

La educación indígena en Jalisco-México: entre la necesidad y la realidad

The indigenous education in Jalisco-México: between the necessity and the reality

Martha Vergara Fregoso*

Fecha de recepción: 27 de mayo de 2009

Fecha de revisión: 11 de junio de 2009

Fecha de aprobación: 12 de agosto de 2009

Resumen

Esta investigación surge a partir de la revisión de las estadísticas de la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación, en Jalisco, México (SEP), cuyos resultados develan un alto índice de reprobación y deserción escolar, así como un bajo nivel de eficiencia terminal en los niños de educación primaria de las escuelas indígenas en el estado, donde se encuentran dos grupos importantes: los nahuas, al sur del estado, y huicholes, al norte del estado¹. Uno de los intereses para realizar la investigación marco fue conocer las condiciones sociales e institucionales de las

* Doctora en Educación de la Universidad de la Salle de Guadalajara. Académica en el nivel de posgrado e investigadora en la Dirección General de Investigación de la Coordinación de Educación Media Superior, Superior y Tecnológica de la Secretaría de Educación de Jalisco, México. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y Candidato al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Correo electrónico: mavederu@yahoo.com.mx, mararaka@hotmail.com

¹ Cabe mencionar que, para el presente escrito, sólo se reportan algunos hallazgos de una de las zonas indígenas en estudio: la zona Wixarritari, también conocidos como los huicholes.

escuelas que atienden a la población indígena en el estado para entender mejor las prácticas docentes y las acciones de los agentes educativos que participan en la educación primaria en comunidades indígenas de Jalisco.

Palabras clave: educación, indígena, interculturalidad, práctica docente, estrategias.

Abstract

The current paper makes part of a wider research, which arises from the revision of statistics of the Secretary of Education -Direction of Indigenous Education- Jalisco- México. The results reveal that there is a high rate of schooling reprobation and desertion, as well as a low efficiency level of children in primary education in the schools of the above mentioned state. The study is based on two important indigenous groups; the Nahuas from the southern of the state and the Huicholes from the northern of it. One of the purposes when doing the research frame was to identify the social and institutional conditions of the schools of the state offering assistance to the indigenous people in order to get a better understanding of the teaching practices and the actions of the educative agents that participate in the primary education sector within the indigenous communities in Jalisco.

Key words: education, ingenious population, intercultural education, teaching practice, strategies.

Antecedentes

La investigación se llevó a cabo durante un periodo de tres años comprendido entre enero del 2004 y diciembre del 2006. La primera parte del proyecto se dedicó a conformar un equipo de investigadores, para lo cual se invitó a cinco colegas de la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación, en Jalisco, México: tres de ellos huicholes, uno nahua y un mestizo, todos con amplia experiencia en los aspectos técnicos pedagógicos en las dos zonas indígenas. También se incorporaron dos

becarios para apoyar el trabajo de campo, uno de ellos estudiante huichol de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y una egresada de la Maestría en Investigación Educativa, además de cinco investigadores con formación en ciencias de la educación y antropología conformaron el resto del equipo de investigación.

Las actividades de investigación de campo se realizaron durante los años 2005 y 2006 y consistieron en la administración de 145 cuestionarios a docentes que laboran en escuelas primarias indígenas, la realización de 40

entrevistas con profesores seleccionados, las visitas a 14 escuelas en donde se entrevistaron directivos y padres de familia y se realizaron observaciones en las aulas. Las escuelas participantes en el estudio fueron seleccionadas con base en criterios del desempeño escolar de los alumnos (reprobación, deserción y eficiencia terminal); a partir de tales criterios se identificaron tres escuelas con el mejor desempeño y 11 escuelas con desempeño bajo. De manera proporcional, se seleccionaron las escuelas en las dos zonas indígenas cuya población escolar es diferente en número, por lo que la muestra quedó de 14 escuelas, cuatro en la zona sur (comunidades nahuas) y 10 en la zona norte (comunidades huicholes).

Generalidades de la educación pública en comunidades indígenas

México tiene una población indígena que alcanza los 10.25 millones con 62 grupos étnicos que hablan más de 80 lenguas y variantes. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación ([INEE], 2004a) identifica “altos niveles de marginación” en las comunidades indígenas en las cuales el analfabetismo y la primaria sin terminar son comunes, como es el caso de Jalisco donde el 79% de la población indígena está clasificada en tal categoría conjunta de analfabetas y sin primaria. Como indicador de pobreza, se toma el acceso a la luz eléctrica en las viviendas; en las comunidades indígenas de Jalisco, la proporción de viviendas sin electricidad alcanza el 82% del total. Más aún, las comunidades indígenas del norte de nuestro estado se identifican como las más pobres del país.

La región cora-huichol-tepehuana de Durango, Nayarit y Jalisco es la región más pobre de la nación mexicana. La sierra tarahumara, con rarámuris, guarijios, pimas y tepehuanos, ocupa el segundo lugar en atraso de servicios en sus viviendas y, en tercer lugar, la región huasteca de San Luis Potosí, Hidalgo y Veracruz (INEE, 2004b, p. 4).

La Secretaría de Educación reporta un total de 99.463 escuelas primarias en el país, de las cuales 9.470 son escuelas primarias indígenas (el 9.5% del total). Dos de cada 10 escuelas indígenas son incompletas ya que no ofrecen atención a todos los grados de primaria y el 28% están atendidas por un solo docente que imparte a la vez los seis grados de primaria en un solo grupo (INEE, 2004b; Dirección General de Educación Indígena, 2006).

Un total de 837.296 alumnos asisten a estas escuelas primarias ubicadas en comunidades indígenas. La cobertura de educación no alcanza a todos los niños que tienen entre 6 y 14 años de edad; el 16% de ellos no están inscritos en la escuela primaria. Además, la gran mayoría de la población mayor a 15 años “carece de estudios completos de primaria” (INEE, 2004b, p. 3). Los estados con una problemática más aguda de falta de cobertura son Chihuahua y Sinaloa donde la inscripción representa el 60% y el 39% de los niños en edad escolar.

En su reporte, el INEE (2004a) presenta sus resultados respecto a indicadores de capital físico por modalidad de escuela: privadas, urbanas, rurales, indígenas y cursos comunitarios; de este universo de escuelas –si se

omite a los cursos comunitarios reportados—, las escuelas primarias indígenas se ubican en comunidades con los indicadores de bienestar

físico más pobres, lo mismo se puede decir respecto a los indicadores de capital cultural, como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. *Indicadores de capital cultural en las escuelas primarias por modalidad de servicio (porcentajes).*

Existencia en el hogar de:	Total	Privadas	Públicas Urbanas	Públicas Rurales	Públicas Indígenas
Español como lengua usual	91.5	94.04	93.37	91.11	55.45
Alfabetización de la madre	89.92	98.10	94.15	83.72	62.64
Enciclopedias y libros	76.97	95.60	82.87	63.40	63.63

Nota. En *La calidad de la educación básica en México* (p. 64), por INEE, 2004, México: INEE.

En general, los niños que asisten a las primarias indígenas poseen menos capital físico que representa menos ingresos per cápita y menor calidad de vida. Por otra parte, si bien “el uso de lenguas indígenas en el hogar no es, desde luego, indicio de menor capital cultural; pero dado que la lengua mayoritaria es el español, los alumnos cuya lengua materna es otra se encuentra objetivamente en situación de desventaja” (INEE, 2004a, p. 63).

