



ITESO

TELESECUNDARIAS DE CONTEXTO INDÍGENA Y LA FORMACIÓN INICIAL DE SUS DOCENTES

TELESECUNDARIAS SCHOOL OF INDIGENOUS CONTEXT AND THE INITIAL TRAINING OF THEIR TEACHERS

Por: Amanda Cano Ruiz
mandy_caru@hotmail.com

Currículo: doctora en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Docente-investigador en la Unidad de Estudios de Posgrado de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Sus líneas de investigación abordan la didáctica de lenguas y los procesos de aprendizaje en educación básica.

Por: Alfonso Javier Bustamante Santos
javierbte@hotmail.com

Currículo: doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Profesor en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. Sus líneas de investigación abordan la didáctica de las matemáticas en educación básica y la formación de competencias compleja.

Recibido: 6 de enero de 2017. Aceptado para su publicación: 20 de junio de 2017.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/710>

Resumen

En este trabajo presentamos parte de los resultados de una investigación etnográfica desarrollada en dos telesecundarias de contexto indígena. Nuestro objetivo es identificar primero las características de los contextos y los estudiantes, y luego analizar las concepciones de los profesores sobre la razón de ser de las escuelas, el papel de los padres de familia, su rol como profesores en un ambiente de bilingüismo y sus valoraciones con relación al español y las lenguas indígenas presentes. A partir de un enfoque etnográfico, advertimos que los profesores muestran confusión respecto a su práctica educativa, perciben limitaciones en la atención a sus estudiantes y proponen ampliar el dominio del español e integrarlos a una “nueva cultura”. Estos hallazgos nos permitieron definir propuestas encaminadas a fortalecer la formación inicial de los docentes de telesecundaria en las escuelas normales: impulsar una línea formativa en el plan de estudios de la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en telesecundaria, orientada al conocimiento de la educación intercultural bilingüe; promover el aprendizaje de una lengua indígena y la formación en didáctica de las lenguas. Ello podría repercutir en una mejor atención educativa a los estudiantes de comunidades indígenas de México.

Palabras clave: telesecundaria, contexto indígena, concepciones docentes, formación inicial de docentes, educación intercultural.

Abstract

We present the results of an ethnographic research developed in two *telesecundarias* school indigenous context. First we recognize the characteristics of the contexts and students, and then we analyze the teachers' conceptions

regarding the schools, the parents, their role as teachers in a bilingual environment and their appreciations in relation to Spanish and the indigenous languages present. Teachers were confused about their educational practice, perceived limitations in attending to their students and proposed to extend the mastery of Spanish as well as integrate them into a “new culture”. These findings made it possible to define proposals aimed at strengthening the initial training of telesecundaria teachers in Normal Schools: to promote a formative line in the curriculum of the Bachelor in Secondary Education with a specialization in Telesecundaria oriented to the knowledge of intercultural bilingual education; promote the learning of an indigenous language throughout the undergraduate studies and the training in didactics of languages. This would impact better education for students living in indigenous communities in Mexico.

Keywords: telesecundaria, indigenous context, teachers’ conceptions, initial teacher training, intercultural education.

INTRODUCCIÓN

La telesecundaria fue creada en México en 1968 para ampliar la cobertura de educación secundaria con el apoyo de la televisión en comunidades rurales, indígenas y zonas urbanas marginadas del país (De Moura, Wolff y García, 2001). Ha presentado un crecimiento sostenido a lo largo de varias décadas: en el ciclo escolar 2000-2001 se reportaron 1,053,462 estudiantes, atendidos por 49,861 docentes en 14,986 escuelas (INEE, 2006). Las últimas cifras oficiales (ciclo escolar 2014-2015) apuntan 1,433 818 estudiantes, 72,258 docentes y 18,592 escuelas (INEE, 2015). En casi quince años aumentó 36% el número de estudiantes, 45% el de profesores y 24% la cifra de escuelas.

La modalidad ha cumplido con su propósito original de incrementar la matrícula en educación secundaria; sin embargo, muchas áreas de oportunidad se abren cuando nos planteamos analizar las características del servicio educativo que se les ofrece a los jóvenes que asisten a ellas. Basta expresar que, a casi cincuenta años de su creación, en muchas no hay clases televisadas, pues las antenas satelitales no funcionan o están en mal estado (INEE, 2005). Operan con un esquema de clase tradicional, no obstante que fueron pensadas con un modelo pedagógico distinto. Durante muchos años, personas con diversos perfiles profesionales fueron aceptadas para impartir clases en ellas, sin una formación pedagógica.

