

Formación docente para el medio indígena: interculturalización o inclusión

*Teacher training for the indigenous environment:
interculturalization or inclusion*

Seín Ariosto Laparra Méndez / laparra_ms@hotmail.com
Universidad Veracruzana, México

Fecha de recepción: 19 de abril de 2017
Fecha de aceptación: 26 de junio de 2017

Resumen

Un acercamiento al contexto histórico, socio-político, educativo, nacional y local, en el que se ha venido desarrollando la oferta de formación de profesores indígenas. El enfoque intercultural bilingüe en la formación docente es analizado a partir de la revisión de los programas de estudio de las Licenciaturas en educación primaria y preescolar intercultural bilingüe, que se han impartido en tres escuelas normales del estado de Chiapas.

El contexto de la Reforma educativa planteada en el sexenio 2012-2018, es también el referente actual para plantear la discusión acerca de las perspectivas que se tienen con relación a la formación de docentes que atenderán a la niñez indígena en México y particularmente en Chiapas que tiene como fin promover la interculturalización del currículo o la inclusión de los diferentes.

Palabras clave: Formación docente, enfoque intercultural, educación indígena.

ARTÍCULO

Abstract

An approach to the historical socio-political, educational context, national and local, in which the training of indigenous teachers has been developed. The intercultural bilingual approach in teacher education is analyzed from the revision of the undergraduate curricula in primary education and bilingual intercultural preschool that is being taught in three normal schools in the state of Chiapas. The context of the Educational Reform proposed in the 2012-2018 sexennium is also the current reference point to raise the discussion about the perspectives that have to be found in relation to the training of teachers who will attend to the indigenous children in Mexico and particularly in Chiapas who Aims to promote the interculturalization of the curriculum or the inclusion of the different.

Keywords: Teacher training, intercultural approach, indigenous education.

Introducción

Históricamente la formación inicial de docentes indígenas siempre se ha desarrollado en un medio de carencias, no solo económicas sino principalmente de pertinencia curricular; es decir las características del contexto donde se desarrolla el proceso educativo, incluyendo los conocimientos y lenguas locales han estado ausentes o muy poco presentes en los programas de formación de los profesores que habrán de atender a la niñez cultural y lingüísticamente diferente.

Desde sus inicios, con el programa de Promotores Culturales Bilingües del Instituto Nacional Indigenista (INI), solo se habilitaba a jóvenes a veces aún con primaria incompleta para impulsar los procesos de castellanización en las comunidades indígenas. Ya con la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) a partir de 1980 al promoverse la educación bilingüe bicultural, se inicia un proceso de profesionalización a través de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, institución federal encargada de nivelar y regular la formación docente para los promotores culturales en servicio. Al término de su formación desarrollada en un sistema semi-escolarizado, los promotores obtenían el título de Profesores de educación primaria indígena bilingüe-bicultural.

A partir de 1990 cuando se inicia con la contratación de bachilleres, la DGEI implementa el Curso de Inducción a la Docencia en el Medio Indígena (CIDMI). Una vez en servicio, los maestros bilingües formados en el CIDMI, podían acceder a las ofertas de licenciatura que ya se ofrecían tanto en la UPN como en algunas Escuelas Normales. En Chiapas, al no existir Escuelas Normales que ofrecieran formación para el trabajo educativo en comunidades indígenas un número importante de docentes jóvenes decidían estudiar en la Escuela Normal Superior. Un inconveniente de esta opción es que, una vez egresados abandonaban el sistema de educación indígena, toda vez que se especializaban como docentes de una disciplina y concursaban por una plaza en educación secundaria.

Es a finales del siglo XX que empiezan a aparecer en escena las escuelas normales indígenas, específicamente en Michoacán, Oaxaca, Chiapas y la Huasteca potosina, por la presión de movimientos magisteriales, organizaciones indígenas y la fracción disidente del sindicato de maestros. Estos actores pugnaban por una educación culturalmente pertinente para los pueblos y comunidades indígenas. En este sentido, las escuelas ya mencionadas compartían los mismos retos: superar la formación previa de los docentes, reducir la resistencia del acercamiento a la teoría, abordar la compleja configuración de identidades, resolver el problema metodológico para la enseñanza de las lenguas indígenas y de los saberes comunitarios (Von Groll et al. 2011).