Las condiciones de la educación primaria son mejores en las escuelas privadas y en las escuelas públicas urbanas que contrastan con las condiciones precarias de las escuelas públicas rurales y las indígenas. A partir de lo anterior, se puede decir que las condiciones más pobres caracterizan a las escuelas primarias indígenas, por lo que los alumnos y los docentes en tales escuelas tendrán que superar factores adversos en sus actividades educativas y de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación de las diferencias entre escuelas urbanas y escuelas indígenas en los estados de la república apunta a la brecha que separa el desempeño entre estos dos tipos de escuelas. Jalisco tiene la cuarta mayor diferencia en lectura y matemáticas. A nivel nacional, la educación indígena tiene una gran brecha en el desempeño de lectura y matemáticas de los alumnos de sexto grado; con las escuelas privadas, la diferencia es de 142 y 87 puntos respectivamente, en lectura y matemáticas, mientras comparados con los alumnos de las escuelas urbanas la diferencia en puntaje es de 70.23 en lectura y 33.21 en matemáticas (INEE, 2004b, p. 9).

El desempeño de los estudiantes de educación primaria en las materias de lectura y matemáticas refleja el impacto de las condiciones más difíciles para la educación en las escuelas indígenas; en los dos casos, los puntajes obtenidos por los alumnos están muy por debajo

del promedio nacional. En lectura, el promedio es de 488 puntos; los alumnos de las escuelas privadas obtuvieron 588, de las urbanas 497 y de las indígenas 425 puntos (véase la Tabla 2). En matemáticas, los puntajes respectivos al

promedio nacional son de 418; para los alumnos de escuelas privadas 475, de urbanas 425 y de indígenas 360 puntos (INEE 2004a, p. 67), como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 2. Niveles de competencia en lectura por modalidad de escuela en México (porcentaje de alumnos).

	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
Promedio Nacional	27.76	31.38	27.40	13.45
Escuelas Privadas	4.61	13.78	34.32	47.29
Escuelas Urbanas	22.71	32.22	30.98	14.09
Escuelas Rurales	38.46	34.069	21.12	6.34
Escuelas Indígenas	57.02	28.39	12.05	2.54

Nota. En *La educación indígena: el gran reto* (p. 6), por INEE, 2004, México: INEE.

En general, el desempeño escolar de los alumnos en escuelas indígenas se ve afectado de manera negativa por las condiciones de marginación y desigualdad que caracterizan a las comunidades indígenas; de ahí que no resultan sorprendentes los resultados de la evaluación

del desempeño en matemáticas en los que se repite “el patrón de resultados, con las escuelas indígenas en la posición más baja” respecto a las escuelas privadas, públicas urbanas, públicas rurales y al promedio nacional (INEE, 2004b, p. 6).

Tabla 3. Niveles de competencia en matemáticas por modalidad de escuela en México (porcentaje de alumnos).

	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
Promedio Nacional	51.50	34.21	11.10	3.18
Escuelas Privadas	21.76	36.77	28.30	13.16
Escuelas Urbanas	49.18	36.12	11.58	3.12
Escuelas Rurales	59.97	31.19	7.35	1.49
Escuelas Indígenas	69.29	25.25	4.79	0.67

Nota. En *La educación indígena: el gran reto* (p. 6), por INEE, 2004, México: INEE.

En el estado de Jalisco, las condiciones para la educación intercultural están ancladas en la pobreza, la marginación y el aislamiento geográfico de las comunidades indígenas, sobre todo las comunidades huicholes, en el norte del estado. La población que habla una lengua indí-

gena en el estado es de 48.504 que representa el 0.8% del total de habitantes en Jalisco. El sistema de educación indígena cuenta con 96 escuelas primarias, 255 maestros y 5.374 alumnos. La distribución de estudiantes es de 4.231 en la zona huichol y 1.120 en la zona nahua

(Secretaría de Educación Pública [SEP], 2004, p. 1-2). Respecto a los principales indicadores educativos de la educación primaria indígena en Jalisco, se anota lo siguiente:

El estado de Jalisco presenta una deserción escolar indígena mayor en 4.2 puntos porcentuales a la media nacional y en 4 puntos porcentuales a la estatal. El indicador de reprobación para la modalidad bilingüe es mayor en 1.7% al presentado por el estado y en 0.4% con respecto a ese mismo indicador nacional, teniendo como consecuencia una eficiencia terminal de 11.3 puntos porcentuales menor a la nacional (p. 3).

Las evaluaciones de lectura a nivel de entidades federativas en México se reportan en el 2004 por el INEE, en el que, de 18 estados considerados para la evaluación de la lectura en sexto de primaria, en escuelas ubicadas en comunidades indígenas, Jalisco ocupa el lugar

16 con 378 puntos, en un rango que va de los 435 puntos en el estado de Sonora a los 375 puntos en el estado de Chihuahua. En cuanto al desempeño en matemáticas en sexto grado, Jalisco obtiene un puntaje de 348 y cae al último lugar de los 18 estados evaluados en ese año, muy por debajo de Chiapas, que ocupó el primer lugar con 385 puntos (INEE, 2004b, p. 7-8).

De acuerdo con el INEE, las condiciones favorables para una educación de calidad son de dos tipos: por una parte, están los recursos, ingresos y bienes de las familias de los alumnos; por otra parte, las condiciones de hacinamiento y las características de infraestructura de las viviendas en la comunidad, como son, entre otros, el acceso a servicios de agua, electricidad y salud. La Tabla 4 sintetiza las diferencias abismales entre diversos tipos de escuelas en cuanto al contexto sociocultural.

Tabla 4. Contexto sociocultural de las escuelas (porcentajes).

Modalidad de Escuela	Muy favorable	Favorable	Medio	Desfavorable	Muy desfavorable
Privada	81.8	15.7	2.5	---	---
Pública urbana y rural	4.2	25.8	34.8	28.4	6.9
Pública indígena	0	1.8	13.7	54.4	30.2

Nota. En *La educación indígena: el gran reto* (p. 10), por INEE, 2004, México: INEE.

De acuerdo con la evaluación del desempeño escolar de los niños, el INEE reporta que la educación de la madre de familia y la disponibilidad de libros en el hogar son factores importantes en la mejora del desempeño de los alumnos de

primaria. En cuanto a las escuelas primarias, los tres factores relacionados con un mejor desempeño en las escuelas primarias son: la permanencia y estabilidad de los maestros, el clima armonioso en las relaciones interperso-

nales entre docentes y directivos, así como la presencia de un director con liderazgo que realice una supervisión cercana de los docentes a su cargo (INEE, 2004b).

