adelante, por ser la hija mayor y ver las condiciones en las que vivían mis padres, siempre deseé salir adelante, entonces fue un poco difícil porque mi papá no creía mucho en las mujeres y decía que para qué me mandaba a la escuela si iba a aprender a hacer recados y mandarlos a los novios no. Entonces no quería que me fuera y yo lloraba mucho porque yo sí quería ir, entonces yo le decía que no que yo iba a ir la escuela, entonces llegó un momento en que me dijo no pues tú no te vas a ir, tú te vas a quedar aquí y yo no sé pero ahí en el pueblo a donde yo estudié yo creo que se acostumbraba a casarse muy chiquitos. Yo nunca me dí cuenta que si tenía pretendientes ahí, pero resulta que yo apenas tenía como 11 años y los muchachos de ahí del pueblo a donde había estudiado la primaria, habían ido a hablar con mis papás para que me casara con uno de ellos, entonces yo al escuchar todo eso, me espanté tanto y dije pues no, yo quería, estudiar no casarme, y llegó el momento en que yo le dije a mi papá que no se preocupara pero que yo me iba a salir del pueblo, que no sabía a dónde irme pero que yo me iba a ir porque yo quería estudiar y no me quería casar. Entonces al ver mi decisión que yo tenía, mi papá me dijo te voy apoyar hasta donde yo pueda, pero el apoyo fue muy poco, igual porque no confiaba en que yo terminara la secundaria.

⁵⁴Las categorías que aparecen de aquí en adelante con este símbolo (*) en los párrafos siguientes fueron retomados de la ponencia: Maestr@s que hacen historia. Constituirse como "indígena maestro, indígena estudiante": debates e interrogantes desde los procesos de identidad, género y memoria en distintos contextos étnicos de México, presentada en el 5° Foro Latinoamericano. Memoria e Identidad", celebrada en Montevideo, Uruguay, Octubre de 2008

Algunas de las condiciones que perfilan el proceso de escolarización fuera de los contextos comunitarios, son la desigualdad económica, las percepciones acerca del género femenino, las formas culturales de la constitución de las nuevas familias (matrimonio).

Tales situaciones vividas en la familia y la comunidad, contrastan con las propuestas de la sociedad que expone la escuela. Ésta es una visión de lo social y de lo familiar distinta con lo que se ha socializado; ante tal situación, las personas encuentran en la escolarización formas para cambiar las condiciones desiguales en que viven, las relaciones de género y de constitución familiar.

El proceso para dejar estas condiciones, se inicia con establecer una red de relaciones no sólo con los padres sino también con familias en los contextos que se escolarizan. Acerca de esto señala la misma formadora:

...Inicié la secundaria (telesecundaria) ahí con unos conocidos, ya después tuve una beca, no recuerdo muy bien, pero decían que los que tuvieran el promedio más alto nos tocaba una beca que tenía que ver con Ignacio Ramírez, eso allá en el estado de Hidalgo, los que tenían un poquito menos era la del INI. Yo fui afortunada porque me tocó la de Ignacio Ramírez.

La escolarización de la formadora corresponde a la década de los setenta, cuando había diversos programas de apoyo a estudiantes con criterios diferenciados: unos por “conocimientos”, otros por “diferencia cultural” y desigualdad económica.

Las instituciones encargadas de efectuar esta selección, eran mediante la SEP y la institución creada por el estado para atender esta población: específicamente el INI. Los programas de apoyo para la escolarización de los estudiantes indígenas, hicieron que los estudiantes y sus padres tuvieran la posibilidad para seguir sus procesos de escolarización y formación profesional. Corazón opina al respecto:

...Casi en contra de su voluntad de mis papás tuve que volver a salir, y según yo iba a estudiar en la Escuela Normal de Panotla, Tlaxcala, y llegué al estado de Puebla con unos parientes y sin conocer, me tuve que quedar porque no me dieron la información de cuándo eran las inscripciones, la ficha y todo eso y pues no me dijeron, porque según se les pasó y no me dijeron nada.

La red de relaciones y de parentesco, constituyen los medios por los cuales las expectativas de escolarización y de formación se tornan espacios accesibles para este tipo de población y personas, pero precisamente son los elementos de identidad presentes en las relaciones.

Sin embargo, no siempre las relaciones de parentesco son propicias para desarrollar las expectativas de formación como nos muestra la formadora al hacer énfasis en que no le proporcionaron la información, necesaria para el proceso de selección de ingreso a una institución formadora de docentes como es una Escuela Normal.

Una escolaridad “por partes”^{*} : fragmentada y discontinua, bajo condiciones del servicio educativo

Con la emigración se genera otro tipo de escolarización y formación. Los estudiantes para educarse se someten y son sometidos por las condiciones de migrantes a realizar trabajos (empleadas domésticas) con los familiares. Sólo pueden acceder a instituciones privadas, con programas no escolarizados y en cursos sabatinos. A esto agrega Corazón: *y entonces ya no me quedó otra alternativa que trabajar con ellos y me daban permiso de que estudiara los sábados, la prepa abierta.*

La construcción de una perspectiva de escolarización y formación, siempre se encuentra con una frontera infranqueable como son las nulas opciones para seguir una trayectoria y no efectuar una escolaridad segmentada. Las condiciones expuestas por nuestra informante, nos aclaran lo que sucede con la mayoría de los indígenas escolarizados al inicio de un viaje sin retorno.

Una ruptura con la comunidad étnica: fractura e imposibilidad de retorno*

La escolarización de los habitantes en comunidades dispersas con atención de escuelas pequeñas obliga a los estudiantes a tomar la decisión de emigrar en busca de escuela. La trayectoria escolar de la formadora, permite encontrar que los procesos escolares provocan rupturas étnicas, porque en la medida en que no participan los

estudiantes en las prácticas sociales de las comunidades no los reconocen y los habitantes tampoco, estas situaciones provocan que en muchos casos los profesores indígenas se queden sin comunidad.

El ingreso a la SEP: una incorporación a la docencia a través de la negociación y las relaciones por distintas vías

La incorporación al subsistema de educación indígena, desde su inicio tuvo varios criterios: como ser originario de los pueblos y comunidades indígenas, tener estudios mínimos de primaria, secundaria, bachillerato, y en años recientes, haber egreso de las escuelas Normales, ser pasante de las licenciaturas que ofrece la UPN y aprobar el ingreso y egreso de un “curso de inducción” a la docencia.

Sin embargo, en los años ochenta, la forma de ingresar a la docencia se hacía en muchas ocasiones como dice Corazón: *Yo no fui al curso de inducción porque me mandaron a cubrir unos interinatos, y ya después hubo una baja y según qué vas haciendo méritos y ya después de haber cubierto como dos o tres ya me dejaron que cubriera la plaza.*

Las formas de ingreso en los distintos niveles de la educación, marcan una diferencia; pues mientras en la educación básica es a través de relaciones de distintas vías, en la educación superior y en la Universidad creada para la formación de maestros, se apuesta a otros criterios para su incorporación.

Ingreso a la UPN

Los procesos de incorporación para constituirse como formador en la UPN-Zacatlán, han sido mediante condiciones distintas del nivel básico; pues según lo que menciona nuestra informante la propuesta se hacía con base en el desempeño que tenían durante los semestres de estudiante. En esta propuesta no existía ninguna garantía de contrato, como dice Corazón:

...fuimos la primera generación en ese tiempo, si las exigencias eran mayores, entramos una población muy grande y pues creo que de ciento y tantos, fuimos nada más 28 los que terminamos. Nuestros asesores que estaban, ya nos iban perfilando para lo que

íbamos a hacer en la sede regional, porque yo sentí que tuvieron mucha confianza en nosotros, y ya cuando salimos y tuvimos la suerte de titularnos muy pronto, entonces las personas que estaban en ese tiempo nos llamaron que participáramos como asesores en la Universidad Pedagógica Nacional subsede Zacatlán. Ellos fueron viendo el camino para llevarnos a la formación, ellos tenían intención porque ellos vinieron a formarnos y se regresaron a la unidad de donde venían. Estuvimos apoyando y nos fuimos enamorando del trabajo, y hoy la Universidad la queremos tanto y agradecidos con ellos porque nos ha dado mucho, nos ha guiado a ser lo que somos ahora.

Después de analizar la trayectoria escolar y profesional de una docente indígena, se concluye que la construcción de horizontes y de opciones de desarrollo profesional se da más desde las condiciones de la desigualdad social y económica, que desde las condiciones de una diferencia cultural y proyecto ético-político.