Ya al iniciar el siglo XXI, específicamente el 21 de enero de 2001 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) con el objetivo de promover mejoras en el sistema educativo y corregir algunas de las asimetrías que caracterizan a nuestro país expresadas con claridad en el ámbito de la educación. Es durante este inicio del siglo que se trazaron las líneas de una educación intercultural para todos los mexicanos desde la CGEIB; Dietz & Mateos (2011). Sin embargo, aun cuando se propone una educación intercultural transversal, también se enfatiza en el desarrollo de una educación con calidad y pertinencia cultural para la población indígena en todos los niveles educativos. Estas consideraciones se expresan en los objetivos de la CGEIB de los cuales se derivaron las siguientes líneas que orientarían el trabajo de este organismo:

- 1. Lengua, cultura y educación en sociedades multilingües.**
- 2. Formación docente con enfoque intercultural.**
- 3. Desarrollo de modelos educativos con atención a promover la educación Intercultural para todos.**
- 4. Investigación y evaluación educativas.**
- 5. Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal.**
- 6. Apoyo a Innovaciones en Educación Intercultural Bilingüe**
- 7. Educación Informal.**
- 8. Difusión.**
- 9. Visibilización de la diversidad cultural de México.**
- 10. Centro de Información y Documentación.**
- 11. Estadística e Indicadores sobre oferta y demanda educativa en la Educación Intercultural y Bilingüe.**
- 12. Edición de libros, materiales didácticos y producciones audiovisuales para radio y televisión.**

Las tres primeras líneas son las que tendrían impacto directo en la formación de profesores para el contexto indígena. Y es en estos rubros que la CGEIB participó activamente, en la actualización del diseño curricular de las licenciaturas en educación primaria y preescolar que se ofrecerían en las Escuelas Normales, incorporando el enfoque intercultural al Plan 1997 que se podría en práctica a partir de 2005. Sin embargo, en la última reforma de 2012, la discusión sobre la formación de docentes para el medio indígena fue un asunto marginal, donde ni la CGEIB ni la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) participaron.

En los espacios de actualización convocados por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación DGESEPE, puede observarse que la CGEIB ya no ha tenido demasiada participación en la nueva propuesta curricular. Esta situación se evidencia en las propuestas de sistematización de los documentos finales para la obtención del título respectivo. En uno de los talleres impartido a profesores de la Escuela Normal, por parte de la DGESEPE, el facilitador expresaba: “la diversidad cultural pasa a considerarse únicamente una cuestión contextual pero no determinante en la construcción de las propuestas didácticas o temas de investigación” Esto deja atrás lo que antes se hacía: elegir un contenido cultural y a partir de este diseñar una propuesta didáctica. El punto de partida de las propuestas didácticas es el plan y programa de estudios de educación preescolar o primaria (con contenidos nacionales). También se sugería en este taller que los problemas a investigar para el caso de las tesis deberían ser preferentemente los relacionados a las competencias docentes y no los que tengan que ver con los estudiantes de educación básica, porque éstas tienen que ver con condiciones contextuales que no pueden ser cambiadas por los profesores.

Lo anterior hace evidente la necesidad de revisar los contenidos y procesos que se consideran en estos planes de estudio, para valorar su significatividad de acuerdo a las finalidades de la educación intercultural bilingüe. Por ello, en las reuniones de académicos, de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek (ENIIB-JC), se ha discutido la relevancia de llevar los conocimientos de los pueblos indígenas al aula; sin embargo, no hay consensos sobre la metodología que podría favorecer esta interculturalización del currículo. Las preguntas siguen quedando sin respuestas claras: ¿Es o no necesario llevar los conocimientos de los pueblos indígenas a la educación escolarizada? ¿Qué conocimientos deben llevarse? ¿Por qué estos y no otros? ¿Cómo determinar la significatividad de unos conocimientos sobre otros? ¿Cómo armonizar los procesos didácticos escolarizados con las epistemologías indígenas? ¿Qué finalidad debe perseguirse con todo esto?