La educación en zonas indígenas se decanta en las acciones de los agentes educativos que confluyen en la escuela. Es ahí donde se puede apreciar el impacto de la formación escolarizada. La realidad educativa es una realidad que va de la mano con las condiciones de pobreza y marginación en que viven las comunidades indígenas en México. En un estudio sobre la problemática de la educación indígena, el cual fue realizado en el estado de Oaxaca a principios de los noventas, se llega a la conclusión tajante:

No existe un concepto de escuela bilingüe bicultural en las comunidades indias, pero sí la práctica didáctica de usar la lengua indígena como auxiliar en el salón de clase. Es claro que a los padres de familia les interesa la escuela porque enseña a sus hijos el español, a leer, a escribir y a hacer cuentas... En el plazo medio la escuela sirve, según ellos, para "progresar", entendiéndose este concepto como la forma de dejar de ser indio. Es evidente que para la comunidad india la función básica de la escuela es la de enseñar el español (Aguilar, 1991, p. 231).

La educación indígena, a pesar de sus buenos propósitos, funciona como una institución federal que consolida las relaciones asimétricas entre el estado y la sociedad nacional, por un lado, y los diversos grupos étnicos, por el otro (Aguilar, 1991). Por su parte, Rojas (1999) ha señalado, en su estudio de la educación secundaria en una comunidad huichol, que los escri-

tos sobre la educación intercultural se refieren a una utopía que podrá construirse en un futuro, ya que en la realidad es difícil de lograr por la falta de voluntad política en el sector educativo. Rojas refiere que para las familias es importante que los jóvenes asistan a la escuela secundaria para que aprendan el español.

La educación para los grupos étnicos minoritarios se debate entre los ideales de la educación intercultural bilingüe que ha adoptado la Secretaría de Educación en el estado de Jalisco y la práctica de la educación indígena en la realidad cotidiana de las escuelas primarias. En el caso de Jalisco, la educación en las zonas indígenas, las propuestas idealistas y la realidad escolar están separadas por una brecha amplia, como se podrá apreciar en las siguientes secciones donde se presentan, de manera sucinta, algunos de los hallazgos de la investigación realizada.

Por lo anterior, el propósito del presente documento es exponer, de manera muy general, un fragmento de la investigación realizada, en este caso, de sólo una de las dos zonas indígenas del estado de Jalisco: los Wixárrikas (huicholes), de la cual se pretende mostrar algunos de los significados que los docentes tienen acerca de *interculturalidad*, concepto transversal de la educación indígena; así como inferir los significados que tienen respecto a la práctica que realizan y, finalmente, describir las estrategias pedagógicas que utilizan los profesores para el logro de la educación intercultural bilingüe, para cerrar con algunas reflexiones sobre los hallazgos.

La educación: interculturalidad en las comunidades indígenas

La educación primaria en las zonas indígenas del estado se define en los programas de enseñanza pública como una educación intercultural bilingüe. De acuerdo con la SEP (2001), la educación intercultural es definida como aquella que reconoce y atiende

a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos (p. 11).

La educación intercultural es un concepto que actualmente ha cobrado un sentido importante ya que aparece en el ámbito pedagógico como una constante, cuando se abordan temas para la reflexión y las prácticas educativas. De tal manera que lo intercultural puede ser entendido de varias formas: como ideal, el cual está asociado a movimientos de reforma, de renovación, de mejora de la enseñanza, o bien, como una propuesta educativa, la cual está vinculada al intercambio, al enriquecimiento mutuo, a la cooperación entre personas y grupos; como es el caso de la educación en las zonas indígenas del estado de Jalisco.

La educación también es definida como bilingüe porque los programas educativos promueven la conservación de la lengua nativa y el aprendizaje del español en las escuelas primarias. En el caso de Jalisco, en la zona norte, los Huicholes

hablan principalmente su lengua wixarrika y, en la zona sur, las comunidades Nahuas hablan el español de manera cotidiana porque el náhuatl ha caído en desuso. Sin embargo, actualmente existe un programa que coordina la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación de Jalisco que está dirigido al rescate de la lengua y la cultura náhuatl.

La interculturalidad desde los profesores

A lo largo de la investigación fue interesante inferir qué significa para los maestros Wixaritari (huicholes) la interculturalidad, pues esta palabra tiene varios puntos de entrada para la realización de una aproximación analítica. Podría ser desde la concepción de cultura que se maneja, en donde se habla de ésta como sinónimo de “lo indígena-étnico”, pero también citan el término de cultura en términos de “culturas del mundo”.

Otro punto de entrada puede ser el tipo de relaciones que se llevan a cabo, que van del simple reconocimiento de la diversidad de forma general, para atravesar por el rescate de “lo propio”, el conocimiento de lo “otro”, el aceptar un tipo determinado de relación con otras culturas, hasta la adaptación.

Por otro lado, también se puede analizar desde la utilidad que tiene la interculturalidad en lo referente al hecho educativo; de esta manera, para los profesores en estudio, es un concepto que tiene diferentes connotaciones y significados, los cuales implican desde el reconocimiento de otras culturas y de las diferentes lenguas.

De esta manera al indagar cómo entienden la interculturalidad encontramos “la existencia de muchas culturas de ambas lenguas para el buen entendimiento” (C1ZN52); “es la difusión de dos culturas diferentes Wixarika-español” (C1ZN33); “conocer varias culturas” (C1ZN35); “que la cultura, sea enseñando nada más lo que queremos que hablen y lo llevan a cabo la tradición o costumbre de cada uno de los indígenas” (C1ZN43); “varias culturas” (C1ZN52).

Como se puede observar en los fragmentos anteriores, la interculturalidad refiere a la existencia de otras culturas, más no se considera la relación que puede existir entre ellas, por ello se puede decir que se ve de manera aislada. En este mismo sentido, otro de los profesores afirma que esta se reduce a “la valoración de lingüismo en la educación escolar en ambas lenguas” (C1ZN19). También parece importante para algunos de los profesores que se dé importancia a la enseñanza de ambas lenguas, sin priorizar alguna de ellas, de tal manera que, al seguir en el análisis del concepto, encontramos también que en las definiciones aparece el reconocimiento de “lo propio”.

Al respecto, Hamel (1999) reconoce que lo propio y lo ajeno es una dicotomía y tiene muchos significados a la vez; de esta manera distingue cinco diferentes posturas: la jurídica, la cultural, la política, la lingüística y la ideológica; cada una de ellas adquiere un sentido distinto de entender la realidad.

Para el presente trabajo, sólo se abordará el sentido de lo cultural: ¿qué significa lo propio y lo ajeno desde este foco? Significa que opone

una identidad social; indica la pertenencia a un grupo, a la alteridad, el reconocimiento de que hay otro, los otros, lo ajeno, refiriéndose a que es foráneo, fuera de su contexto, por lo que le es extraño. Por lo anterior, se puede observar cómo los Wixaritari hacen referencia a lo propio, lo que conocen y lo que está dentro de su comunidad.

Significado de acercamiento a la cultura propia: indígena

“De que se dé a los alumnos para que aprendan su propia cultura, inculcarlos dentro de sus comunidades” (C1ZN46); “es dar a conocer lo que es la propia comunidad lo que es el contexto” (C1ZN13); “valorar y reconocer la diversidad cultural de los pueblos indígenas” (C1ZN10).

De acuerdo con lo anterior, se puede inferir cómo es importante para los Wixaritari que los niños conozcan y aprendan su propia cultura, en donde se deja de lado otras culturas; de esta manera, quedan fuera las tradiciones, las costumbres y la lengua de otras culturas, mientras que, para otros, el significado es de reconocimiento a la diversidad; en este mismo sentido, se puede decir que se infieren tres elementos importantes: cultura, lengua y formas de vivir.