Quiero decir que el aspirante no tomó esta profesión desde la diferencia cultural, sino que desde que no tuvo otras opciones más que ser docente del subsistema de educación indígena. Para tener una visión diferente de la construcción de profesionales, en el siguiente apartado se hará un análisis de la trayectoria de un docente-formador de la UPN.

Análisis de la trayectoria escolar y profesional de Armando

Armando, tiene 46 años de edad nació en el municipio de Chignahuapan, en la región de la sierra norte de Puebla, es casado, tiene 3 hijos del género masculino, con edades de 20, 18 y 11 años. Es monolingüe en lengua española, tiene 28 años de servicio y ha laborado en la educación primaria rural y telesecundaria federal.

Cursó la licenciatura en “Educación normal superior”, en su modalidad de cursos de verano y es profesor de asignatura con 12 horas base en la subsede UPN-Zacatlán desde el año 2000.

La escolarización y formación profesional de nuestro informante (Armando) permite contextualizar que las condiciones para lograr opciones más tangibles en términos de mejorar las condiciones de una labor están dadas por la disponibilidad de acceder a las instituciones escolares de formación profesional.

Escolarización sin obstáculos

Las condiciones para la educación de las personas dependen de su contexto. En algunos municipios, existen otras condiciones para ir a la escuela, aunque en comparación con las capitales de los estados, en donde los niños asisten desde una edad muy temprana en otras cabeceras municipales. Como dice Armando:

En esos años todavía no existía aquí la educación preescolar. Inicé directamente en primaria, incluso yo empecé un poquito antes como a los 5 años, la clásica de aquí en la Benito Juárez, la cual es de sostenimiento federal. La secundaria la hice en el Centro Escolar General Guadalupe Victoria⁵⁵, que es de sostenimiento estatal.

Las políticas sobre la formación docente, no exigían en ese momento la necesidad de tener un perfil de educación media superior para efectuar la carrera de profesor de educación primaria.

La educación media superior, hoyo negro en la profesionalización docente

El proceso de conformación del SEN, se ha dado a partir de establecer los marcos legales para la incorporación de niveles educativos, como la incorporación de la educación media superior (EMS). Este nivel educativo en términos legales tiene menos de dos siglos, desde que Gabino Barreda fundó la Escuela Nacional Preparatoria en 1867. En el periodo de gobierno del Juárez se estableció en la Ley Orgánica de Instrucción Pública el 2 de diciembre de 1867 (Fell, 1989: 312).

En este sentido, la fundación de la EMS sucedió más en el Distrito Federal y las capitales de los estados, no así en los municipios de los estados del país. Desde este vacío, los sujetos que tenían una perspectiva laboral para la docencia en educación básica se incorporaban sin los estudios de la educación media superior, como el caso de Armando: *Yo no hice el bachillerato.*

⁵⁵ Como parte del Sistema Educativo Poblano se encuentran los Centros Escolares. En cada uno de ellos, se encuentran los servicios educativos en el nivel básico y hasta la media superior. Es decir, que los niveles que se atienden en este tipo de escuelas son el preescolar, primaria, secundaria y bachillerato.

La escolarización con vacíos, genera perspectivas laborales distintas, pues se toman opciones de formación a partir de lo que se ofrece en el ambiente o la opción de una inserción profesional rápida y sin mayores obstáculos, como lo expresa Armando: *Yo ingresé a la Escuela Normal Benito Juárez para la carrera de profesor de educación primaria.*

Sin embargo, detrás de esta decisión existen otros factores, como la de los proveedores económicos.

Salir con plaza: forma de ingreso a la SEP

Con la seguridad que ofrecía el mercado laboral como el magisterial, no era complejo tomar una decisión para incorporarse a las instituciones formadoras de docentes en México, como las escuelas Normales. En palabras de Armando se puede entender mejor:

...Bueno, parte de la determinación, fue algo que decidieron propiamente mi papá con un poco de apoyo de mi mamá, pero realmente el hecho de que nos mandaran a estudiar a la normal, fue precisamente porque en esos años estaba la opción de que al estudiar la Normal podía uno salir ya con una plaza, de hecho eso era parte de los convenios que tenía el gobierno del estado. Entonces yo corrí con suerte, eso también le tocó a mi hermana mayor, pues cuando iba en cuarto año de la Normal, en el último semestre, pues ya tenían todos mis datos para tener una plaza, yo directamente saliendo de la Normal en junio y para septiembre entré a trabajar como maestro.

Las escuelas Normales, se constituyeron en opciones sólidas para obtener fuentes de empleo en todo el país. Para algunas regiones, sobre todo en donde se ha establecido este tipo de instituciones, los habitantes se convirtieron en proveedores de servicios de este tipo de población emigrante, por consecuencias de la escuela.

Formación paralela y complementaria: posibilidad de opciones múltiples

Los contextos marcan las trayectorias de escolarización y formación profesional. Las políticas de formación docente, en el caso del estado de Puebla, produjeron en la década de los noventa, centros regionales de formación en educación superior en esta región, aumentando las opciones de manera temporal, como relata Armando:

...Después que estudié la “licenciatura en educación primaria”, estudié y soy egresado de la primera generación de la “licenciatura en educación primaria” en la UPN. A la par hice también la “licenciatura en educación secundaria”, con la especialidad en ciencias naturales.

Ponerle al sujeto las posibilidades para una formación en donde pueda acceder a laborar en otro nivel, permite mayores probabilidades de un ascenso laboral, además de condiciones materiales mejores, en comparación con quienes que no pueden ingresar por la ubicación de los centro de trabajo. El reflejo se nota más claramente, cuando Armando cierra diciendo: *...finalmente mis últimos estudios los hice con la maestría en “Educación en el campo de la formación docente en el ámbito regional”, en la unidad 291 en el estado de Tlaxcala.*

Su formación de posgrado, la hizo en una entidad diferente a su lugar de residencia, pero acomodó el horario para realizar este tipo de estudios. Por espacio de horas, se convirtió en emigrante para cursar el posgrado, sin dejar de señalar que la ubicación de la institución, es un lugar de paso obligado para efectuar la gestión en la capital de la entidad en que labora.

Su formación en una institución de educación superior, generó en el informante mejores opciones laborales. Sin que haya sido su propósito, se apropió de gestionar un desarrollo profesional en una institución de la cual es egresado: *Para el ingreso a la UPN, inicié con contratos de 5.5 meses por dos años y en 1999 hice el examen de oposición y obtuve de la Comisión Académica Dictaminadora el dictamen a mi favor para ser profesor de asignatura de 12 horas.*

Las trayectorias escolares y de formación profesional, tienen que ver con el desarrollo de las políticas educativas que existen sobre la formación de docentes en cierto período en el país, así como su ejecución en los diferentes estados de la República.

Sin embargo, para efectuar los programas aunque sea de manera temporal hay personas que se apropian de los proyectos y los hacen suyos para construir horizontes de mayores opciones de una formación que genere alternativas para el gremio magisterial.

Las opciones para la educación y formación de docentes en los contextos urbanos y rurales están muy distantes, pues mientras los urbanos dicen “nos llegó la escuela”, en el otro contexto se emigra en busca de escuelas. En los terrenos urbanos, existen condiciones para tener una doble formación en el ejercicio docente, mientras los marginados estudian en lo que encuentran o donde haya lugar.

5.2. Resignificación de la interculturalidad por parte de los formadores

Hasta aquí se ha analizado con base en las preguntas del proyecto de investigación: ¿Cuáles son perfiles profesionales y las trayectorias de los formadores que optaron por los programas de formación profesional con enfoque intercultural, como una perspectiva laboral? Desde los formadores: ¿quiénes y por qué optaron los formadores por los programas de formación profesional con enfoque intercultural, como una perspectiva laboral?; y ¿cómo se produce la re-significación de la interculturalidad de los sujetos: formadores-participantes de los programas, en la UPN-Zacatlán?

Dentro del apartado de los objetivos generales, se quiere conocer la resignificación de la interculturalidad desde los actores educativos de la región, para analizar las formas de determinación y legitimación de actores e instituciones. Los objetivos específicos, son describir la resignificación de la interculturalidad de los formadores que participaron en los programas con dicho enfoque.

En este sentido, nos aproximamos a conocer la resignificación de la interculturalidad que tienen dos formadores con distinta construcción social y cultural, pero a su vez están permeados por similares procesos de aproximación conceptual; aunque, existen distintas maneras de darle significado, como lo data en la narrativa que expresa Corazón:

...Bueno, la interculturalidad en conceptos, se podría manejar como la interacción y la convivencia con todas las culturas, porque si hablamos de Puebla no sólo es una, si no son siete y poder interactuar con ellos, poder convivir con ellos, tener un marco de respeto, un marco de tolerancia, no.