Lo intercultural en los programas de formación inicial de docentes

Para adentrarnos en el análisis de lo que implica lo intercultural en la formación docente, es oportuno considerar que este concepto es parte de un discurso teórico que ha migrado de Europa, Estados Unidos y Canadá, para explicar los movimientos migratorios: “Para comprender un discurso debemos analizar las condiciones socioculturales en que se genera, ya que los emisores de él pueden asignar distintos significados a los términos utilizados” (Mateos 2011: 38).

Se identifican al menos tres vertientes del discurso intercultural: la europea, la norteamericana y la latinoamericana. Las dos primeras vertientes, aun cuando tengan condiciones contextuales e históricas distintas comparten algunos significados principalmente en cuanto a sus reivindicaciones y enfoques. La tercera vertiente, ubicada en Latinoamérica, integra otros elementos contextuales como la cuestión étnica y las luchas anticolonialistas (Rivera 2010).

Con estas precisiones, también pueden encontrarse en Latinoamérica al menos dos sub-vertientes, que tiene que ver con el locus de enunciación del discurso: de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo. El enfoque que se va construyendo desde abajo, de naturaleza más horizontal es la que va articulando las luchas étnicas por una transformación social. Con relación a lo que por interculturalidad entendemos López (2007).

la lectura crítica de la diversidad sociolingüística y sociocultural, que caracteriza a sociedades pluriétnicas marcadas por el discrimen producto del pasado colonial, así como la clara toma de posición frente a las condiciones de inequidad y desigualdad que marcan las relaciones entre indígenas y no indígenas (Cuenca, et. al. 2007: 261).

Por otra parte, el discurso intercultural que se ha venido construyendo desde arriba es una clara respuesta de los Estados nacionales, ante los riesgos que representa el ejercicio del poder en sociedades multiculturales, generalmente en condiciones de desigualdad (Kincheloe y Steinberg 1999).

Por ello desde esta vertiente la interculturalidad, “apunta hacia una convivencia respetuosa entre todos los que habitan dentro de un mismo país o región, a menudo desligando el concepto de conflicto inherente a la relación entre tales sectores” expresa López (2007).

(Cuenca, et. al. 2007: 262) Considerando que los procesos educativos escolarizados, cuando se dirigen a sociedades multiculturales, se desarrollan desde esta segunda perspectiva, se hace la revisión de los programas de formación docente atendiendo a criterios que responden a esta vertiente.

El programa de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque intercultural bilingüe, Plan 1997, actualizado en 2005, consideraba el trabajo de lo intercultural en un espacio denominado:

Línea de formación específica para la atención educativa a la diversidad cultural, lingüística y étnica, que agrupaba 14 cursos incluyendo lengua y cultura, asignatura regional, observación y práctica docente, trabajo docente y taller de titulación. Esta misma organización curricular se mantuvo en la actualización realizada en 2009, cuando queda el programa como Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

Tabla 1. Comparación de planes de estudio

Plan de estudios	Denominación del programa	Área curricular intercultural	Características
1997, actualizado en 2004	Licenciatura en educación primaria con enfoque intercultural bilingüe.	Línea de Formación específica para la atención educativa a la diversidad cultural, lingüística y étnica.	14 cursos que incluye: observación y práctica docente, trabajo docente y taller de titulación.
1997, actualizado 2009	Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe.	Se sigue conservando la organización curricular de 2004.	
2012	Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe.	Trayecto: Lenguas y culturas de los pueblos originarios.	Siete cursos. Referidos a lenguas originarias, interculturalidad e investigación educativa.