Significado de reconocimiento a la diversidad

Dentro de la interculturalidad, aparece el significado de que ésta implica el reconocimiento a la diversidad cultural, ya que los docentes entrevistados reconocen la existencia de otras culturas que son diferentes a la propia. Esta se

da cuando en grupos de niños o personas (o en el salón de clases) pueden interactuar sin fijarse o discriminarse por proceder de distinta cultura o comunidad. “Es la convivencia mutua de diferentes culturas” (C1ZN38); “interacción de una cultura propia a otras culturas occidentales para que conozcan” (C1ZN2); “la interacción de varias culturas” (C1ZN36).

En este caso, se puede ver con claridad que el significado que tienen sobre la interculturalidad está referido a la interacción la cual puede ser entre las personas o entre las culturas; sin embargo, se rescata que ésta es importante para que haya igualdad. De igual manera, otros profesores reconocen la existencia de otras culturas, pero enfatizan la importancia del respeto a la cultura del otro, ello porque afirma que la interculturalidad se refiere a “dos culturas que se adquieren y se respetan de lo ajeno” (C1ZN1).

Para otros siete profesores que fueron entrevistados, el significado de la interculturalidad se reduce sólo al reconocimiento de la existencia de otras culturas, pero se puede inferir cierta indiferencia al respecto: “de varias culturas” (C1ZN55); “conocer varias culturas” (C1ZN35); “el reconocimiento de varias culturas” (C1ZN64); “es algo universal que se da en nuestro país porque somos de diversidad de culturas” (C1ZN44); “las diferentes culturas que existen en México.” (C1ZN04).

Los profesores Wixárrikas no niegan la existencia de otras culturas, aunque no parece que les den importancia y las ven como ajenas a ellos. Así, los docentes entrevistados afirman que la

interculturalidad se refiere a varias culturas. Lo ajeno, en este caso, es entendido como algo desconocido, no entendido y dirigido con otras lógicas diferentes a su cultura (Hamel, 1999).

Otro de los significados que se pueden inferir sobre la interculturalidad en el discurso de los profesores es la presencia de la lengua. Esto resulta ser interesante porque la lengua es un elemento importante en la cultura: “existen muchas lenguas en la nación y tradiciones” (C1ZN37); “existe diferentes culturas y dialectos” (C1ZN56); “son varias lenguas, culturas, tradición, vestuario, ideología, política y forma de alimentarnos” (C1ZN12); “son conjuntos de culturas y ambas lenguas” (C1ZN27); “la existencia de muchas culturas de ambas lenguas para el buen entendimiento” (C1ZN39).

Con lo anterior, se puede inferir que está presente el reconocimiento a la existencia de otras lenguas; sin embargo, sólo uno de ellos incluye en su discurso lo referente a otros componentes de la interculturalidad que tiene que ver con: “lenguas, culturas, tradición, vestuario, ideología, política y forma de alimentarnos”. Por tal se puede decir nuevamente que la definición se restringe al reconocimiento de culturas.

Lo anterior es considerado por Cámara (1990) un problema interétnico al referirse al encuentro de la sociedad occidental con los pueblos originarios o indígenas, donde la

identidad y la etnicidad indígena, pasan a ser atributos económicos y socioculturales considerados propios de un grupo humano, que acepta un origen común, vive en un territorio definido y habla la misma lengua.

Ello constituye un nosotros, diferente a otros. Es también llamada percepción o valoración (p. 69).

En tanto que existe con claridad en el discurso la existencia de otras culturas, por ende, atribuyen que cada una de ellas tiene una forma de vida diferente, ello también lo relacionan con que la misma cultura hace que la gente también sea diferente, ya sea por las costumbres de la localidad, región, país, etc. Sólo uno de ellos hace mención a nombres específicos de cultura: wixarika-español.

Ante la existencia de varias culturas también se reconoce que cada una de ellas tiene diferentes costumbres, valores reflejados en su forma de vida y, a la vez, en la manera de relacionarse con los demás. De esta manera, aunque se pertenezca a la misma cultura, también es importante mencionar que en cada localidad, comunidad y/o ranchería es posible observar algunas diferencias. Por lo anterior, se puede decir que en el concepto de interculturalidad presente en el discurso de algunos profesores se encuentra la relación entre culturas. Ésta puede ser a través de tres elementos: interacción-convivencia entre culturas, intercambio de conocimiento-saber, entre culturas, uso de elementos culturales de dos culturas y la relación entre culturas del mundo. La finalidad es otro significado diferente que aparece en el discurso de otros profesores, la cual está dirigida al intercambio, pero no de cualquier tipo, sino un intercambio de conocimiento-saber que se da entre las culturas existentes.

Otro significado inferido en las entrevistas aplicadas a los profesores es el relacionado con el uso de elementos culturales. Este uso se refiere a la presencia de dos culturas, pero se prioriza el uso de su lengua. “Intercambio de ideas de lenguas, saberlo leer y escribir por ejemplo la lengua wixarika, español y entre otras lenguas con que se comparta sus usos y costumbres en una comunidad y en la escuela que se de una educación igual” (C1ZN48).

La interculturalidad es en realidad comunicación intercultural; es decir, la existencia de la interacción como fenómeno, el cual implica inmediatamente situarse en un fenómeno comunicacional porque describe una relación entre culturas, que, bien o mal, se están comunicando por necesidad de una o de ambas partes, mientras que cultura se refiere más bien a la forma de vida y pensamiento en sí misma y no tanto a la gente que vive esa forma de vida.

La práctica de los profesores Wixaritari en la escuela primaria bilingüe

La práctica realizada por los profesores se caracteriza por ser dinámica, contextualizada y compleja; la práctica se considera además como una forma de la praxis, porque un agente ejerce una acción social y realiza una actividad con otros sujetos (alumnos) en un contexto institucional determinado. El estudio de la práctica docente se debe realizar desde la observación de lo cotidiano, desde el análisis de los planes y programas que la enmarcan y desde la interpretación del discurso de los docentes. Para

este documento se aborda la práctica docente desde la propia voz del maestro, para entender la problemática que enfrenta en la escuela y lo que requiere, en programas y apoyos institucionales, para mejorar su práctica.

Respecto a la práctica docente, ésta es definida por los profesores como el cúmulo de actividades centradas en la enseñanza que realizan en el contexto del salón de clases. La práctica incluye acciones realizadas antes, durante y después de la clase, así como actividades dentro del salón y fuera de él. La práctica no está determinada de manera autónoma por los maestros, sino que se va estructurando de acuerdo con las relaciones establecidas con otros sujetos educativos y de acuerdo con las condiciones que se viven en el ámbito escolar. De acuerdo con las entrevistas y las observaciones de clase realizadas a los profesores en el aula, la práctica se refiere a lo que se realiza en el aula y el proceso enseñanza-aprendizaje. Lo que interesa presentar en este documento es enfatizar sobre dos aspectos importantes de la práctica que realizan los docentes: el uso que dan a los materiales elaborados por la Secretaría de Educación, los cuales son un apoyo para la enseñanza y las estrategias pedagógicas utilizadas por los profesores para el logro de la educación intercultural.