El espacio de contacto que menciona la formadora se refiere a la escuela, como lugar de encuentro, de relación, de posturas entre los docentes, el currículo y el alumno. La interacción en la escuela se da como un espacio de poder-saber. Los espacios escolares son sitios de disputa, de choques de visiones del mundo. Por tanto, no puede haber una convivencia, porque es una relación de poder entre el conocimiento que posee el sujeto (niño) y la visión del mundo que propone la escuela, por medio del profesor y de los contenidos que se abordan. La idea de convivencia desde Skliar y Téllez es “una retórica utópica —que nos obliga a retomar siempre la idea de una convivencia en armonía, tan inmoral, como ingenua—”. (Skliar y Téllez, 2008: 174).

Los espacios escolares no son neutrales, porque reproducen una historia y una cultura nacional; por tanto, la escuela se constituye en reproductor de una visión de una sociedad envolvente en detrimento de la población lingüística y culturalmente diferente. Como dice Walzer: “Todo régimen tiene que enseñar sus propias virtudes y valores, y esta enseñanza es sin duda competitiva con otra cualquiera que transmitan los padres o la comunidad”. (Walzer, 1998: 84).

El proceso histórico de conformación del Estado mexicano se ha dado a partir de concebir una nación homogénea, en donde se plateaba una sola cultura. Por tanto, habría una sola manera de ver el mundo, una sola lengua, una sola manera de nombrar el mundo, y con base en esta perspectiva de nación se han proyectado las políticas sociales; entre éstas, las educativas, a través del currículo, los materiales educativos y la formación de los docentes.

El proceso educativo hacia la población indígena, ha sido la negación de los rasgos propios de la cultura minoritaria, de la incorporación hacia la cultura dominante a partir de la castellanización como opción para la asimilación. Desde esta mirada, la tolerancia planteada desde la narrativa de Corazón, se puede situar en lo que Skliar y Téllez retoman de Peter MacLaren, para señalar que:

...La tolerancia no incluye la aceptación del valor del otro; por el contrario, es una vez más, tal vez más sutil y subterránea, la forma de reafirmar la inferioridad del otro y sirve de antesala a la intención de acabar con su especificidad —junto a la invitación a otro a

cooperar en la consumación de lo inevitable—. La tan nombrada humanidad de los sistemas políticas (*sic*) tolerantes no va más allá de consentir la demora del conflicto final. (Skliar y Téllez, 2008: 100).

El formador agrega otros elementos como las situaciones culturales, las prácticas sociales, las formas de aprender, las formas de enseñar, la lengua, las formas de vestir, el intercambio entre personas socio-culturalmente diferenciadas. En el relato de Armando explica:

...bueno pues lo intercultural desde mi punto de vista es buena la combinación, la convivencia, la interrelación que se puede dar entre dos situaciones culturales regionales. Digamos mi forma de ser, mi forma de practicar ciertas cosas, digamos la religión, de la forma de aprender y la forma de enseñar de este lugar a la forma de otro lugar que tiene también sus propias características, incluso de lengua, formas de vestir y que pueda combinarse en cierto momento y respetarse y aceptarse interrelacionarse, intercambiarse, tú me enseñás algo y yo te enseño algo y valorar lo bueno que puedo aprender de tí como tú puedes aprender de mí, una situación de interrelacionar.

En las escuelas públicas situadas en las regiones interculturales, ha existido una tensión en la interacción de la escuela maestro/comunidad-familia-niño. El primero es un saber científico, sobrevalorado, mientras que el segundo, su conocimiento, no es científico; tiene poco valor, es ignorante, debe obedecer, aunado a ello, la escuela siempre ha usado la lengua española como lengua de instrucción. En este sentido, Skliar y Téllez retoman a Mohanty para señalar una relación entre “ellos” y “nosotros”, cuando ha permeado en la interacción una imposición de la forma de ver el mundo:

...¿Cómo podemos negociar entre mi historia y la suya? ¿Cómo sería posible para nosotros recuperar aquello que tenemos en común, no el mito humanista de los atributos humanos que compartiríamos y que supuestamente nos distinguirían de los animales, sino, de forma más importante, la intersección de nuestros varios pasados y nuestros varios presentes, las inevitables relaciones entre significados compartidos y significados contestados, entre valores y recursos materiales? Es necesario afirmar nuestras densas peculiaridades, nuestras diferencias vividas e imaginadas. ¿Podemos permitirnos dejar de examinar la cuestión de cómo nuestras diferencias están entrelazadas y, en verdad, jerárquicamente organizadas? ¿Podemos, en otras palabras, realmente permitirnos poseer historias completamente diferentes, podemos concebirnos como viviendo —y habiendo vivido— en espacios enteramente heterogéneos y separados?” (Skliar y Téllez, 2008: 1102).

Con base en estas interrogantes que retoman los autores seleccionados para construir una educación en la que se confrontan pasados distintos, entre los que someten y los

que son sometidos. Los presentes son distintos en el sentido en que las culturas diferentes no están incluidas en el proyecto de nación, pues existen significados distintos de la vida y de lo material, por señalar algunas visiones de mundo.

Los estados nación han atendido a la diversidad sociocultural desde tres nociones: como problema, derecho y recurso. Desde esta perspectiva, las políticas educativas y de atención a los pueblos y comunidades indígenas, se han centrado en programas asimilacionistas, integracionista y segregacionistas; así como de anti-discriminación y de acción afirmativa y de género y la tendencia de considerarse como recurso (competencias interculturales).

La formación de los docentes indígenas desde un enfoque “intercultural”, responden más las exigencias de proyectos trasnacionales que a las políticas educativas del Estado Mexicano, mucho menos a los profesores indígenas y a los formadores, desde el momento en que los profesores y comunidades no participan en la elaboración de los contenidos curriculares y estos son elaborados por académicos desde la unidad central llegan a los formadores a través de talleres, cursos, conferencias, encuentros nacionales y diplomados genera apropiaciones diferenciadas.

Los estudiantes en su mayoría no poseen experiencia laboral y la mayoría no son hablantes de lenguas indígenas, existe una demanda cada vez mayor de alumnos que egresan de los bachilleratos cursados en sus comunidades de origen, con una trayectoria de escolarización de escuelas indígenas en la primaria, telesecundarias y bachilleratos generales en su comunidad. Los formadores en su mayoría, no son hablantes de alguna lengua indígena, con perfil académico de maestría, pero de instituciones particulares, en las que no se hace referencia en la investigación de sus propios contextos.

CONCLUSIONES

En México, las políticas educativas hacia los pueblos originarios están diseñadas a partir de establecerse una noción sobre los pueblos y comunidades indígenas. El estado mexicano, sólo “reconoce” desde las prácticas discursivas, la presencia de pueblos y comunidades como “diversidad cultural”, los cuales están presentes en casi todo el territorio mexicano y representan en términos numéricos al 10% del total de la población en el país.

El proceso de elaboración de una concepción que hizo el colonizador sobre los pueblos originarios, se inició con nombrarle “indio” como sinónimo de *raza*; aunque se puede pensar que la razón de dicha determinación era ideológica y en ningún momento se basaron en factores biológicos de un grupo humano. En este sentido, Walsh señala:

...la trabazón histórica entre la idea de “raza” como instrumento de clasificación y control social, y el desarrollo del capitalismo mundial (moderno, colonial eurocentrado), que se inició como parte constitutiva de la formación histórica de América. Como explica Quijano, “las nuevas identidades históricas producidas sobre la base de la idea de raza, fueron asociadas a la naturaleza de los roles y lugares en la nueva estructura global de control de trabajo”. Esta *colonialidad del poder* —que aún perdura— estableció y fijó una jerarquía racializada: blancos (europeos), mestizos y, borrando sus diferencias históricas, culturales, lingüísticas, indios y negros como identidades comunes y negativas. (Walsh, 2009: 29)

Las políticas educativas focalizadas hacia los pueblos y comunidades indígenas, históricamente tienen como base la noción señalada en la referencia citada por la autora; pues el objetivo de las acciones educativas destinadas hacia la población indígena en el año 2001-2006 en México, hace hincapié en la necesidad de que la educación nacional tendría como supuesto:

...eliminar toda forma de discriminación, prejuicio y racismo contra los integrantes de culturas diferentes y minoritarias que comparten el territorio. Implica la participación equitativa de todos los grupos étnicos en los procesos económicos, sociales, culturales y políticos de la nación. Requiere que los mexicanos nos reconozcamos como diversos y comprendamos que el hecho de vivir en un país multicultural nos enriquece como personas y como colectividad. (PNE, 2001: 45-46).