No fue sino hasta 2001 (treinta y tres años después de su creación) que se creó la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en telesecundaria como parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Con ella se busca promover una formación inicial de docentes específica para este servicio educativo y atender dos ámbitos necesarios para el desarrollo pertinente de las prácticas educativas: conocimiento disciplinar y la enseñanza.

Hoy no podemos hablar de “la telesecundaria” y pensar en un tipo particular de escuela, pues este concepto engloba un amplio abanico de instituciones: desde las ubicadas en los ámbitos rurales, suburbanos, e incluso dentro de grandes ciudades o en su periferia. Están las escuelas multigrado, donde al menos un docente atiende a más de un grado escolar, y las de organización completa; también hay telesecundarias cuyo contexto local es indígena.

En particular, en este trabajo nos referiremos a telesecundarias ubicadas en zonas indígenas, que han sido escasamente estudiadas en su vida cotidiana (Cano, 2014). En ellas se desempeñan, por lo general, profesores de reciente ingreso al servicio docente o con pocos años de experiencia profesional, quienes enfrentan un contexto escolar que contrasta con el imaginario construido durante su formación inicial.

Realizamos una investigación etnográfica en escuelas ubicadas en contextos indígenas que se centró en documentar la forma en que se desarrollaban las clases de español de los estudiantes de estas escuelas. En este artículo recuperamos parte de los resultados y nos enfocamos en identificar una serie de rasgos relacionados con las concepciones docentes sobre las escuelas en donde laboran, los padres de familia de sus estudiantes, su rol como profesores y, por último, sus apreciaciones sobre el español (objeto de enseñanza) y la lengua indígena presentes en sus clases. Estos elementos nos permiten delinear propuestas que apoyen la formación inicial de los docentes de telesecundaria.

En la actualidad las políticas educativas apuntan a una apertura en los perfiles profesionales de quienes se van a desempeñar como profesores de educación básica. En este artículo destacamos la necesidad de contar con una formación inicial con las bases necesarias para el desarrollo curricular, así como para laborar en ámbitos de diversidad cultural y lingüística como los que caracterizan a nuestro país. También apostamos por una mejor formación de los docentes y el derecho de estos jóvenes a recibir educación pertinente en las comunidades a las que pertenecen.

ESTUDIO MARCO

En la investigación participaron dos telesecundarias de contexto indígena ubicadas en la Sierra de Santa Marta, al sur del estado de Veracruz. En estas instituciones los estudiantes afrontan la dificultad de relacionarse con diversas prácticas escolares de lengua escrita que fueron transpuestas de un medio social ajeno al ámbito escolar, es decir, se distancian de su contexto inmediato, ya que ellos poseen un escaso acceso a la cultura escrita. Nos preguntamos qué sucede con los estudiantes cuando, con su limitado dominio del español, se enfrentan cotidianamente a la interacción con sus profesores en torno a los textos y ejercicios del libro del alumno de la asignatura de Español, y a la resolución de tareas extraescolares en las que deben investigar y redactar diversos tipos de textos, según se los demanda la metodología de trabajo propuesta para la asignatura (el trabajo por proyectos didácticos con base en una práctica social de lenguaje).

También nos preguntamos el papel que juega su lengua materna en el desarrollo de estas clases, ya que, aunque el programa de español no se considere, en la práctica hay una interacción muy significativa de los estudiantes en su lengua materna para hacer cara a las actividades escolares. En este marco, un eje de análisis que fue emergiendo en la investigación fue el relativo a la perspectiva de los docentes sobre su trabajo en un contexto bilingüe, aspecto en el cual nos centraremos de manera particular en este texto.

Adoptamos un enfoque de investigación etnográfico sobre el cual se construye el objeto de estudio mediante una estancia prolongada en el campo que, si bien responde a interrogantes iniciales, estas suelen transformarse al tiempo que se observa, se describe y se reflexiona con apoyo, además, en los elementos teóricos que van siendo requeridos durante el proceso. Hay una larga tradición en etnografía,

a la cual nos adscribimos, que asume la “imbricación entre trabajo teórico y tarea descriptiva” (Rockwell, 2009, p.102).

Seguimos un proceso de investigación inductivo a lo largo de tres fases de trabajo de campo: en la primera, radicamos en la zona de estudio de mayo a julio de 2010 y de octubre a febrero de 2011; en este periodo realizamos aproximadamente ocho visitas a las escuelas al mes; la segunda abarcó de septiembre a noviembre de 2011 y la tercera de marzo a abril de 2012, periodo en que permanecemos un promedio de quince días al mes en la localidad, dependiendo del tiempo que abarcará la construcción de un proyecto didáctico de español.