En el Plan 2012 se denomina Trayecto de Lenguas y Culturas de los Pueblos Originarios, la línea que atiende el enfoque intercultural y agrupa siete cursos. (Ver Tabla 2) Como puede observarse, los cursos 6 y 7 son los espacios curriculares donde se trabaja la investigación educativa y desde donde se desarrollarán los proyectos para elaborar los trabajos de titulación de los estudiantes.

Tabla 2. Cursos del trayecto formativo: Lenguas y Culturas de los Pueblos Originarios, Correspondientes a los semestre 1º. al 7º. Plan 2012

1	2	3	4	5	6	7
Diversidad cultural y lingüística en México e interculturalidad	Procesos interculturales y bilingües en educación	Las lenguas originarias como objeto de estudio I	Las lenguas originarias como objeto de estudio II	Las lenguas originarias y su intervención pedagógica	Investigación educativa aplicada a las lenguas y culturas originarias	Investigación aplicada a la intervención pedagógica en contextos interculturales

Una diferencia entre estos planes de estudio es que en el Plan 1997, en todos los cursos se revisaban aspectos relacionados a las culturas indígenas, mientras en este Plan 2012 se dejan estos temas solo en el trayecto mencionado. Tomamos al azar un curso, uno relacionado con el Tema de desarrollo infantil, en ambos programas. Encontramos que en el Plan 1997, este tema se imparte en dos semestres, y en los contenidos están presentes los conocimientos ya sistematizados de distintos pueblos indígenas del país, relacionados con el desarrollo infantil. Mientras tanto, en el Plan 2012, este mismo tema es tratado en un solo curso en el primer semestre, y su desarrollo incorpora solo conocimientos de la cultura occidental. Únicamente en el Módulo III Contenido 3.4, plantea que deberá realizarse el análisis del contexto socioeducativo y de los factores que inciden positiva y/o negativamente en el desarrollo de la población infantil de la comunidad local de referencia. Única mención a lo local.

Otra diferencia tiene que ver con la metodología recomendada para la sistematización de la experiencia docente de los estudiantes. Mientras en el Plan 1997 se estaba desarrollando una metodología para la sistematización de los conocimientos indígenas que posteriormente se incorporaba a una propuesta didáctica, conocida como punto nodal cultural, con el Plan 2012 se enfatiza en herramientas de investigación educativa convencionales, principalmente las relacionadas con la investigación acción, para poder sistematizar la experiencia docente. La sistematización de un contenido cultural (punto nodal) que luego era utilizado como punto de partida para la implementación de una propuesta didáctica ha quedado relegada, y con ella la posibilidad de interculturalizar el currículo de formación docente.

En este sentido, nuestra posición se centra en la búsqueda de espacios curriculares para el trabajo de investigación y sistematización de los conocimientos de los distintos pueblos indígenas de la región y el fortalecimiento de una didáctica pertinente que incorpore los procesos de enseñanza y aprendizaje endógenos y que ayude a repensar las relaciones entre escuela y comunidad (Mato 2005).

Estos pendientes tienen que ver con la necesidad de fortalecer la formación intercultural de los estudiantes (futuros docentes) que les permita reconocer la diversidad y construir las experiencias educativas pertinentes para su comunidad. En los espacios de asesoría con estudiantes y de discusión, abiertos entre los docentes, se ha reflexionado sobre esta posición teórico-metodológica; sin embargo, a partir de la reconceptualización de lo que significa lo intercultural, sus dimensiones socioculturales y políticas, así como lo que implica epistemológicamente en la práctica educativa, para poder articular entre los docentes una propuesta metodológica coherente y consistente.

La formación docente intercultural en el marco de la Reforma educativa

Para comprender las implicaciones socio-políticas del campo de la formación docente es importante revisar que las reformas que actualmente se están planteando en el sector educativo, y particularmente en la formación docente, representan el corolario de una serie de condiciones históricas y globales que están obligando a los gobiernos a revisar las políticas internas en todos los sectores.