Desde esta perspectiva, la política educativa muestra claramente que los objetivos, las acciones y estrategias instructivas de formación de profesionales indígenas están orientadas hacia la eliminación de la discriminación, los prejuicios, el racismo y la equidad. Sin embargo, el hecho de que el gobierno utilice una clasificación de “culturas diferentes y minoritarias”, establece una nueva forma de excluir a través de plantear a los pueblos originarios como “minorías”; desde este sentido, la escolarización y la formación de profesionales indígenas en la región de la sierra norte, muestra el impacto que desde los programas se desarrollan en las instituciones ubicadas en este espacio socio-geográfico.

El impacto de las políticas sobre la escolarización y profesionalización indígena con programas interculturales en la región de la sierra norte de Puebla

Las políticas públicas también se definen desde los procesos sociales, mismos que en ese período percibían una transformación de “valores”, las “percepciones” y “conductas” no sólo individuales sino de grupos sociales en torno de las políticas públicas. Un punto importante dentro de los procesos sociales, es la referencia que hizo el gobierno entrante a la “etnicidad” presente en la nación mexicana y que los grupos indígenas poseen una identidad, el país no es homogéneo culturalmente y los indígenas son sujetos políticos con intereses en cuanto a etnias y que se reconocía su organización en la determinación de las políticas públicas.

Las políticas indigenistas en torno a los pueblos indígenas, se hace con fines a lograr una cultura nacional, una sola identidad, una sola lengua, un solo vestido, el uso de la tecnología y los hábitos de la cultura dominante, es decir, quieren hacer del indígena un “clon” del mestizo, con gustos y hábitos de la sociedad moderna. El racismo es un elemento presente en las relaciones de la sociedad dominante con respecto a las etnias, por ello el planteamiento desde las esferas del poder de la “la posibilidad de una pedagogía intercultural” (PND, 2001: 28); aunque se reconozca se encuentra establecido desde la constitución de la nación mexicana como pluricultural y multiétnica.

La generación de políticas educativas en México, se diseñan en cada sexenio. Para el gobierno surgido de las elecciones del año 2000, se planteó, para el país, crear un “Enfoque Educativo para el Siglo XXI”; con retos educativos como la cobertura, la calidad de los aprendizajes y el funcionamiento del sistema educativo con base en principios de: “educación universal”, de “eficacia” y de “avanzada”.

Las problemáticas educativas encontradas por el gobierno en turno, las ubicó en los estados y las regiones con alta “marginación” y “grupos sociales vulnerables”, entre las que se encuentran a los pueblos y comunidades indígenas. La ejecución de las políticas educativas, se organizan con base en programas que contienen: objetivos, políticas, líneas de acción, metas y proyectos definidos en los cuales están considerados los pueblos originarios.

El Plan Nacional de Educación, en su dimensión multicultural y su reto en la educación, establece que ésta tendría el objetivo de concretar que entre las culturas “se relacionen entre ellas de igual a igual, con respeto y tolerancia, y se valoren las diferencias” (PNE, 2001: 46), y asigna el papel de la educación para el Enfoque Educativo para el Siglo XXI, como aquel que debe:

.... fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece, para poder entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría; le compete enseñar la lengua propia, la que permite nombrar el mundo y fortalecer su cultura, así como enseñar y enriquecer el lenguaje que nos permite comunicarnos como mexicanos; le toca hacer que conozcamos y valoremos los aportes culturales de los pueblos que comparten nuestro territorio. (PNE, 2001: 46).

Las propuestas de atención de los pueblos y comunidades indígenas sobrepasan las buenas intenciones, porque en los contextos reales, las políticas en el discurso y en los escritos no corresponden a las demandas, necesidades prácticas de los pueblos originarios de México.

Elementos constitutivos de los currículos con enfoque intercultural para la formación de estudiantes indígenas en UPN-Zacatlán, ENBJ-Zacatlán y UIEP-Huehuetla

A partir del ciclo escolar 1996-1997, la DGEI denominó a la escolarización de la población inscrita en los niveles educativos iniciales, preescolares y primarios atendidos por “subsistema de educación indígena”, como “Intercultural Bilingüe” (Ramírez, 2006:174). El cambio de denominación de la modalidad de educación, generó en los programas de formación de los docentes indígenas una adecuación, a partir de incluir bibliografía que hace referencia al “enfoque intercultural-bilingüe en los currículos de formación, estar con el discurso y la propuesta oficial.

El currículo para la formación de los docentes de la licenciatura en educación preescolar y educación primaria para el medio indígena (Plan 1990), con enfoque intercultural en UPN, retoma como ejes fundamentales los temas sobre: lengua, interculturalidad, la cultura, la educación indígena, lo étnico, la educación bilingüe, la identidad, el bilingüismo, el medio indígena, la diversidad, la tolerancia, la igualdad, la etnicidad, la migración, la otredad y la lingüística

El currículo de formación para las Escuelas Normales que forman a docentes indígenas y no indígenas con un enfoque Intercultural, lo ejes conceptuales sobre los que giran los contenidos en orden de mayor a menor número de lecturas son: la lengua, cultura, intercultural, diversidad, educación bilingüe, los pueblos de México, lo multicultural, género, educación inclusiva, valores, lo multigrado, el multilingüismo, la población indígena, lo indio, el indigenismo, el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Ley de educación y la educación indígena; es decir, la propuesta sólo cubre los objetivos estratégicos, de ampliación de la cobertura con equidad, como se dice en el punto dos:

....2. En colaboración con los gobiernos estatales y en el marco del federalismo, se ampliará y diversificará la oferta pública de educación superior para fortalecer el sistema e incrementar su cobertura con equidad. Recibirán atención especial los proyectos que

tengan como objetivo aumentar las oportunidades educativas de jóvenes de segmentos sociales vulnerables y de las mujeres dentro de cada uno de ellos. (PNE, 2001: 199).

Sin embargo, dejan fuera elementos centrales sobre la problemática indígena como la educación bilingüe-bicultural, el medio indígena, la identidad, la tolerancia, la igualdad, lo multilingüe, lo étnico, la migración, la otredad y la lingüística.

Los currículos de formación de docentes indígenas de UPN como de las Escuelas Normales, tienen similitudes porque los currículos se diseñaron con sólo adecuaciones. En el caso de UPN, se agregaron lecturas tanto del área básica como del área terminal, que con base en reuniones nacionales en torno al currículo, se capacitó a los formadores para un nuevo enfoque como el intercultural. Para las escuela normales, se ampliaron asignaturas para abordar la especificidad de la formación, para la capacitación de los formadores de este nivel profesional se realizó a través de diplomados, reuniones nacionales y lecturas para el fortalecimiento de la educación normal con enfoque intercultural

La propuesta curricular de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, sólo responde a los objetivos planteados por los planes nacionales, cómo se muestra en la línea de acción C del Plan Nacional de Educación:

...Instituciones innovadoras que atiendan las necesidades regionales con un enfoque de interculturalidad; que estén en posibilidad de atender con pertinencia a números crecientes de estudiantes provenientes de las diversas culturas indígenas del país; y que incluyan entre sus objetivos el desarrollo de lenguas y culturas indígenas, y el desarrollo étnico y regional. (PNE, 2001: 201).

El currículo de la UIEP, aborda de manera incipiente el “enfoque intercultural”, pues, solamente aborda el enfoque durante un semestre a través de la materia “introducción al enfoque intercultural”, en las dos licenciaturas. El mapa curricular que tiene más contenidos que trata el “enfoque intercultural”, es la de lengua y cultura, con: “educación intercultural”, “pedagogía para la educación intercultural”, “materiales técnico-pedagógicos” para la educación intercultural y planeación para la educación

intercultural; además atiende las lenguas a través de talleres, durante casi todos los semestres de una de las dos licenciaturas, lengua y cultura.

Perfiles de estudiantes en instituciones con programas interculturales de UPN-Zacatlán, ENBJ-Zacatlán y UIEP-Huehuetla

La inclusión al sistema educativo regulado a través de los mecanismos sociales establecidos, implica cumplir con las normas de ingreso y permanencia dentro de las instituciones educativas. Las políticas educativas se estructuran con base en las edades de los estudiantes como norma general, haber obtenido calificaciones escolares aprobadas y la experiencia de sobre el “papel de actor” dentro de la escuela. Así, las instituciones formadoras de profesionales indígenas, tienen actores en construcción y cruzados por elementos socioculturales importantes.