Uso de materiales de apoyo a la enseñanza

Entre las principales preocupaciones respecto a la práctica docente de los profesores en estudio, está el cumplimiento de los planes y programas. En este sentido, para los profesores de la

región Wixarika, es importante la adecuación de contenidos, estrategias, técnicas y actividades a las necesidades y contexto de los alumnos/as, con el fin de construir significados en ellos y ellas para que el aprendizaje y desarrollo sea posible, tal como se ejemplifica en el siguiente fragmento:

Yo lo que hago es adaptar los contenidos y darlo en la lengua, lengua materna, porque en... primero y segundo, lo estoy dando en la lengua materna y en tercero ya se le intenta meter el español, pero en segundo se tiene que dar en lengua indígena y así nosotros lo estamos utilizando (ZNTXLC35).

De igual manera, otra preocupación es el logro del bilingüismo, el uso de la lengua:

Bueno, en mi caso, en mi escuela, en cada ciclo escolar que se inicia, platicamos con los maestros de primero. Ellos anteriormente, comenzaban con el huichol, así era: el huichol primero y ya de enero en adelante, comenzaban a dar lo que es el español; pero vimos pues, esa diferencia... que venían los exámenes y caíamos en lo mismo. Entonces, ahora estamos al revés, eh..., ahora iniciamos con el español, ahora sí, utilizando los libros de texto y yo creo que en enero, febrero, más o menos, tendrían que enseñar lo que es el huichol, nada más el alfabeto y ya con eso, pero sí hay... y ya los demás grados, pues puro español (ZNTXLC38).

Con todo lo anterior, se puede afirmar que resulta importante para los profesores contar con los materiales de apoyo elaborados por la SEP, ya que no existe un plan y programa específico para la educación indígena, sino que ésta se opera de acuerdo con el Plan y Programa de

Educación Primaria de 1993. Entre los elementos contenidos en este documento están: el enfoque de cada una de las asignaturas y de las ocho asignaturas que se trabajan en este nivel educativo: matemáticas, español, ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica, educación artística y educación física, incluidos en un sólo libro, el cual tiene la finalidad de que los profesores logren, a través del análisis del documento, tener una visión de conjunto de los seis grados, motivo por el cual se pretende que los profesores conozcan “los propósitos y contenidos de todo el ciclo y no sólo de los que corresponden al grado en el cual enseñan” (SEP, 1993, p. 8).

Con este antecedente fue que nos acercamos al aula de clases para conocer el uso que los profesores en estudio daban a los materiales educativos elaborados por la SEP y además darnos cuenta de qué otros materiales echan mano los profesores.

Los profesores reconocen que cuentan con algunos materiales de apoyo que son elaborados por la SEP, sin embargo en su discurso sólo aparece el conocimiento del Plan y Programa de Educación Primaria editado en 1993, y no hacen mención de otro tipo de documentos que apoyen a la educación intercultural bilingüe.

Pregunta: ¿Con qué materiales de apoyo cuentas para el desarrollo de tu práctica?

Tengo el plan y programa de educación primaria... este libro si se usa, si lo conozco, si entiendo allí, lo malo es, que faltan cosas, hay muchos contenidos que no se adaptan, el programa casi no es realidad a las comunidades en que se vive, a las ciudades si

se da, pero allá es muy diferente, como los niños no saben hablar castellano, no entienden lo que viene en los libros (ZNTBCU27).

En el caso de las entrevistas realizadas a los maestros huicholes, ellos afirman que los programas de educación primaria refieren el uso de los libros de texto, sin embargo, estos no responden a su realidad, porque muchos de los contenidos y/o temas son desconocidos por los niños ya que tienen dificultad para hablar el castellano.

El uso que dan los profesores al Plan y Programas de Educación Primaria se refiere a continuación:

Pregunta: ¿En qué te apoya y cómo haces uso del plan y programa de 1993?

Siempre se nos ha exigido que debemos seleccionar los contenidos que vamos a trabajar de ese documento. Entonces me ha servido para seleccionar lo que vamos a trabajar. Lo único que hacemos nosotros es que los adaptamos de acuerdo a la región... aunque muchas veces eso no lo podemos hacer. Porque hay unos contenidos que vienen de acuerdo a como el niño se está desarrollando allá en la región mestiza y entonces es muy diferente en la región de acá, entonces nada más seccionamos contenidos sencillos y los adecuamos de acuerdo al contexto del niño (ZNPJNS07).

Con el fragmento anterior, se puede evidenciar que los profesores tienen claridad en cuanto a la necesidad de adaptar los contenidos establecidos en el Plan y Programas de la SEP de 1993 a las necesidades de sus alumnos, sin embargo, llama la atención la afirmación que

realiza el docente en cuanto a que “entonces nada más seleccionamos contenidos sencillos y los adecuamos de acuerdo al contexto del niño”. Ello muestra que la preocupación del profesor está en la selección de los contenidos por *sencillos*, mas no por la utilidad que tengan estos en el desarrollo del estudiante.

Para llevar a cabo la planeación de cada una de las sesiones de clase, algunos de los profesores entrevistados dicen que toman en cuenta las actividades que van a realizar, para ello dan más importancia a las asignaturas de matemáticas y español, esto porque las consideran las más importantes en el aprendizaje de los niños.

Pregunta: ¿Qué aspectos considera importantes en su planeación?

Por mi parte la planeación la realizo diariamente, muchas veces son temas del plan de estudios y se tienen que consultar libros del maestro, ficheros, otras veces adoptamos el medio contextual, se incluyen cuentos y dinámicas, para motivar el aprendizaje; pero trato de darle más fuerte a las matemáticas y al español, porque creo que son las materias más difíciles y les cuesta más trabajo a los alumnos aprenderlas (ZNTBCU42).

Igualmente, otro de los profesores en estudio que atiende los grados de primero y segundo en una de las escuelas afirma que los libros de texto son importantes porque le ayudan a llevar a cabo su práctica, ya que a través de ellos los niños pueden conocer algunas cosas que en la comunidad no tienen; sin embargo, es difícil explicarles a los niños la utilidad de esas cosas que vienen en los libros.

Pregunta: ¿Qué opinión tienes de los libros de texto?

Yo pienso que sirven como apoyo y herramienta para que nuestros alumnos puedan aprender, porque en ellos se pueden conocer cosas diferentes que no hay en nuestra comunidad. En esta comunidad no contamos con servicios como drenaje, luz y otras cosas como en la ciudad, entonces los niños saben que existen estas cosas porque ahí vienen dibujos y mucha información (ZNGUCT07).

El uso que dan a los materiales es de dos formas: por un lado, pueden ser de consulta o, por el otro, dar seguimiento a las actividades que deben realizar en el aula. Tal es el caso de las afirmaciones de uno de los profesores entrevistados.

Pregunta: ¿Cuáles son los usos que has hecho de los materiales de apoyo para la educación intercultural bilingüe?

De acuerdo al programa elaborado por la Secretaría de Educación Pública, no existen programas para el huichol, pero el programa nos marca todos los contenidos que debemos agotar y nos sirven de guía para planear lo que vamos a hacer (ZNGUCT03).

Otros docentes reconocen la existencia de materiales diferentes al Plan y Programa; estos documentos se dirigen para la atención de grupos específicos, tal es el caso de documentos para la atención a grupos multigrado.