Cuenca (2007), parafraseando a Giddens (2001), explica que nuestra sociedad atraviesa por un cambio profundo debido a la globalización del conocimiento, al avance tecnológico y la variación en los roles sociales y familiares, cambio que también se caracteriza por el relativismo, la flexibilidad, la inseguridad y la incertidumbre de los conocimientos y la ciencia, así como de sus propios procesos (Cuenca, 2007: 23).

Es en este sentido que acuerdos internacionales como: Dakar (2000), Cochabamba (2001) y La Habana (2002), que recogen los debates sobre la agenda educativa internacional, son incluidos en la normatividad y legislación de la mayoría de los países latinoamericanos. En todos estos acuerdos “se declara la

necesidad de impulsar la profesionalización de los maestros; de mejorar su condición social, su motivación y su competencia profesional; de que su participación sea activa y colectiva en la toma de decisiones educativas; y de otorgarles mayor autonomía en el desempeño de sus funciones” (Cuenca, 2007: 24).

En este contexto internacional que incide en las políticas internas, caracterizaré la situación socio-política del país teniendo como referencia el año 2000, inicio del presente milenio; esta referencia temporal coincide con el momento en que México parecía transitar hacia un régimen plenamente democrático. El partido político que había gobernado por más de 70 años perdía las elecciones y daba lugar a la alternancia con otro partido de extrema derecha. Esto despertó expectativas en la sociedad mexicana, previéndose cambios importantes en los distintos sectores, incluyendo el educativo, que ya había sido reformado desde 1993 con el Acuerdo para la Modernización Educativa y que para el año 2000 aún no se veían materializados los objetivos.

Es cierto que las políticas educativas planteadas por las cuatro últimas administraciones que han gobernado el país se han caracterizado por impulsar dos de las reformas más recientes a la educación básica sin embargo, dichas políticas y reformas, al parecer, no han logrado superar las problemáticas que en materia educativa, padece gran parte de la población (Ruiz 2012).

La calidad del sistema educativo sigue siendo insatisfactoria por una parte, siguen acentuándose los niveles de inequidad y por otra, persiste una coordinación ineficiente entre los tres niveles de gobierno y las instituciones encargadas de la educación que impacta en los indicadores de eficiencia y eficacia del propio sistema educativo (indicadores que el propio sistema se ha impuesto para medir su calidad). En resumen, tomando como referencia los resultados educativos y desde la lógica del propio sistema se aprecia poca viabilidad del modelo neoliberal aplicado en los últimos 15 años.

En la 10ª Conferencia Internacional de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública celebrada en 2012, los participantes de México, Estados Unidos y Canadá coincidieron en que las políticas neoliberales aplicadas en educación han mostrado ser poco efectivas para cambiar el estado de cosas que impera desde finales del siglo pasado. No obstante estas conclusiones, en México se ha insistido en implantar un modelo educativo que poco responde a las necesidades nacionales dado que hay problemas elementales a resolver como la formación docente y la atención a la diversidad lingüística y cultural.

Desde la última década del siglo pasado y en lo que va de este siglo XXI se han implementado diversas políticas que se han materializado en proyectos tendientes a superar los enormes rezagos que, en materia de educación padecen algunas regiones del país, los indicadores negativos no parecen cambiar mucho. La transformación del sistema educativo considerándolo un sector clave para contribuir a elevar los niveles de bienestar del país y favorecer la justicia social ha estado siempre presente en la agenda de los últimos cuatro sexenios. Sin embargo es durante el período 2012-2018 que se plantea una reforma estructural, que además de proponerse mejorar la calidad de la enseñanza y reducir los niveles de inequidad ha impulsado principalmente fortalecer la rectoría del sistema educativo desde la federación.

La reforma educativa tiene su sustento legal en las reformas y adiciones al artículo 3º y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En el Artículo 3º constitucional se adiciona el siguiente párrafo: “El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”. En la Fracción II se agrega el inciso “d” que refiriéndose a la educación expresa: “Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos”. Es decir, se reitera el compromiso de que la educación será de calidad en los términos ya planteados en el párrafo anterior. En la Fracción

III, se incorpora un párrafo que establece la obligatoriedad de concursos de oposición para el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el estado, y que esta normado por la ley reglamentaria.