La edad de los sujetos que optan por formarse en una institución formadora de profesionales indígenas en una modalidad escolarizada y presencial, se ubican dentro del primer rango de edad establecido por los criterios de ingreso de SEP y la UPN Zacatlán, de tal forma que el 50% de su matrícula con ésta edad de 18-24 años.

Con relación al género en las tres instituciones que forman profesionales indígenas, se encontró que la matrícula está feminizada. en UPN corresponde el más alto, de 79 encuestados 67, son del género femenino, cantidad que representa el 88.8%, continua la escuela Normal con 21 de 27 que constituye el 77.77% y la UIEP, con una reactualización de la información estadística del ciclo escolar 2008-2009, muestra que de los 294 estudiantes inscritos hasta el periodo que comprende enero-junio, existían 154 mujeres y 140 hombres; esto quiere decir, en términos porcentuales, el género femenino representa el 52.38% y el género masculino el 47.61% cifra más cercana a la equidad de género.

En cuanto al fenómeno de la migración en las tres instituciones formadores de profesionales indígenas, se encontró que su población es ampliamente originaria del estado; en la que menos ingresan de otra entidad es en la UIEP y en la que más lo hacen es en la UPN.

En la categoría “trabajo”, existe una paradoja, pues mientras el perfil de ingreso estipula que para constituirse como estudiante de UPN, deben estar en funciones docentes. Sin embargo, la información indica que menos del 50% está ocupado en tareas docentes. Las otras dos instituciones: ENBJ-Zacatlán y UIEP-Huehuetla, suponen que sus estudiantes se dedican sólo a estudiar, la información muestra que más del 40% de matrícula estudiantil trabaja en establecimientos comerciales y estudia.

Dentro de los estudiantes que se forman bajo el currículo con enfoque “intercultural”, más de la mitad, mencionaron que no tienen una participación social; la institución que más estudiantes tiene en una participación social es la UIEP; pero a su vez es la que menos cubre el perfil de ingreso, pues exige que sus estudiantes tengan una participación social con su comunidad.

La mayoría de estudiantes de las tres instituciones educativas no se identifican con los pueblos indígenas existentes en el país, los que dijeron que no rebasan el 50%; sin embargo, los estudiantes de las tres instituciones que contestaron la encuesta, se ubican dentro de las identidades sociales modernas, desde el punto de vista individual, pues lo hace con la familia; aunque algunas también con el estado.

Los estudiantes indígenas y no indígenas de las tres instituciones que profesionalizan con un enfoque intercultural, conocen la existencia de una lengua indígena, es más notable en UPN-Z y UIEP, pues más del 50%, tiene un dominio lingüístico que oscila entre bien, regular y poco, sólo en la ENBJ-Z sus habilidades comunicativas en lengua indígena de los estudiantes, disminuye a menos del 50%.

Los estudiantes de las instituciones formadoras de profesionales indígenas, muestran una tendencia hacia la disminución de la comprensión y el habla de las lenguas indígenas ubicadas en el estado de Puebla. En la UPN-Z sólo se hablan dos lenguas: náhuatl y totonaca, los mismos en la Normal y en la UIEP sólo se agrega el popoloca y el mixteco dejando fuera al otomí, tepehua y mazateco.

Perfiles de formadores en instituciones con programa interculturales de UPN-Zacatlán, ENBJ-Zacatlán y UIEP-Huehuetla

El perfil de los formadores de las tres instituciones en términos de la edad; nos dice que, en UPN y ENBJ-Z son de mayor edad, mientras que los formadores de la UIEP son más jóvenes porque, la mayoría de mencionó tener entre 25 y 30 años de edad. En cuestión de género de los formadores, se reporta que la planta docente de las tres instituciones está masculinizada, en contraste con la matrícula de los estudiantes que está feminizada. Los formadores de las tres instituciones que forman a profesionales indígenas y no indígenas en su mayoría es originaria del estado de Puebla, sobre todo en la UIEP, no así la UPN y la ENBJ-Z en donde casi el 50% de formadores son de otros estados de la república, pero que colindan con el estado de Puebla.

Las condiciones laborales de los formadores en las instituciones que laboran en la formación de profesionales indígenas, existen diferencias que marcan posibilidades de consolidación y proyecto de futuro mientras, que en otras constituye una incertidumbre constante. Así en mejor posición, se encuentra la Normal "Lic. Benito Juárez de Zacatlán, porque sus formadores pueden realizar proyectos de corto, mediano y largo plazo. La UPN, tiene condiciones menos favorables, debido a que los tiempos son mínimos para desarrollar docencia, investigación y extensión universitaria, la UIEP tiene los tiempos, sin embargo, debido a que los formadores sólo están por contrato, no se asegura realizar funciones sustantivas. A diferencia de los estudiantes, los formadores de las tres instituciones en los que se profesionalizan estudiantes indígenas y no indígenas tienen una participación social activa.

La mayoría de los formadores de las instituciones de educación superior, objetos de estudio, de los que profesionalizan estudiantes indígenas y no indígenas con el enfoque intercultural, se identifican con algún pueblo indígena. En los formadores existe una diferencia en torno a otra entidad comunitaria pues, mientras los formadores de UPN-Zacatlán y la UIEP se identifican con la familia, los formadores de la ENBJ-Zacatlán se identifican en su mayoría con la ciudad.

Un elemento fundamental de las políticas educativas con enfoque intercultural, radica en el fortalecimiento de las lenguas indígenas, lo cual constituye el conocimiento de una lengua indígena. Desde esta perspectiva, la mayoría de los formadores de las tres instituciones tiene conocimiento de la existencia de lenguas indígenas; sin embargo, una política sobre las lenguas indígenas no solo implica conocerla, sino hablarla; situación que los formadores no cumplen porque al plantearles sobre la Identificación con una lengua indígena a partir de entenderla y hablarla o no; la mayoría de los formadores manifestó no ser hablantes de alguna lengua indígena. La institución que más hablantes de lenguas indígenas tiene, es UPN y la que no tenía ninguna es la ENBJ-Z

Trayectorias de escolarización y formación profesional de estudiantes con programas interculturales

Los estudiantes de las tres instituciones formadoras de profesionales indígenas y no indígenas se escolarizaron en “escuelas pequeñas”, “instituciones con programas compensatorias”, “escuelas de organización completa no bilingües”, una escolarización a medias”, con “profesores pasajeros”, “profesores enfermos”, “escuelas sin maestro”, es decir, los estudiantes que se forman con programas interculturales tienen una trayectoria escolar desde los que señala Reimers: “La desigualdad ha marcado nuestra educación desde siempre y, aunque cada gobierno promete disminuirla y algunos han hecho esfuerzos serios y consistentes”. (Reimers, 2002: 665)

Los estudiantes tienen experiencias de una “escolarización migrante”, así como transitar de una “primaria educación bilingüe puente para primarias general”, en el que “lengua materna” no es valorado, además prohibirle el uso en el salón, también de estar marcados por “la primaria, secundaria y bachillerato en el mismo lugar”, y experiencias como el hecho “asistir de oyente en una escuela bilingüe”; pero otras que marcan la trayectoria de una profesión como el hecho de haberse escolarizado en una “Telesecundaria Intercultural” y de una escolarización inicial en escuela bilingüe”.

Los estudiantes ingresaron a esta opción de formación, a partir de no haber ingresado a otro tipo de estudios y a otras instituciones en las que se forman con las carreras tradicionales, por la cercanía de familiares que son profesores y por situaciones económicas, los amigos, el uso de la lengua indígena y aunque sea una “escuela sin prestigio”, “pero una escuela cercana”.

Trayectorias de escolarización y formación profesional de formadores con programas interculturales

Los formadores de las tres instituciones formadoras de profesionales indígenas y no indígenas, tienen trayectorias de escolarización y formación profesional a partir de haberse constituido como: sujetos tras-terrados, es decir, emigrantes por la escuela, emigrantes por subsistencia, una escolaridad “por partes”: es decir, fragmentada y discontinua, bajo condiciones del servicio educativo, que ha tenido que aceptar una ruptura con la comunidad étnica: fractura e imposibilidad de retorno, y un ingreso a la SEP en la docencia a través de la negociación y las relaciones por distintas vías. También formadores con una escolarización sin obstáculos, sin educación media superior.

Asimismo, encontramos a formadores que se escolarizaron a partir de encontrarse en su trayectoria con profesores “filántropos”; situación que permitió las posibilidades para su escolarización, el ingreso a las instituciones formadoras de profesionales como posibilidades únicas para formarse en escuelas públicas, estos mismos formadores son adeptos al mercado de la educación, al asistir a centros de profesionalización privada.