Pregunta: ¿Qué materiales utilizas para realizar tu trabajo en el aula?

Estamos manejando un libro que se llama fundamento didáctico para la planeación de

los grupos multigrado, ese... sí lo conozco bien y lo utilizo para hacer mis planes, para seleccionar los contenidos del programa, sí lo conozco y lo estoy aplicando en el aula. Ese documento trae la forma, la técnica de cómo trabajar, trae todo, y todos los contenidos están correlacionados para que uno pueda atender de primero a sexto grado en la misma aula y al mismo tiempo. Pero ya viene todo el contenido ya bien relacionados únicamente aplicarlos, adaptarlos al medio (ZNSNFV21).

Es común en varios de los profesores el uso de un libro de texto comercial, que, de acuerdo con lo observado en las sesiones de trabajo y en la entrevista, utilizan para la realización de su trabajo docente. Es evidente que de ese libro copian algunos ejemplos que luego ponen a los alumnos para que den respuesta; sin embargo, lo más preocupante es que algunas veces estos textos son la base para el trabajo en el aula y dejan de lado los libros de texto editados por la Secretaría de Educación Pública.

El significado que tiene el libro comercial en algunos profesores es que estos les ayudan a elegir ejercicios más elaborados que los que podrían realizar ellos; tal es el caso de la profesora que dice: “el libro en el que me apoyo, me ayuda para tener más y diferentes ejercicios para que los alumnos no se aburran” (ZNTBCU40). Para otros profesores los libros comerciales tienen otro significado: “Yo los utilizo porque me ayudan a hacer más simple la planeación que tengo que hacer, porque aquí ya viene todo en el orden que debe ser” (ZNTBCU43). Esto refleja que el profesor sustituye el Plan y Programa oficial por libros comerciales.

En el caso de una de las profesoras que laboran en la zona norte y atiende el tercero y cuarto grado, los ejercicios que toma del libro comercial son para que los niños de ambos grados escolares den respuesta. Cabe hacer mención que este libro comercial sólo lo tienen los profesores y no los alumnos, por lo que los niños no conocen su contenido. Otro de los profesores, quien es responsable de tres grados (primero, segundo y sexto), se apoya en otro libro comercial, recurriendo a ese material únicamente para el sexto grado.

Estrategias pedagógicas utilizadas por los profesores para el logro de la educación intercultural

Entre las estrategias que utilizan los profesores para trabajar la educación intercultural, está la traducción que hacen algunas veces de los libros de texto, mientras que en otras se trabaja con la lengua materna –el Wixarika– y luego con el español.

Entre las estrategias para trabajar ambas lenguas... pues es nada más traducir, de sacar algo de la región pero como le decía hace rato, es que pues, necesitamos... que tengamos ahora sí, registrado como asignatura pues, para que nosotros podamos dar bien las clases a los niños. Bueno, en mi caso, en mi escuela, en cada ciclo escolar que se inicia, platicamos con los maestros de primero. Ellos anteriormente, hace..., comenzaban con el huichol, así era: el huichol en primero y ya de enero en adelante, comenzaban a dar lo que es el español; pero vimos pues, esa diferencia, caíamos en lo mismo, que venían los exámenes y caíamos en lo mismo. Entonces, ahora estamos al revés, eh..., ‘hora iniciamos con el español,

'hora sí, utilizando los libros de texto y ahora yo creo que este... en enero, febrero, más o menos, tendrían que enseñar lo que es el huichol, nada más el alfabeto y ya con eso, pero sí hay... y ya los demás grados, pues puro español (ZNTXLC38).

Entre las estrategias que utiliza una de las docentes de segundo grado es la realización de preguntas a los estudiantes. Estas preguntas, de acuerdo con la entrevista realizada, propician la participación del alumno, ya que es una manera de atraer su atención y saber qué tanto conocimiento posee sobre el tema a tratar. Sin embargo, en este caso, la estrategia no logró tomar en cuenta las aportaciones de los alumnos, lo que produjo que se perdiera el interés.

Maestro: A ver, díganme un número del cien pa' rriba pero que no pase de mil

Alumno: Doscientos.

Maestro: Otro.

Alumno: Trescientos.

Alumno: Cuatrocientos.

Maestro: Trescientos o cuatrocientos.

Alumnos: Mil.

Maestro: (Escribe en el pizarrón: $150+115+230+130 = 200+120+170+220=$)

Maestro: A ver, ¿quién pasa?

Alumna: Yo, maestra (levantando la mano. Pasa una niña y la profesora se encuentra a su lado para apoyarle en caso de duda. Se reanudan las preguntas)

Maestro: A ver, ¿cuánto salió, está bien o está mal?

Alumnos: Está bien.

Maestro: Ahora vamos a sumar este con este (señalando en el pizarrón los números. Los alumnos efectúan las sumas en el cuaderno y algunos se acercan a la maestra para preguntarle si están bien en su resultado. Al terminar la suma, la docente les

pide que saquen su libro de matemáticas). (ZN2-230506)²

Como se puede observar en el fragmento anterior, la maestra inicia la clase pidiendo a sus alumnos que le digan varios números, los niños contestan; luego escribió cuatro cantidades en el pizarrón que no correspondían a las que dijeron los alumnos, los chicos siguen diciendo cantidades y ella les dice que ya es suficiente, y anota otras cantidades que no fueron expuestas por los estudiantes.

El entusiasmo del alumno por colaborar y participar en clase se manifiesta al pasar al pizarrón y al responder acertadamente el cuestionamiento de la docente, situación que denota la existencia de un aprendizaje; sin embargo, estas acciones no son consideradas de esa manera por la profesora.

De acuerdo con lo expresado por la profesora, es importante hacer sentir al alumno el apoyo y la confianza que el maestro puede brindarle en clase, ya que puede llegar a favorecer no sólo el proceso de enseñanza-aprendizaje sino también la relación afectiva entre alumno y maestro.

² Uno de los instrumentos utilizados para el levantamiento de la información del estudio fue el registro de observación de la clase. El código de identificación del profesor observado se construyó con las letras ZN que representan la zona norte, un número del 1 al 6 que se asignó al grado escolar en el cual se observó y una serie de seis números que conforman la fecha en la que se levantó el registro, iniciando por el día, mes y año. De la misma manera se organiza el código utilizado para los registros de los profesores observados en la zona sur marcando como diferencia el uso de ZS en lugar de ZN utilizadas para la zona norte.

De esta manera, al terminar la suma, la docente les pide que saquen su libro de matemáticas:

Maestra: En la 101 de matemáticas...ya todos están en la 101, ahí vamos a contar, vienen unos dibujos ¿Cuántos son aquí? (Señalando el libro de texto).

Alumnos: Veinticuatro.

Maestra: En la que sigue.
(ZN2-230506)

Como se observa en el párrafo anterior, los estudiantes responden las cuestiones solicitadas por su maestra; ella escribe en el pizarrón el esquema que completarán los alumnos en el pizarrón y comienza a explicar cómo deben trabajar. Los niños comienzan a trabajar y la titular observa a cada uno para prestar su apoyo. Algunos se acercan a su escritorio para que les revise el trabajo realizado. Durante la actividad, dos niños se encuentran de pie junto a la puerta y la maestra les llama la atención en lengua wixarika para que reanuden la labor encomendada. La clase finaliza cuando la maestra revisa el producto de sus alumnos.