Desarrollamos diversas técnicas etnográficas: 25 observaciones de clases de español; 22 tareas extraescolares; y 27 entrevistas a estudiantes y 18 a docentes (tanto formales como informales). Para el análisis que aquí se presenta, recuperaremos sobre todo la información obtenida a través de las entrevistas a diez docentes (siete de la telesecundaria de contexto popoluca y tres de la de contexto náhuatl) y algunos aspectos de las observaciones de clases.

Las entrevistas formales con docentes se consideraron para indagar los aspectos que abordamos en una guía con preguntas: perfil profesional, formación inicial, trayectoria docente, incorporación a la telesecundaria, vínculo con la comunidad, relación con estudiantes y docentes, enseñanza del español, trabajo con proyectos didácticos, trabajo colegiado y actualización docente. Para documentar las clases de español, construimos un guion de observación con los siguientes elementos: datos generales, principales actividades, secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre), problemáticas enfrentadas por el docente y los estudiantes. Las entrevistas informales con docentes se generaron a partir de lo sucedido en las clases de español, se les solicitó profundizar en el planteamiento didáctico propuesto, así como en las dificultades encontradas y su manera de enfrentarlas.

En esta investigación elaboramos notas de campo (los escritos redactados a mano mientras se observaba una clase o realizaba una entrevista, por ejemplo), registros del trabajo de campo (ampliación de las notas de campo, incluyendo transcripción de entrevistas) y un diario de campo centrado en registrar reflexiones sobre el proceso de investigación.

Rockwell (2009) especifica que en los estudios etnográficos el análisis inicia con el desarrollo del trabajo de campo, desde que nos decidimos a observar algún aspecto y tomar nota de ello, y no culmina sino hasta la escritura final de la descripción etnográfica. Entre estos dos momentos hay pasos intermedios centrados en la redacción de documentos o textos analíticos que expliquen cómo cambió la mirada del etnógrafo. A diferencia de otro tipo de investigaciones, no hay un “procedimiento técnico” que muestre la trayectoria a seguir en el trabajo de campo y en el proceso de análisis. No hay desde el inicio un camino definido; se va construyendo sobre la marcha. Ese fue nuestro caso: construimos cinco textos analíticos a lo largo de las tres fases de trabajo de campo que tuvieron como base la revisión de los registros ampliados y nuestro diálogo con los referentes teóricos.

En la fase intensiva de análisis se elaboraron dos descripciones analíticas de dos actividades que seleccionamos por la riqueza en las interacciones entre los estudiantes en su lengua materna: una clase de español y el desarrollo de una tarea extraescolar. En términos generales, para la construcción de ellas se partió de una lectura minuciosa de los registros de campo correspondientes; revisión de

los videos, audios y fotografías, cuadernos, libros de texto de los estudiantes de Español y lectura de los textos revisados por los estudiantes.

Estas lecturas y revisiones permitieron la formación de una estructura de la descripción analítica centrada en las interacciones entre tres elementos: docente, estudiantes y el contenido escolar en juego. Posteriormente, redactamos cada apartado y lo alternamos con la revisión de audios y fotografías, así como con la consulta de diversas fuentes teóricas. Ello dio lugar a la definición de cuatro ejes de análisis de la investigación: a) concepciones docentes, b) exigencias escolares, c) obstáculos o dificultades en la participación de eventos letrados y d) estrategias o recursos lingüísticos y culturales de los estudiantes.

En cuanto al eje de concepciones docentes, consideramos cuatro categorías de análisis: razón de ser de la escuela, padres de familia, rol docente y lenguas en juego; en estos nos centraremos más adelante. Entre los referentes teóricos que movilizamos en el estudio y que recuperaremos en este análisis, destaca una concepción de escuela como una construcción cotidiana (Ezpeleta y Rockwell, 1983). Entendemos que la vida cotidiana de la escuela refiere a un variado conjunto de actividades con las cuales tanto profesores como estudiantes le dan existencia a la institución en el marco del “horizonte cultural que circunscribe a cada localidad” (Rockwell, 1995, p. 7).

Dirigió nuestra mirada lo propuesto por Heller (1987), en el sentido de que en esta escala de lo cotidiano los sujetos se apropian de “usos, prácticas y concepciones” (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 4), que tienen también su propia historia. En las escuelas se dan múltiples negociaciones entre los actores escolares, las disposiciones oficiales no se adoptan por decreto, pasan por un proceso de reinterpretación y ajuste por parte de los sujetos. Consideramos que en las escuelas se gesta un entramado de relaciones enmarcadas por contextos históricos, sociales y políticos más amplios. Por ello, buscamos recuperar y articular la escala de lo local, representada por las concepciones de los profesores dentro de un contexto institucional, con aspectos más amplios que lo influyen o condicionan. Recuperamos las concepciones docentes como muestra de las creencias, criterios, rutinas y teorías implícitas presentes en su actuar (Feixas, 2010).