Los formadores procede de una escolarización “fuera de la edad”, es decir, “una escuela en donde te acepten”, “escuela sin muchos alumnos”, “una escolarización por voluntad”, y “una escuela en la periferia de las ciudades”. Por su parte, otros formadores se escolarizaron en escuelas públicas en ambientes urbanos y en el mismo lugar, pero hijos de padres migrantes, lo que permitió una opción de formación profesional para el campo, el desarrollo sustentable y desarrollo regional.

Formas de inserción de estudiantes en instituciones con programas interculturales

Los estudiantes que se incorporan a una formación con programas interculturales, lo hacen desde varios referentes como se notan en las expresiones: “cuando era más chiquita”, “después de las observaciones”, “me faltaron pocos puntos”, “me hablaron de esta Universidad” “son más gastos” “algo que estuviera al alcance de mis papás” o porque “no se manejaba la lengua”; es decir, el punto de partida para el acceso a la formación con el enfoque intercultural es la dificultad de acceder a otras instituciones de educación superior con un prestigio mayor como las universidades autónomas estatales.

Las expectativas sobre la formación con el enfoque intercultural atraviesa por variadas experiencias como: “mis compañeros de generación son maestros”, “ha sido esa espinita clavada desde tiempo atrás”, “sabes hablar bien la lengua”, “sabes conducirse con la gente” “vocación de servir, de enseñar”, “yo siempre tuve la intención de cursar una carrera” “el magisterio lo toman nada más como un trabajo seguro” “aquí no me corren”, “aquí no me regañan”, “mi mamá es maestra” “iban a los cursos con ella” “no recibía apoyo de mis padres” ya no se podía económicamente.

Estos discursos apropiados por los estudiantes que se incorporan a estos programas, no es otra cosa que, desde el autor Cabrera: “nadie puede evitar que muchos [...] que estudian [...] sólo busque una forma legítima de sobrevivencia, escalando en los niveles sociales y persiguiendo diplomas y títulos profesionales. Después de todo, la educación, como afirma Rousseau es un elemento de desigualdad social”. (Cabrera, 2005: 123)

El ingreso de los estudiantes a las instituciones investigadas se dio a partir de que éstas cubren un referente identitario al situarlas como espacios en los cuales se toman como referencia a los elementos culturales para su ingreso como lo señalan algunos estudiantes: “mi formación siempre ha sido en lo cultural”, “algún lugar valoraran esto”,

“porque yo sé hablar en náhuatl” “ahí no me hacen de menos por hablar en náhuatl”, “que no me iban a discriminar” “como lo hicieron en otros lugares muchas veces” “quería una licenciatura enfocada a lo mío” “enfocado a mis tradiciones y costumbres” “sin perder esa esencia como indígena”. A partir de esta práctica discursiva de los estudiantes de las tres instituciones encuentran eco en lo que señala Muñoz:

1. El multiculturalismo y también el multilingüismo, es decir, la diversidad lingüística y cultural, han sido reconocidos como objetos de políticas públicas constitutivas de las naciones contemporáneas, tanto por los organismos jurídicos como financieros nacionales y globales.

2. La identidad y los derechos indígenas disputan la prioridad a la lengua en los programas educacionales interculturales, en un proceso sin gran base investigativa, analítica (Muñoz, 2002: 34)

Desde esta perspectiva, los estudiantes que se forman con programas interculturales acceden a estos programas desde una sobre posición de situaciones en donde se encuentran los elementos identitarios como la lengua, desigualdad económicas y los actos discriminatorios sufridos en los procesos de escolarización

Formas de inserción de Formadores en instituciones con programas interculturales

Los procesos de inserción de los formadores a las instituciones con programas interculturales en el que se forman profesionales indígenas en la UPN-Z, la ENBJ-Z y la UIEP, tienen distintas formas incorporación a la docencia, los cuales transitan desde “un examen de oposición”, “la negociación y las relaciones por distintas vías”, la asignación automáticamente de la clave, el “salir ya con una plaza”, “ya no presentamos ningún examen” e “hice una solicitud para trabajar”.

Las distintas formas de acceder a la docencia marcan una forma de efectuar el ejercicio profesional, pues éstas se condicionan por el tipo de contrato con los cuales se emplean los formadores, situación que tienen repercusiones en la formación de los estudiantes y en la permanencia y ejecución los proyectos educativos.

Concepciones sobre la interculturalidad de los estudiantes que se forman con programas de carácter intercultural

La concepción sobre la interculturalidad que han construido los estudiantes de las tres instituciones formadoras de profesionales indígenas, se centra en la interacción entre personas y comunidades con distintas lenguas, la práctica docente desde las diferentes lenguas, la relación entre culturas, los grupos sociales a través del respeto, como una forma de vida, la convivencia y el intercambio entre ellas, las concepciones de la interculturalidad distan mucho de los conceptos generados en el sur del continente Americano como lo señala Walsh:

...la interculturalidad se concibe como práctica contra hegemónica, enfocada en revertir la designación (promovida como parte del proyecto de la modernidad) de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relegación de otros, especialmente aquellos relacionados con la naturaleza, el territorio y la ancestralidad, al espacio local de saberes, folklore o del mundo de la vida. Ello evidencia la existencia de una diferencia no solo cultural y colonial sino epistémica. (Walsh, 2002: 22).

La construcción conceptual de la autora señala puntualmente que la interculturalidad como proyecto educativo se sustenta como lucha en contra de la hegemonía del conocimiento que básicamente se legitima y valora en las aulas en cada uno de los niveles educativa. Es decir, la interculturalidad en la educación es una lucha por el conocimiento, planteamiento que no aparece en la construcción discursiva de los estudiantes que se forman con un enfoque intercultural.

Concepciones sobre la interculturalidad de los Formadores que se forman con programas de carácter intercultural

Los formadores de las tres instituciones objeto de estudio, tiene concepciones acerca de la interculturalidad desde los que se ha escrito, tanto en México como la corriente teórica anglosajona que hacen referencia a que la interculturalidad se entienda como: “los valores”, “el respeto a la diversidad”, “la convivencia”, “la interrelación entre culturas”, “la religión”, “respetarse y aceptarse”, “interrelacionarse”, “la lengua materna” “el respeto”, “una buena convivencia”, la diversidad cultural,” y “reconocimiento a las otras culturas”. Sin embargo, el concepto de la interculturalidad, todavía es un campo en construcción y la concepción sólo se acerca de los procesos de interacción social, el

cual se aborda desde dos sentidos: el primero se refiere al concepto descriptivo y el segundo como propuesta ético-política; por tanto, la *interculturalidad* desde el punto de vista conceptual descriptivo el autor señala que:

“se refiere a las distintas formas de relación entre las culturas que encontramos de hecho en la vida social. La aculturación, el mestizaje, el sincretismo, la hibridación y la disgloria cultural son algunos de los conceptos descriptivos que se han inventado para describir la complejidad de las relaciones interculturales (Tubino, 2002, p. 24)

Las políticas educativas interculturales llevadas a cabo en México, sólo se han hecho a partir de etnicización, es decir, sólo se han aplican los pueblos y comunidades indígenas, a partir de esencializar elementos culturales, su condición de pobreza y folklorización de los del mundo de la vida de los pueblo originarios del país.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE, Beltrán Gonzalo (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México, UNAM.

AGUIRRE Lora, María Esther (2009). "Lo que la Historia nos puede decir sobre la diferencia" en, Medina Melgarejo, Patricia (coord.). *Epistemología de la diferencia. Debates contemporáneos sobre la identidad en las prácticas educativas*. México, P y V

BARRERA Reyes (1986), Miriam Dinorah. *Informe de Servicio Social Docente*. Zacatlán, Puebla.

BARRÓN Tirado, María Concepción (2000). *Análisis comparativo de las licenciaturas en pedagogía y ciencias de la educación en las universidades privadas de la zona metropolitana*. Tesis de Doctorado México, UNAM.

BARTOLOMÉ Miguel Alberto (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. La identidad étnica en México*. INI-Siglo XXI, México.

BELL Judith. (2002) "Las encuestas" en, *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. España, Gedisa.

BERTELY Busquets, María (1998). "Educación indígena del siglo XX en México" en, Pablo Latapí Sarré (Coord.) *Un Siglo de Educación en México II*, México, 1998, CNCA, FCE, pp. 74-110.