Con todo ello se puede afirmar que estas estrategias y actividades no contribuyen al logro del conocimiento matemático, ya que se prioriza el contenido por sí y no el uso y utilidad que se le puede dar.

En un grupo de tercer grado, en la clase de ciencias naturales, el propósito de la sesión fue que: conocieran las partes que conforman el cuerpo, especialmente cómo está formado y cómo funciona el aparato digestivo³.

3 Este es el propósito de la clase que refiere la profesora en la entrevista que se realizó después de la clase.

La profesora menciona que, como no cuenta con mucho material que aborde los diferentes aparatos, se apoya en una guía de estudio publicada por una casa editorial. Comenta que para introducir el tema de la clase hizo un repaso de otros sistemas y aparatos del cuerpo: “Inicié por ahí, por diferenciar, pues... ya tenían ellos la noción de esos aparatos...” (ZN3-150206).

A través de las observaciones realizadas en la práctica de la docente se infiere que la profesora hace uso del pizarrón y de los libros de texto para llevar a cabo la sesión de clase; sin embargo, es importante mencionar que para comunicarse con los niños utiliza ambas lenguas: el español y el wixarika. De tal manera que algunas preguntas y respuestas que se hacen durante la clase son en español. Es interesante resaltar que los niños se comunican entre ellos en wixarika y cuando se dirigen a la maestra lo hacen principalmente en español.

Maestra: Regresa al frente y retoma la explicación: Lo que anotaron de nombre en su cuaderno, ahora deberán ponerle para qué sirve cada parte: estómago, faringe, intestino... (Borra el pizarrón y comienza a escribir: “APARATO DIGESTIVO: Su función es absorber -con v- las sustancias nutritivas de los alimentos y eliminar los desechos”. Mientras escribe, tres niños están levantados cerca del mapa de la división política de Jalisco pegado al lado izquierdo del pizarrón).

Maestra: ¿Alguien sabe qué significa absorber?

Algunos Ao's (Levantando la mano y otros sin que se les dé el turno para hablar, mencionan algo en wixarika. Por el tono de voz, parece que están adivinando)

Maestra: Mjm... (Mueve la cabeza a un lado).

Alumna: (hablando en wixarika)

Maestra: ¡Ajá! (Asiente con la cabeza). Habla en wixarika... Eliminar: es sacar del cuerpo lo que no se necesita (continúa en wixarika)... pero cada parte tiene... (Sigue en wixarika. Por el tono de su voz, parece que pregunta si entendieron).

Alumnos: (A coro) ¡Ajá!

Alumno: ¿Qué es faringe?

Maestra: (Sin contestar, escribe en el pizarrón BOCA: en ella se inicia la digestión... Vuelve la cara al grupo y pregunta) ¿Qué hace la boca? (Hablando en wixarika parece explicar; retoma lo escrito) La boca... (Sigue en wixarika). Francisco (en wirrárika, por el tono de voz y la expresión de su cara, dirigiéndose al alumno, parece que le pide algo).

Francisco: (No contesta).

(ZN3-150206)

Otra de las estrategias empleadas por la profesora es la escritura que realiza en el pizarrón, mientras que los estudiantes copian lo escrito en sus cuadernos. Esta actividad parece muy común, ya que los niños no hacen preguntas sino que se limitan a la realización de la copia.

Los estudiantes regularmente se encuentran callados y sentados en sus lugares, mantienen el libro y el cuaderno abiertos, voltean al pizarrón y escriben; algunos (la minoría) hacen cosas diferentes a la clase y la docente no se percata de ello. Para el caso del cuarto grado, se puede decir que de acuerdo con lo expuesto por el profesor, el propósito de la sesión fue que los estudiantes lograran “conocer los recursos naturales que tenemos en México y los beneficios o las actividades económicas que nos producen los recursos naturales” (ZN4-220506).

Entre las acciones que realiza el maestro están las siguientes:

El maestro anota en el pizarrón el tema, la asignatura y la fecha, posteriormente se dirige a su escritorio, toma una hoja y la fracciona para anotar un número y organizar equipos de trabajo, coloca los papelitos en una butaca e indica a los alumnos que pasen y tomen uno; mientras tanto, anota en el pizarrón los números de los equipos. Los alumnos toman su papel y según el número que les tocó, anotan su nombre en el pizarrón, estando éste debajo del número que el maestro estableció, por ejemplo:

1	2	3
Antonio	Esperanza	Ronaldo)

El maestro ayuda a los alumnos a integrarse en equipo y les reparte hojas tamaño carta en las que deben efectuar las indicaciones escritas en el pizarrón. Dichas indicaciones fueron: leer, comentar en equipo, escribir las preguntas, contestar las preguntas, exponer en grupo.

Los alumnos empiezan a leer en voz alta. El maestro permanece en el escritorio.

Maestro: Resuelvan las preguntas que están en el libro de texto.

Una vez que los alumnos terminaron la actividad, el profesor pasa a los equipos y recoge los trabajos. A partir de los productos obtenidos, explica brevemente lo que es un recurso natural y menciona la clasificación de las actividades económicas.

Maestro: Una cosa es los recursos naturales, los recursos naturales en nuestra naturaleza, van con las actividades económicas...

Algunos alumnos se muestran inquietos y distraídos, por tal razón existe ruido, sin embargo el maestro continúa con su explicación

Maestro: Antes de iniciar con otra asignatura...

Para finalizar la clase se despide de los alumnos e indica quiénes harán el aseo, el diálogo llevado a cabo entre maestro y alumnos es en lengua wixarika.

(ZN4-240506)

En la clase, la asignatura abordada fue geografía. Se integró a los niños en equipos, después de leer y contestar las preguntas planteadas, los alumnos debía exponer los trabajos realizados frente al grupo. Esta actividad no se realizó. Mientras los alumnos trabajaban la lectura y localizaban la información para dar respuesta a las preguntas, el maestro, sentado en su escritorio, leía la lección y hacía anotaciones en su cuaderno. Al realizar la entrevista después de clase, se encontraron algunas confusiones respecto al contenido del tema, por lo que se hicieron las aclaraciones correspondientes, además de algunas sugerencias que permitirán identificar las actividades económicas que se realizan en la comunidad. Con lo anterior, se puede decir que los significados que tienen los profesores en estudio sobre la interculturalidad dirigen y orientan, aunque no de manera exclusiva, su práctica docente, lo cual incide en la manera de trabajo en el aula, el uso de los materiales y estrategias empleadas, entre otras cosas.

Los significados sobre la interculturalidad se organizan en torno a esquemas de conocimiento que abarcan tanto las creencias y saberes personales como las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de lo que el profesor realiza en su práctica docente. Por lo anterior, resulta importante en-

fatizar que aquello que los profesores piensen y creen que es la interculturalidad será como lo lleven a la práctica que realizan, y tal como se logró observar en los apartados anteriores, el significado sobre el término es diverso e impreciso porque no la consideran como una acción de ida y vuelta, de intercambio recíproco de integración; la escuela no vista como un lugar de encuentro entre culturas y un ámbito privilegiado para el aprendizaje de las exigencias actuales, ni como un espacio que permite la educación, la preparación de los niños y las transformaciones individuales y sociales para enfrentar los futuros retos.