Otros de nuestros referentes para analizar el contexto de bilingüismo en el que se desempeñaban los docentes son Hammel, Carrillo, Brumm, Loncon, Nieto y Silva (2004) y Cummis (2002). Ellos han encontrado que en contextos educativos donde hay presencia de una lengua minoritaria que es hablada solo por los estudiantes, la escuela suele promover un sentimiento de vergüenza con relación al idioma y origen étnico de los niños en vez de contribuir a que la reafirmen y se identifiquen aún más con ella. Es común que se piense que es su lengua materna el origen de retraso académico; por tanto, se le considera como un problema y causa directa de fracaso escolar.

Localidades, estudiantes y sus lenguas

Las dos escuelas participantes se ubicaban en comunidades pequeñas (menos de 1,200 habitantes), pertenecían al mismo municipio, Sotepaan, Veracruz, y compartían algunos rasgos: lejanía con la cabecera municipal, alto grado de marginación social (Conapo, 2010), y la presencia de escuelas de preescolar y primaria indígenas. Entre sus diferencias destacan la lengua indígena hablada en cada una de ellas, mayor emigración de los pobladores de la localidad náhuatl y diversidad religiosa.

Los adolescentes que asistían a estas telesecundarias hablaban y leían en lengua indígena (popoluca de la sierra y náhuatl); son pocos los que sabían escribir algunas palabras en su lengua materna, ya que durante su formación en una escuela primaria bilingüe aprendieron, después de tres o más años, a leer y escribir prioritariamente en español (sus profesores no dominaban la escritura de la lengua indígena). Este dato es similar a lo que han identificado otros estudios que señalan que los niños indígenas aprenden a leer y escribir alrededor de los ocho años (Schmelkes, 2013). Su español oral era limitado, porque en su mayoría no iniciaban una interacción más intensiva con esta lengua sino hasta que asistían a la escuela primaria; una minoría aprendió a hablar un español muy elemental con la ayuda de sus padres; sin embargo, en el hogar y en las localidades se empleaba con mayor frecuencia la lengua indígena.

Al ingreso de los estudiantes a la telesecundaria son atendidos por profesores monolingües en español. Los estudiantes aprenden a hablar español en un contexto académico. La variante del español que ellos manejan dista mucho del lenguaje que se utiliza en los materiales curriculares, como expresa Cummins (2002), al referirse al bilingüismo: "... hay una diferencia cualitativa entre las destrezas y tácticas comunicativas que los niños encuentran efectivas para satisfacer sus necesidades y alcanzar sus objetivos sociales, y aquellos que son necesarios para un rendimiento académico escolar exitoso" (p. 211).

Sobre este mismo aspecto, Lahire (2010) argumenta que la escuela construye una relación específica con el lenguaje "suponiendo que éste sea apartado, objetivado y estudiado como tal desde múltiples puntos de vista (fonológico, lexical, gramatical, textual)" (p. 123); él ha identificado que hay estudiantes que no logran entrar en estos "juegos de lenguajes escolares", lo que suele explicar por qué forman parte del fracaso escolar. Hablan con mayor fluidez en español cuando el tema de conversación les es cotidiano o familiar. Esto contrasta con lo observado durante sus clases, cuando se enfrentan a textos con una estructura y léxico en español diferente al que ellos usan de manera oral. Además, deben escribir en relación con lo leído, y sucede que ni el contenido ni la forma en que redactan corresponden a las expectativas de las escuelas.

Concepciones docentes

La mayoría de los doce profesores participantes en la investigación, siete de la telesecundaria de contexto popoluca y cinco de la de contexto náhuatl (cinco hombres y siete mujeres), poseen un perfil profesional vinculado al ámbito educativo: Pedagogía, Ciencias de la Educación y Enseñanza Media (con diversas especialidades). En promedio, no rebasaban los tres años de experiencia docente y dos de antigüedad en las escuelas cuando los observamos por primera vez; además, son originarios de contextos urbanos lejanos a las escuelas.

En este texto analizaremos sus concepciones como profesores, entendidas como formas de interpretar el mundo y vinculadas a las trayectorias de vida y la cultura en la cual se está inmiscuido. Esas concepciones se proyectan en su hacer cotidiano y en ellas confluyen teorías y representaciones, "son la fusión de lo que valoramos (creencia) y sabemos (conocimiento)" (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2006). Los profesores de estas telesecundarias han construido sus propias ideas con relación a la tarea principal o razón de ser de estas escuelas, y asumen que ellas son el espacio de transmisión de la cultura occidental.