Las fracciones IV a la VIII no se reforman, por lo cual se considera que se sigue manteniendo el carácter gratuito de la educación, la concesión a los particulares, la autonomía universitaria y la facultad del Congreso de la Unión para regular todo lo concerniente a la función social educativa. Por último, al artículo 3º. se adiciona la Fracción IX a partir del cual se crea y norma al Sistema Nacional de Evaluación Educativa cuya coordinación quedará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación como Organismo Público Autónomo que tendrá la responsabilidad de evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en el tipo básico y medio superior.

Por otra parte en el Artículo 73, donde se habla de las facultades que tiene el Congreso, se mantienen sin cambio las fracciones I a XXIV y se modifica la fracción XXV donde al inicio se adiciona la siguiente frase: “Para establecer el Servicio Profesional Docente en términos del artículo 3º de esta Constitución ...” con la cual se faculta al Congreso para la creación del llamado SPD. De la misma manera, casi al final de esta fracción se adiciona: “Para asegurar el cumplimiento de los fines de la educación y su mejora continua en un marco de inclusión y diversidad ...”. Es la única referencia en la ley que hace mención únicamente a la facultad del Congreso refiriéndose al carácter inclusivo y de atención a la diversidad de la educación. Con este agregado se pretende sustentar todo un enfoque de educación inclusiva, que aún no termina por definirse.

De esta reforma constitucional se derivan las actualizaciones a la Ley General de Educación, y la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente y la que norma al Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE). La normatividad mencionada otorga autonomía constitucional al INEE y le faculta emitir directrices para contribuir a la toma de decisiones para la mejora de la educación. Así, el INEE ha emitido cuatro directrices a partir de las cuales se generan propuestas que buscan orientar las acciones del gobierno hacia la mejora de la formación inicial para profesores del sistema educativo.

Directriz 1. Fortalecer la organización académica de las escuelas normales.

Directriz 2. Desarrollar un Marco Común de educación superior para la formación inicial de docentes.

Directriz 3. Crear un Sistema Nacional de Información y Prospectiva Docente.

Directriz 4. Organizar un Sistema de Evaluación de la oferta de formación inicial de docentes.

El propósito de la Directriz I es mejorar la calidad de la oferta educativa de las escuelas normales mediante la adecuación del currículo, la consolidación de sus cuerpos académicos y el fortalecimiento de las trayectorias escolares de sus estudiantes. El planteamiento de esta directriz se basa en la detección de problemas relacionados con los contenidos y enfoques curriculares, los perfiles académicos tanto de los formadores como de los directivos, los perfiles de egreso, los sistemas de tutoría, la vinculación con las escuelas de educación básica, seguimiento de egresados, evaluación interna y externa, y la autonomía académica. Se plantea como aspectos clave de mejora la adecuación de los enfoques y contenidos curriculares, fortalecer la carrera académica del profesorado, dar seguimiento a la trayectoria de estudiantes e incentivar la autonomía de gestión académica.

Finalmente aun cuando según esta Directriz, se busca también el fortalecimiento de la imagen y el prestigio institucional de las escuelas normales y convertirlas en alternativas de primera elección en el

Sistema de Educación Superior para los egresados de la educación media superior del país la Directriz 2 va en el sentido de abrir las posibilidades de contratación de profesores aunque hayan sido formados en instituciones distintas a las escuelas normales, lo cual plantea una competencia desigual ante las universidades que cuentan con otro tipo de condiciones para la formación. La ENIIB-JC por ejemplo, no podría competir con una planta docente sin tiempos completos con más de la mitad de profesores sin plaza base y sin perfiles académicos requeridos para la conformación de cuerpos académicos. Así no solo se deja sin la oportunidad de que jóvenes indígenas se formen de manera profesional como docentes en educación intercultural, sino que también se sigue negando la posibilidad de una educación pertinente culturalmente para la niñez indígena.