A manera de cierre

Cabe señalar que la pobreza y la pobreza extrema son las condiciones socioeconómicas que tienen una mayor incidencia en el rezago educativo en las comunidades indígenas. No se puede tener una escuela de niveles óptimos en un contexto caracterizado por la pobreza de las familias y por la situación de marginación social de la comunidad. El mejoramiento de la calidad de la educación en las zonas indígenas tendrá que ir de la mano con el desarrollo social, el acceso a servicios públicos básicos y un impulso sustancial para mejorar la calidad de vida de la población indígena en nuestro estado. Es importante re-valorar la cultura indígena que históricamente se ha devaluado para favorecer la hegemonía de la llamada “cultura occidental”.

La puesta en marcha de la educación intercultural tropieza con diversas dificultades culturales, económicas y sociales. La extrema pobreza de

las comunidades, la desnutrición y los bajos índices de salud de las comunidades indígenas limitan seriamente cualquier propuesta educativa. Los índices de mayor ineficiencia educativa (analfabetismo, deserción, reprobación y repetición) se localizan precisamente en estas comunidades, ya que, además de sufrir el rigor de la pobreza, se ven afectadas por la incomunicación lingüística.

En teoría, la educación intercultural es equitativa y pertinente ante las condiciones culturales de las comunidades indígenas y resuelve el problema del abandono del aula por los niños indígenas debido a la hostilidad y al racismo que ellos experimentan en las ciudades. La educación intercultural incorpora al conocimiento universal las cosmovisiones de los grupos indígenas, impulsa el diálogo y el aprendizaje en condiciones de respeto y tolerancia; sin embargo, el significado que se puede inferir del discurso de los profesores sobre la interculturalidad no corresponde a este planteamiento.

Convertir la educación intercultural en una opción real en educación implica tomar una serie de iniciativas que pasan por proponer un enfoque para abordar las diferencias culturales coherentes con el principio de que éstas son la normalidad, lo que nos caracteriza a todos. Superar y rebatir una visión de la diferencia como déficit y problema, asociada a determinados grupos sociales. Formular las bases teórico-conceptuales que fundamentan la propuesta. No es menos importante hacer accesibles a los profesores los recursos disponibles y entrenarse en utilizarlos de forma significativa, es decir, en relación con sus propias condiciones

de trabajo. En formación inicial, proporcionar bases de datos y estrategias para utilizarlos en su actividad profesional.

Hacer de lo intercultural una realidad implica ofrecer oportunidades a los profesores para trabajar en grupo, intercambiar información, seleccionar materiales, consensuar criterios de evaluación, etc. Es decisivo que el profesor colabore con otros profesionales y asuma la necesidad de evaluar y ser evaluado (compartir actividades con otros, analizar conjuntamente la interacción con los alumnos), exponer los beneficios de esta colaboración, generalizar la aplicación en todos los casos de prácticas y recursos acordes con el modelo intercultural. Algunos de ellos son practicados de forma aislada en centros o aulas (compensatoria, de enlace, diversificación): planes de trabajo, cooperación, revisión de criterios de evaluación académica, flexibilización de estilos de enseñanza, acogida de materiales y fuentes diversos, establecimiento de intercambios con la comunidad.

La visión de la mayoría de los docentes respecto a su práctica está basada en un modelo tradicional de transmisión de conocimientos, donde el profesor es el protagonista de la clase y el estudiante (alumno) tiene que adoptar un rol pasivo-receptivo para captar y memorizar los conocimientos que se le ofrecen.

Los profesores no tienen claro lo que implica la educación intercultural, ya que lo ven como algo ajeno a la interacción como fenómeno, lo cual implica una relación entre culturas. De esta manera, comprender las relaciones intercultural-

les en una situación práctica supone entender la cultura que da sentido a la vida cotidiana y que, en la práctica, se convierten en sistemas de valores y normas que rigen la acción. En ese mismo sentido, se puede afirmar que en la práctica docente no se trata de que el profesor cuente con los conocimientos que va a impartir sino que lo más importante es la capacidad para abordar y lograr que los estudiantes se apropien de los contenidos.

Los docentes se quejan del lento aprendizaje, de los problemas con la lectoescritura y de la falta de motivación de los alumnos; todo esto resulta en un rezago, en el cumplimiento de los objetivos del programa de primaria, en un bajo desempeño y en la reprobación. Además, los estándares y las exigencias de los maestros tienden a reducirse y terminan aceptando niveles más bajos de aprovechamiento en sus estudiantes. Los maestros sienten que están entre dos fuerzas que los empujan y no los apoyan del todo: por un lado, la comunidad que espera mucho de ellos en su labor docente y, por otro lado, la institución escolar, la Secretaría de Educación de Jalisco, que en su estructura organizativa de educación indígena (en los mandos medios y altos) no encuentra una articulación apropiada que les apoye con pedagogía y con un programa de educación intercultural bilingüe adecuado para sus necesidades.

Referencias

- Aguilar, Í. (1991). *El problema de la educación indígena. El caso del estado de Oaxaca*. (Vol. 1). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, INAH.
- Cámara, F. (1990). Identidad y Etnicidad Indígena Histórica. En J. Alcina Franch (Ed.), *Indianismo e indigenismo en América* (pp. 69-101). Madrid, España: Alianza.
- Cuestionario 1*. 10 de febrero de 2005. Realizado por los integrantes del equipo de investigación y aplicado a los profesores que laboran en las escuelas indígenas en la zona norte y zona sur del estado de Jalisco.
- Dirección General de Educación Indígena, SEP (2006). Memoria de Gestión. Junio de 1998 a Noviembre de en http://www.sep.gob.mx/res/sep_4409_antecedentes/7720?op=2&page=0.
- Hamel, E. (1999). Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿La apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio? En Ú. Klesing-Rempel (Ed.), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y multiculturalidad* (pp. 149-189). México, D.F., México: Plaza y Valdés.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE. (2004a). *La calidad de la educación básica en México*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE. (2004b). *La educación indígena: el gran reto*. México: INEE.
- Registro ZN2-230506*. Realizado por Ilda Esparza Martínez.
- Registro ZN3-150206*. Realizado por Ilda Esparza Martínez.
- Registro ZN4-240506*, Realizado por Ilda Esparza Martínez.
- Registro ZS1-210506*. Realizado por Martha Vergara Fregoso.
- Registro ZSLATE12*. Realizado por Martha Vergara Fregoso.
- Registro ZSCUPF01*. Realizado por Gerardo Bernache Pérez.
- Rojas, A, (1999). *Escolaridad e interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes*. Tesis de Maestría en Antropología Social no publicada, CIESAS Occidente, Guadalajara, México.
- Schmelkes, S. (2003). *Educación intercultural*. Ponencia presentada en el Diplomado en Educación Intercultural Bilingüe (2a. ed.), UPN.
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (1993), *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2001). *Programa nacional de educación 2001-2006*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2004). *Carpeta de información básica de educación indígena. Jalisco 2004*. México: SEP.
- Situación del enfoque intercultural y de la educación intercultural bilingüe en México*, México, DF.