En el discurso de los docentes identificamos que las telesecundarias son un eje transformador del contexto que las circunda. Poseen la tarea de inculcar nuevas formas de comportamiento en los estudiantes que los lleven a una perspectiva distinta de las que les brinda el ámbito local donde se desarrollan. En particular, resalta que se trata del nivel educativo con las mayores exigencias curriculares en la educación básica y que busca formar a los estudiantes para que puedan acceder, de la mejor manera posible, a la educación media superior. Incluso, los docentes hablaron de que en los bachilleratos donde estudian los egresados de estas escuelas hay una enorme deserción y reprobación: “Aquí los apapachamos, pero en el TEBA [refiriéndose al telebachillerato] sí truenan como palomitas, por eso trato de que aprendan bien porque allá les exigen” (Esther, docente de la telesecundaria de contexto popoluca).

En este sentido, deben cuidar la adquisición de hábitos de estudio (cumplimiento de tareas, realización de investigaciones, por ejemplo), su redacción y escritura. Su trabajo como docentes es evaluado por instancias externas a través de la medición de los aprendizajes de los estudiantes, de ahí que partan de poder abordar lo dispuesto por el currículo formal, aunque reconocen que encierra enormes dificultades y los resultados no son los esperados. Como ha sido documentado (Vaca, 2010), las evaluaciones estandarizadas han provocado diversos efectos en las escuelas, entre ellos el que los docentes se centren en Español y Matemáticas y aligeren el peso curricular de otras asignaturas, cuestión que sucedía en estas telesecundarias.

Además, consideran que las telesecundarias deben brindar una educación distinta a la impartida en las escuelas indígenas de educación primaria de donde provienen los estudiantes. No se refieren solo a los contenidos didácticos, sino a la manera de asumirse como estudiantes y su estancia en una escuela. Comentan que las primarias indígenas ocasionaron el rezago educativo de los jóvenes, pues sus profesores eran de la misma zona y no podían brindarles otra perspectiva que conectara a las estudiantes con el mundo externo. El siguiente testimonio de un docente es muestra de ello:

No es por hablar mal de mis compañeros de la primaria pero la verdad es que no sé qué les enseñan, vienen a esta escuela con problemas para leer y escribir, además me he topado con muchos maestros que ni siquiera son bilingües, no les hablan en popoluca, yo no sé para qué se dice que es primaria bilingüe, yo creo que son gente de esta misma región y no tienen una perspectiva más amplia, qué tanto les pueden enseñar si son gente de aquí mismo que no han salido y solo conocen Acayucan y Minatitlán. Les permiten a los estudiantes andar con la camisa de fuera, y no les inculcan hábitos. Es problemático en la telesecundaria porque les tenemos que enseñar hasta a decir ¡buenos días!, ¡buenas tardes!, a echarse desodorante, a meterse la camisa por dentro, etc. (Alfonso, docente de la telesecundaria de contexto popoluca).

Este docente hace alusión a que en estas escuelas indígenas en ocasiones los niños son atendidos por docentes que no son bilingües, al menos no en la lengua materna de los estudiantes; hay quienes sí lo son, pero desconocen cómo escribir la lengua indígena. Ello da muestra de que en nuestro país está muy lejos de concretarse una educación intercultural y bilingüe; es prácticamente imposible aspirar a

que los egresados de estas primarias desarrollen un bilingüismo equilibrado en las dos lenguas cuando sus propios profesores no reúnen esta característica. Además, se ha señalado que para lograr un dominio académico de una segunda lengua se requieren más de seis años (Hamel *et al.*, 2004).

Los docentes resaltan cómo les corresponde llegar a “hacer escuela”, otorgarle características de una institución educativa a la telesecundaria, ya que estos centros no cuentan con infraestructura adecuada ni la supervisión externa que se esperaría por ubicarse en zonas apartadas y marginadas. Mencionan también que en su momento había ausencia de símbolos que para ellos resultan elementales para identificar una institución educativa, como el uso de un uniforme y un reglamento:

Quando yo llegué aquí, no es por adularme o echarme flores pero [...] la escuela estaba [...] un desmadre, o sea el monte estaba como de treinta o cuarenta centímetros, las aulas cayéndose, los chicos no tenían uniforme, eran groseros, altaneros al grado de faltarle el respeto a los maestros, no había [...] no había un reglamento, no había papeles, cuestión administrativa, no había nada, aquí era la tierra de nadie ¿sí?, era un reclusorio, una penitenciaría, era un reclusorio no había nada [...] me costó, bueno [...] junto con la maestra, nos costó mucho, porque era hacer entender a los muchachos y hacer entender a los papás, era como que cuando ellos estaban en su mundo feliz y llegamos desde allá arriba, esto es una escuela (Damián, docente de la telesecundaria de contexto náhuatl).