_____ (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. México, Paidós.

BONILLA, Domínguez Adán (2005). "Escuela Normal Oficial 'Lic. Benito Juárez', Bachillerato" en, *Revista Arte y la cultura de Zacatlán*, Año 5, No. 5, 2005.

_____ (2008). "Educación media superior" en, *Revista Arte y la cultura de Zacatlán*, Año 7, No. 7, Agosto 2008.

CABRERA, Ma.de los Ángeles (2000). *Titulación y prácticas curriculares: el caso de la licenciatura en Educación Indígena de la UPN*. Tesis de Maestría, UPN.

_____ (2003). "Experiencias de formación y titulación de profesores indígenas: el caso de la Licenciatura en Educación Indígena 1990", en, *ponencia presentada en el Diplomado Intercultural Bilingüe*. Pagina Web UPN.
Cabrera, Pérez Anastacio (2005). *Modernidad y educación para el medio indígena*. México, BUAP-UPN 211, Siena Editores.

CALVO Pontón, Beatriz y Laura Donnadiu Aguado (1992). *Una educación ¿indígena, bilingüe y bicultural?* México, CIESAS.

CÁRDENAS Pérez, Elena et. al (2004). *Educación Indígena en el marco de la interculturalidad y el bilingüismo. Antología de apoyo para el seminario de la Licenciatura.* México, UPN-SEP.

CARDOSO de Oliveira, Roberto (2007). *Etnicidad y estructura social.* México, CIESAS-UAM-UI.

CARMONA, García Darío (2007). "2.5 Indicadores Básicos Estatales" en, *Plan Estatal de fortalecimiento de la Educación Normal PEFEN 2.0.* Puebla, SEP.

CASILLAS Muñoz María de Lourdes y Laura Santini Villar (2006). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo.* México, SEP.

CASO Andrade, Alfonso (1978). "Los ideales de la acción indigenista" en, *INI 30 años después. Revisión crítica.* México, INI

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (S/F). México, Anaya Editores.

CRUZ Pineda, Ofelia Piedad (2007). "Políticas educativas recientes en la formación del profesorado. Algunos elementos conceptuales para su análisis" en, *Educación y comunicación. Tejidos desde el Análisis Político del Discurso,* Padierna Jiménez Pilar y Martínez Rosario (Coords). México, JP-Central Cultural, pp. 39-67.

DE LA FUENTE (1977). *Educación Antropología y Desarrollo de la Comunidad.* México, INI.

DE LA PEÑA, Guillermo (1998), "Educación y cultura en el México del siglo XX", en, Pablo Latapí Sarré (Coordinador). *Un Siglo de Educación en México I,* México, 1998, CNCA, FCE, pp. 43-83.

DE LELLA, Cayetano (2003). *Formación Docente. El modelo hermenéutico reflexivo y la práctica profesional.* Argentina, Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS)

DÍAZ-COUDER, Ernesto (1998). "Diversidad cultural y educación en Iberoamérica" en, *Revista Iberoamericana de Educación,* México, núm. 17, pp. 11-30.

DIETZ Gunther y Rosa Guadalupe Mendoza Zuany. "Prólogo", en *Revista Trace,* Núm. 53, VI 2008, Gunther Dietz y Rosa Guadalupe Mendoza Zuany (coordinadores). Educación Superior ante los Pueblos Indígenas.

DUBAR, Claude (2002). *Las crisis de las identidades. Interpretación de una mutación*. España, Ediciones bellaterra.

FERNÁNDEZ Enguita, Mariano (2001). "A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿Liberal, burocrático o democrático?" en, *Profesión docente*, México, enero-abril, No. 25.

GIGANTE, Elba (2003). "Una interpretación de la interculturalidad en la escuela" Carlos Rojas Castellanos (Compilador) en, *Antología temática: "Educación Intercultural"*. México, SEP

GIGANTE Elba. (2004). "La construcción de una práctica pedagógica sensible a la problemática etnocultural y de género" en, Inge Sichra (Compiladora). *Género, etnicidad y educación en América Latina*, México, Morata

GIMÉNEZ, Gilberto (1997). "Materiales para una teoría de las identidades Sociales". México, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

GIMÉNEZ, Gilberto (2000). "Identidades étnicas: estado de la cuestión", en Leticia Reina (Coordinadora). Los retos de la etnicidad en los estados nación del siglo XXI, México, CIESAS-INI-PORRUA

GOETZ, J. P. y LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España, Morata.

GÓMEZ, Navas Leonardo (1981). "La Revolución Mexicana y la educación popular" en, Solana, Fernando et al. (Coords.) *Historia de la educación pública en México*, México, FCE-SEP.

GUZMÁN, Hernández Felipe (2004). "La educación en Zacatlán" en, *Revista Arte y la cultura de Zacatlán*, México, año 3, No. 3, Agosto 2004.

HERNÁNDEZ, López Ramón (1976). *Acciones Educativas en las Áreas Indígenas*. México, INI-SEP.

_____(2000). *La educación para los pueblos indígenas de México*. México, DGEI.

IBARROLA, María (1998), "La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX", en, Pablo Latapí Sarré (Coordinador). *Un Siglo de Educación en México II*, México, 1998, CNCA, FCE, pp. 230-275.

IMBERNON, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó.

KEMMIS, Stephen (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. España, 3º edic., Morata.

LECONA Olvera, Gregorio (2003). "Prenormalismo poblano" en, *Revista Zacatlán*. Zacatlán, Puebla, No. 2, año 2003.

LÓPEZ Marcos, Eustacio (2008). "Diagnóstico de la escolarización indígena en el Estado de Puebla. Transición hacia la formación profesional intercultural", Patricia Medina (Coordinadora). *Balace de las políticas educativas interculturales en la última década en contextos estatales de México*. México, UPN-CONACYT-UNAM-UADY.

LÓPEZ, Luis Enrique y Wolfgang Küper (2000). "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 20, pp. 17-85.

LOZANO, Medina Andrés y Margarita Rodríguez Ortega (2000). "¿Por qué estudiar el perfil de ingreso de los alumnos de la UPN?", en: *Perfil de ingreso de las Licenciaturas escolarizadas de la Unidad Ajusco (1995)*. México, Universidad Pedagógica Nacional, Colección Educación Núm. 13.

LUNA Patricio Vicente y et. al. (2006). *Fundamentos y Programa Académico de la UIEP*. México.

MARÍN Torres, Mario (2006). *Primer Informe de Gobierno*. Puebla, (Página Web Gobierno del estado)

_____ (2007). *Segundo Informe de Gobierno*. Puebla, (Página Web Gobierno del estado).

_____ (2008). *Tercer Informe de Gobierno*. Puebla, (Página Web Gobierno del estado).

_____ (2009). *Cuarto Informe de Gobierno*. Puebla, (Página Web Gobierno del estado).

MATO, Daniel (coord.) (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO.

M. Barabas Alicia (2000). "La construcción del indio como bárbaro: de la etnografía al indigenismo", en *Revista Alteridades*, núm. 19, págs-9-10, UAM

MEDINA Melgarejo, Patricia (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México, UPN/Plaza y Valdés.

_____ (2003). "ONG y redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión" en, Bertely Busquets, María (Coord.) *Educación, derechos sociales y equidad. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, México, vol. 3, Tomo, I, CESU-UNAM y SEP, pp. 139.164.

_____ (2004). *Proyecto de investigación: "Desafíos para una pedagogía intercultural para todos. La formación profesional en regiones multiculturales"*. México, SEP-SEBYN-CONACYT.

_____ (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México: UPN/Plaza y Valdés.

_____ (2005). *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, Trayectorias y Formación Profesional*. México, UPN/Miguel Ángel Porrúa.

MIRANDA López, Francisco (2001). *Las Universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad pedagógica Nacional*. México, COLMEX-UPN.

MONTEMAYOR, Carlos (2000). *Los pueblos indios de México hoy*. México, Planeta.

MORALES Garza, Sofialetica (1998). "La educación indígena, especial e inicial: modelos complementarios" a estrategias claves para reivindicar la igualdad en la diferencia" en, Pablo Latapí Sarré (Coordinador). *Un Siglo de Educación en México II*, México, CNCA, FCE.

MORALES Martínez, Marcelo, et. al. (2005). *Proyecto Educativo del Nivel Superior: Universidad Intercultural Sierra Norte de Puebla*. Puebla, OIP A.C.

Muñoz, Cruz Héctor (2002). *Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?* en Rumbo a la Interculturalidad en Educación., Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, Unidad Oaxaca de la Universidad Pedagógica y Departamento de filosofía de la UAM-Iztapalapa, México.

NAHMAD Sitton, Salomón (1978). "La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México" en, *INI 30 años después. Revisión crítica*. México.