Conclusiones

Interculturalizar los programas de formación docente no tiene que ver nada más con pensar en la atención a la niñez y juventud indígena. Los grupos étnica y lingüísticamente distintos a las sociedades hegemónicas si requieren de una educación que tenga como punto de partida y llegada sus especificidades culturales, al mismo tiempo que puedan apropiarse libremente de elementos de otras culturas para interactuar de manera competente en distintos espacios. (Muñoz 2002).

Sin embargo la sociedad hegemónica que se ha adjudicado el derecho de incorporar o incluir en su formato cultural a los grupos minorizados está también obligada a comprender la diversidad cultural en la que se ha venido desarrollando para poder valorar las distintas perspectivas que coexisten en su interior.

En este sentido, es importante lograr que los perfiles académicos de los docentes y su desempeño profesional en contextos de diversidad cultural respondan cada vez más a las necesidades educativas de los estudiantes. Por tanto en las escuelas de formación docente ha de promoverse el crecimiento de los cuerpos, áreas o grupos académicos con un suficiente nivel de consolidación para impulsar el trabajo colaborativo. La coordinación de esfuerzos institucionales y la orientación de la investigación la docencia y la tutoría deben fortalecer la formación intercultural que se ofrece a los futuros profesores indígenas y no indígenas.

Respecto a esto, nuestra posición es clara: abrir espacios curriculares para el trabajo de investigación y sistematización de los conocimientos de los distintos pueblos indígenas de la región y el fortalecimiento de una didáctica pertinente que incorpore los procesos de enseñanza y aprendizaje endógenos y que ayude a repensar las relaciones entre escuela y comunidad (Poblete 2009). Esto tiene que ver con la necesidad de fortalecer la formación intercultural de los estudiantes (futuros docentes) que les permita reconocer la diversidad y construir las experiencias educativas pertinentes para su comunidad. Por lo pronto en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek, se ha iniciado con la discusión entre los docentes y estudiantes sobre la construcción de una propuesta teórico-metodológica que ayude a la reconceptualización de lo que significa lo intercultural; esto es, reflexionar sobre sus dimensiones socioculturales y políticas, así como su implicación epistemológica para poder articular una práctica educativa coherente y consistente con los valores interculturales.

Referencias bibliográficas

- » Bertely, B. María. Et. Al. (coord.) (2013) *Multiculturalismo y Educación 2001-2011*. Colección Estados del Conocimiento. México. ANUIES-COMIE
- » Cuenca, R. et.al. (Comps.) (2007) *Nuevos maestros para América Latina*. Ediciones Morata. Madrid.
- » Dietz, Gunther y Mateos, Laura Selene (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México, Un análisis de los discursos nacionales e internacionales y su impacto en los modelos educativos mexicanos*, SEP/CGEIB México.
- » Kincheloe, Joe L. y Steinberg, Shirley R. (1999) *Repensar el multiculturalismo*. Octaedro. España.
- » Mato, Daniel (2005). *Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas*, Universidad Central de Venezuela. Venezuela.
- » Mateos Cortés, Laura Selene. (2011) *La migración transnacional del discurso intercultural*. Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México. Ediciones Abya-Yala, Quito, Ecuador.
- » Muñoz, Héctor, et. al. (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.
- » Poblete, Rolando (2009). *Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación*, en *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. Vol. 3, núm. 2
- » Rivera Cusicanqui, Silvia (2010) *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores* - 1a ed. - Buenos Aires: Tinta Limón, 2010. 80 p.; 17x10 cm. - (Tinta Limón)
- » Ruiz Cuéllar, Guadalupe. (2012). *La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente*. REIFOP, 15 (1), 51-60. (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha (08-11-15):

Otros textos consultados:

- » Gobierno de la República. (2013) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y Ley General de Educación*. México
- » SEP/DGESPE. (2004), *Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe*. Planes y programas de estudio. Educación Normal. México.
- » SEP/DGESPE. (2012), *Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe*. Planes y programas de estudio. Educación Normal. México.