Así, se advierte que la escuela telesecundaria es desde la visión de los docentes un espacio de cambio de los jóvenes y de la perspectiva de los padres de familia. Respecto a esta última figura educativa, como lo han advertido otros estudios, parte del oficio de ser docente involucra la relación con padres de familia (Rockwell y Mercado, 1989), que se construye a partir de las diversas interacciones que establecen en espacios formales e informales y en la que se confrontan intereses y preocupaciones.

Como mencionamos, los profesores provenían en su totalidad de zonas urbanas del estado. Habían crecido distantes de los contextos rurales y más aún de los indígenas, ámbito que les resultaba extraño, desde la propia vestimenta tradicional de las mujeres, las características de las viviendas, la poligamia socialmente aceptada y sus ritos alrededor de la milpa (por ejemplo, el culto a Humshuk, deidad del maíz para los popolucas). Al estar inmersos en este medio, y por las propias demandas del currículo formal para la educación secundaria, consideraban necesaria la presencia de bibliotecas públicas y medios tecnológicos como internet, televisión y teléfono, elementos de los que carecen la mayoría de las familias de los estudiantes. El siguiente testimonio de un docente da cuenta de ello:

Pues es difícil [...] es difícil trabajar en zona indígena porque no estás acostumbrado a este medio, ¿no?, imagínate, no imagínate, si nos vamos a la realidad, ¡no es lo mismo estar en una ciudad, a una comunidad indígena!, digamos que es limitada, si se da cuenta, son limitaciones, no hay acceso a internet, no hay nada, todo está muerto, vamos a que [...] como que [...] apenas vamos evolucionando, vamos cambiando, ¿sí?, la comunicación, pues es muy difícil, pues es muy difícil, ¿por qué?, porque no te conocen al cien por ciento, y tú tampoco lo conoces, bueno tu tampoco los conoces bien, no sabes con que gente vives o estás tratando (Mariana, docente de telesecundaria popoluca).

La comunicación docentes-padres de familia se dificulta por la falta de un bilingüismo funcional de ambas partes. Los docentes consideran que, en especial, las madres eran muy calladas y para los acuerdos sobre aspectos relacionados con la educación de los hijos, era mejor interactuar con los papás; no obstante, pudimos observar que quienes tenían más presencia en las actividades de la escuela eran las madres.

La imagen de los docentes hacia los padres es que educaban inadecuadamente a sus hijos por no vigilar el cumplimiento de las tareas y actividades escolares; mencionan que el interés de las localidades por la escuela giraba en torno a recibir un beneficio económico por parte del gobierno federal (refiriéndose al programa Oportunidades, hoy Prospera). Nosotros identificamos que, en efecto, los recursos recibidos por el programa son una ayuda económica significativa. Se destinan a diversas necesidades de cada familia y siempre resultan insuficientes. Además, ha repercutido en que exista un mayor interés de los padres para que los hijos no falten a las escuelas ni reprueben, pues esta es una causa por la que pueden dejar de recibir los recursos del programa.

Los escasos docentes radicados en las localidades (dos: un hombre y una mujer) muestran una percepción de mayor apertura hacia las prácticas locales. Interactúan más con padres de familia y estudiantes. Aprendieron algunas expresiones en lengua indígena y descubrieron que también de ellos se obtenía una enseñanza:

Hubo una persona que me trajo hasta acá [...] y me dijo: ¡Ten mucho cuidado!, ¡iten mucho cuidado, con la gente, que es muy mala!, dice, le digo, ¿mala en qué aspecto?, ¡ide que matan!, pero dije, pues [...] lo aterrillé, ¡no creo que sea tan mala, no creo que me pase nada. Y sí [...] llegué, afortunadamente el presidente de la Sociedad de Padres de Familia, me dio todo el apoyo total, gracias a Dios, me brindó su casa, me brindó los alimentos, y le dije que aquí me quedaba [refiriéndose a la escuela], a veces iba, a veces no, a veces me cocinaba yo, porque es obvio la comida también varía bastante, o sea, el gusto es diferente (Fabián, docente de telesecundaria de contexto popoluca).

Este docente también admitió que en su telesecundaria había exclusión hacia los padres de familia y prácticas discriminatorias por parte de algunos maestros, cuestión con la que estaba en desacuerdo. Otros docentes mencionaron desconocer muchos aspectos del contexto, pues su estancia se restringía a la escuela; lo que sabían era por comentarios de los estudiantes, quienes les daban información de sus costumbres y a través de sus interacciones con padres de familia con mayor fluidez en el uso del español.