Programa Nacional de Educación para Todos. Programa de Educación Preescolar Bilingüe y Primaria Bilingüe Bicultural para todos los niños Indígenas (castellanización). Informe Anual de Labores 1980-1981. (1981) México, DGEI-CONAFE-INI.

Presidencia de la República (2006). *Sexto Informe de Gobierno*. México, Poder Ejecutivo Federal.

Presidencia de la República (2006). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México, Poder Ejecutivo Federal.

Raimers, Fernando (2002). *“Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid, La Muralla.

RAMÍREZ Castañeda, Elisa (2006). *La Educación Indígena en México*. México, UNAM

RESTREPO, Eduardo (2004). *Teorías contemporáneas de la etnicidad de Stuart Hall y Michel Foucault*. Colombia, Universidad del Cauca.

_____ (2004) *Políticas del conocimiento alteridad étnica*. México, UACM.

RODRÍGUEZ, Miguel Ángel (2005). *Educación intercultural bilingüe-plataforma educativa 2006. Cuadernos de trabajo para foros regionales*. México, Observatorio Ciudadano de la Educación.

Rayón, Ignacio (2004). *La formación docente de los profesores indígenas de la región Cuicateca en el contexto del Movimiento Pedagógico. Trayectorias profesionales*. Tesis de maestría. México, UPN.

SALINAS Sánchez, Gisela (1995). “Las licenciaturas en educación para el medio indígena: una experiencia en la formación de docentes” en, *Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano AC*. México, año II, nov-dic., número 8.

SARRAMONA, et. Al. (1998) “¿Qué es ser profesional docente?” en, *Revista de Teoría de la Educación*, España, vol. 10.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006). *Plan Nacional de Educación 2001-2006*. México, Poder Ejecutivo Federal.

SEP (1996). “Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas. Documento inicial de referencia. México, SEP.

SEP (2004). *Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe*. México, SEP.

SEP (2007). *Taller de análisis del trabajo docente y diseño de propuestas didácticas I y II*. México, SEP.

SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México, SEP.

SERRANO, Castañeda José Antonio (1999). "Alrededor de la idea de formación" en, *La investigación educativa en México. V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Aguascalientes, 30 y 31 de octubre y 1 y 2 de Noviembre de 1999, vol. II, Sonia Comboni Salinas et al (Coordinadores).

SKLIAR Carlos y Téllez Magaldy (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires-México, Noveduc.

STAKE, Robert E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. España, Morata.

TAYLOR, S. J. y Bogdan R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina, Paidós.

UNESCO (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. México,

UNESCO/SEP (1976). *Evolución reciente de la educación en América Latina*, México, vol. VI, análisis regional, Setseptentas.

VALLES, Miguel S. (2002). *Entrevistas cualitativas. Colección Cuaderno Metodológicos No. 32*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, Universidad Complutense de Madrid.

VILLORO, Luis (1999). *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Paidós UNAM.

VIVEROS, Álvarez Rubén (2004). "Atención educativa a la población indígena en primaria" en, *Revista mexicana de educación*, Núm. 104, enero.

WALSH, Catherine (2002). Norma: Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Lima, 2002, pp. 115-142

WALZER, Michael (1998). *Tratado sobre la tolerancia*. España-México, Paidós

Sitios en internet

www.comunicaciónsocial.gob.mx (17/11/2008).

ONU. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, en (poner la página electrónica, pero va en sitios de internet) (14/09/2008).

Anexo 1. Informantes Estudiantes de UPN-Z, ENBJ-Z y UIEP-H

Cuadro de informantes Estudiantes de UPN

Nombre	Sexo	Edad	Lengua Materna	Último grado de estudios	Técnicas usadas		
					Encuesta II Si	Grabada Si	Entrevista videograbada Si
EAP15	M	34	Náhuatl	Cuarto Semestre LEPEPMI	X	X	X
LGG20	F	28	Tutunakú	Sexto Semestre LEPEPMI	X		X
JAF24	F	20	Español	Cuarto Semestre LEPEPMI	X	X	X

Cuadro de informantes Estudiantes de ENBJZ

Nombre	Sexo	Edad	Lengua Materna	Último grado de estudios	Técnicas usadas		
					Encuesta II Si	Grabada Si	Entrevista videograbada Si
JEA08	F	19	Español	Quinto Semestre LEPEIB	X	X	X
AAM08	M	20	Náhuatl	Quinto Semestre LEPEIB	X	X	X
ARC25	M	22	Español	Quinto Semestre LEPEIB	X	X	X
RSM13	F	19	Español	Quinto Semestre LEPEIB	X	X	X

Cuadro de informantes Estudiantes de UIEP

Nombre	Sexo	Edad	Lengua Materna	Último grado de estudios	Técnicas usadas		
					Encuesta II Si	Grabada Si	Entrevista videgrabada Si
CGP22	M	20	Tutunakú	Tercer Sem. Lic. Des. Sust.	X	X	X
AJJ02	F	20	Náhuatl	Tercer Sem. Lic. Len. y Cul.	X	X	X
JPG13	M	21	Náhuatl	Tercer Sem. Lic. Des. Sust.	X	X	
MPM	F		Tutunakú	Tercer Sem. Lic. Len. y Cul.		X	X

Anexo 2. Informantes Formadores de UPN-Z, ENBJ-Z y UIEP-H

Cuadro de informantes Formadores de UPN

Nombre	Sexo	Edad	Lengua Materna	Último grado de estudios	Técnicas usadas		
					Encuesta II Si	Grabada Si	Entrevista videograbada Si
EHR26	F	38	Náhuatl	Maestría Pasante	X	X	X
ARR13	M	46	Español	Maestría Titulado	X	X	X
GSD07	M	36	Náhuatl	Maestría Pasante	X	X	X
LGG	F		Español	Maestría Titulada	X	X	X

Cuadro de informantes Formadores de ENBJZ

Nombre	Sexo	Edad	Lengua Materna	Último grado de estudios	Técnicas usadas		
					Encuesta II SI	Grabada Si	Entrevista videograbada Si
JHR26	F	26	Tutunakú	Licenciada en Educ. Prim.	X	X	X
LRV13	M	54	Español	Maestría Pasante	X	X	X
ACS	M	30	Náhuatl	Lic. LEPEPMI	X	X	X
GIG11	M	25	Español	Licenciado en Educ.Prim	X	X	X

Cuadro de informantes Formadores de UIEP

Nombre	Sexo	Edad	Lengua Materna	Último grado de estudios	Técnicas usadas		
					Encuesta II Si	Grabada Si	Entrevista videograbada Si
XRM12	F	27	Español	Maestría en Historia	X	X	
HBM	M	41	Español	Estudiante de Doctorado UAP	X	X	X
MBR22	M	31	Tutunakú	Lic. Antropología Social	X		X
			Español				

Anexo 3. Fotos de instituciones de UPN-Z, ENBJ-Z y UIEP-H



Foto: UIEP-Huehuetla



Foto: Escuela Normal Oficial "licenciado Benito Juárez- Zacatlán



Foto: Sede regional UPN-Zacatlán

Anexo 4. Mapa de la Región Sierra Norte de Puebla



61 Municipios de cuatro lenguas la náhuatl, nhanhu, totonaca y huasteco, los nombres de los municipios son:

“Acateno, Ahuacatlán, Ahuazotepec, Amixtlán, Aquixtla, Ayotoxco de Guerrero, Camocuautla, Caxhuacán, Coatepec, Cuautempan, Cuetzalan del Progreso, Chiconcuautla, Chignahuapan, Chignautla, Francisco Z. Mena, Hermenegildo Galeana, Money, Huauchinango, Huehuetla, Hueyapan, Hueytamalco, Hueytlalpan, Huitzilán de Serdán, Ixtacamaxtitlán, Ixtepec, Jalpan, Jonotla, Jopala, Juan Galindo, Naupan, Nauzontla, Olintla, Pahuatlán, Pantepec, San Felipe Tapatlán, Tenanpulco, Tepango de Rodríguez, Tepetzintla, Tetela de Ocampo, Teteles de Ávila Castillo, Teziutlán, Tlacuilotepec, Tlaola, Tlapacoya, Tlatlauquitepec, Tlaxco, Tuzamapan de Galeana, Venustiano Carranza, Xicotepec, Xiutetelco, Xochiapulco, Xochitlán, Yaonahuac, Zacapoxtla, Zacatlán, Zapotitlán de Méndez, Zaragoza, Zautla, Zihuateutla, Zongozotla, Zoquiapan” (Salinas, 1991)