Con relación al rol docente, entendido como la manera particular en que los docentes asumen su tarea como educadores en estas escuelas, ellos reconocen que su labor es bastante compleja. En sus comentarios hacen alusión a que diversos docentes de esta zona tienen la idea de que los estudiantes de la sierra no aprenden. En oposición a este concepto, ellos consideran que sí aprenden, pero requieren muchos apoyos y, paradójicamente, son los “olvidados” del sistema educativo. Como profesores demandan asesoría académica externa y un adecuado equipamiento tecnológico que les permita un mejor abordaje de lo propuesto por los libros de texto como lo demanda esta modalidad educativa, así que su labor se desarrolla haciendo uso del pizarrón y se apoyan, algunos de ellos, en sus computadoras personales que trasladan a diario a sus centros de trabajo.

Encontramos diferencias entre profesores noveles y los de mayor tiempo en el servicio docente. Los de menos de tres años de antigüedad expresaron atravesar una etapa de mucha confusión y presión para trabajar con los libros de texto de las diversas asignaturas y, además, hacerlos accesibles a estudiantes bilingües. Hablaron de cómo no les eran aplicables las teorías que estudiaron en las universidades, es decir, se dieron cuenta de que estos saberes didácticos o disciplinares (Tardiff, 2004) no les servían en la práctica. Por su parte, los de mayor experiencia mencionaron que, después de varios ciclos escolares, habían aprendido a “sobrevivir en la escuela” y a desarrollar mucha paciencia hacia los estudiantes para ganarse su confianza.

En estos contextos, el rol de los docentes como mediadores de lo propuesto por el currículo formal se intensifica, en particular porque el “mundo” del que hablan los libros de texto es bastante distante de los estudiantes y se emplea un léxico muy elevado para el dominio del español que ellos presentan. Los maestros construyen sus propias versiones de lo que se debe enseñar a partir de su acercamiento cotidiano con los materiales curriculares, las exigencias institucionales, la interacción entre pares, y sus experiencias personales. Esto nos lleva a reflexionar que desde la vida cotidiana de esta escuela se construyen lógicas y versiones internas de lo que se debe enseñar. En este proceso es posible encontrar contradicciones, tensiones, tradiciones, así como diversos flujos culturales que van configurando una trama compleja. Como lo afirman Ezpeleta y Rockwell (1983), “los actores escolares elaboran interpretaciones desde sus referentes culturales, trayectorias personales, condiciones de trabajo y expectativas”.

Los profesores buscan que los estudiantes aprendan a hablar correctamente en español por ser la lengua dominante en México. Consideran que de esta forma pueden aspirar a una igualdad de oportunidades y no quedarse marginados por solo hablar una lengua propia de una minoría lingüística, relevante para el contexto local. En esta postura de los profesores hay huellas de una concepción histórica hacia las poblaciones indígenas en México, a la cual le subyace un afán homogeneizador (que data de la época colonial). Ha calado hondo la concepción de “incorporar al indio a una civilización nacional” (Czarny, 2007, p. 250), a pesar de que hoy en día, en el discurso, se plantea que México es un país multicultural.

Los docentes consideran que en sus clases deben ser cuidadosos en las explicaciones que les brindan a los estudiantes y no siempre logran arribar a una zona de comprensión. En particular, observamos que los docentes buscaban fomentar la expresión oral en español, fluidez y seguridad al hablar. Remarcan la importancia de limitar el uso de la lengua materna, pues, desde su visión, ello fomenta que no avancen lo suficiente en el aprendizaje del español escolar. No obstante esta situación, identificamos en diversos momentos de las clases, y a solicitud del docente, que algunos estudiantes más avanzados explicaban en lengua indígena aspectos relacionados con las clases, es decir, asumían el rol de mediadores de literacidad. Este último concepto es usado en diversos trabajos que se enmarcan en los nuevos estudios sobre literacidad (De la Piedra, 2004; Baynham & Lobanga, 2000) para denominar el rol social que cumplen determinadas personas dentro de una comunidad particular para que otras accedan a la lengua escrita.

Por ejemplo, presenciamos en una clase de una de las docentes de la telesecundaria de contexto popoluca que esta, tras varios intentos para que un estudiante comprendiera el concepto de “corporativismo” (bastante complejo, por cierto), le solicitó a una alumna, que ya lo tenía más claro, que se lo explicara

a ese compañero en su lengua materna, lo que obtuvo buenos resultados. Esta mediación de los estudiantes no siempre se daba en lengua indígena, también ocurría en español; en ocasiones, los estudiantes con un mejor dominio de esta lengua apoyaban al docente y a sus compañeros en las interacciones verbales, como se puede advertir en este fragmento de una clase de español de un grupo de primer grado de la telesecundaria de contexto náhuatl, que permite identificar la dificultad de un estudiante para expresarse en español y cómo sus compañeros les responden:

Docente: Cuando nos empastillamos y tomamos seis o nueve medicamentos, llevamos el riesgo de que nos caiga cirrosis.

Alumno 1: ¿Y si esa pastilla se encuentra todas en una horra... y toman, y van y la persona que anda tomando dice ahora ya se entera... ya va a andar, por ejemplo a las cuatro se come todas las pastillas, ¿qué pasa?

Docente: (*Silencio*).

Alumno 2: Las personas se marean cuando toman muchas pastillas.

Alumno 3: A veces las mismas pastillas dan enfermedades.

Docente: Es verdad.

Alumno 1: Ya entendí.

Los profesores tienen presente que para estos alumnos es “como si a uno le hablaran en chino”, al tratar de explicar que el tiempo los había hecho más conscientes de lo que implicaba recibir clases en una lengua diferente a la materna.

FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE TELESECUNDARIA

Los resultados antes enunciados nos permiten plantear una serie de reflexiones y propuestas con relación a la formación inicial de los docentes de telesecundaria. Pensamos que desde el trayecto formativo cursado en las escuelas normales es posible apropiarse de bases teóricas y metodológicas que ayuden a desempeñarse con mayores herramientas en contextos con diversidad lingüística. No hay que perder de vista que hablamos de una población históricamente desatendida, o bien, a la que se le han impuesto políticas educativas que buscan “civilizarlos” (Hamel, 1999). Hagamos a continuación un breve recorrido por las políticas educativas específicas implementadas en los últimos años y juzguemos sus resultados.

Educación básica y población indígena

En 1992 quedó reconocido en nuestra Constitución que México es una nación con diversidad cultural, étnica y lingüística (SEP, 2008). Es un reconocimiento bastante tardío; sin embargo, ha conllevado implicaciones educativas interesantes. La Secretaría de Educación Pública (SEP) fue gradualmente asumiendo que era necesario transitar de una educación bilingüe, después bicultural, hacia la promoción de una educación intercultural bilingüe definida como “el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, de intervenir en los procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural” (SEP, 2008, p. 25).

Se ha hablado de que este tipo de educación es necesaria para el sistema educativo en general y no solo para los servicios orientados hacia los pueblos indígenas. Sin

embargo, observamos serias dificultades para hacer de este precepto una realidad a pesar de que aparece, o tiene un espacio, en los contenidos educativos del currículo formal. Es evidente que al menos como política educativa en algunos niveles educativos se han tenido mayores avances que en otros: contamos con escuelas de educación preescolar y primarias indígenas (incluso universidades), pero esto no sucede en secundaria y bachillerato, donde son escasas las iniciativas encaminadas a mejorar las prácticas docentes de quienes laboran con estudiantes de contexto indígena.

En cuanto a la formación inicial de los docentes que van a laborar en la educación básica, desde 2004 se incorporó este enfoque en los planes de estudio y de manera específica se crearon dos licenciaturas en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (Plan de Estudios 2012) y en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (Planes de Estudio 2004 y 2012); esto, con la finalidad de contar con egresados con el perfil idóneo para trabajar en contextos indígenas (no obstante, faltan investigaciones que documenten si los egresados de estas licenciaturas están laborando en contexto indígena y la forma en que se desempeñan); no sucede algo similar para el caso de la licenciatura en Educación Secundaria.

Asumimos que esta ausencia de formación docente para el contexto indígena en secundaria es ocasionada porque se considera "idealmente" que los estudiantes después de haber transitado por una escuela de educación preescolar y primaria indígenas, con una educación intercultural bilingüe, se comunican con efectividad en las dos lenguas (la indígena y el español) a su ingreso a la secundaria (bilingüismo equilibrado). Esta investigación da cuenta de lo contrario, como lo han hecho otros trabajos que señalan que el impacto de la educación intercultural bilingüe ha sido muy limitado (por ejemplo, Viveros y Moreno, 2014).

En el marco de la Reforma de Educación Secundaria 2006, la SEP decretó que en las localidades con 30% o más de población indígena se desarrollara de manera obligatoria la asignatura de Lengua y cultura indígena (asignatura estatal con una carga horaria de tres horas a la semana). Concretar esta propuesta ha sido difícil. Le ha llevado a la SEP cerca de diez años contar con materiales curriculares necesarios para su implementación gradual en las escuelas. Hay que aclarar que se trata de una asignatura solo para el primer grado de secundaria, lo que nos hace pensar que se sigue incumpliendo el derecho de los pueblos indígenas a recibir la educación básica en lengua originaria (artículos 11 y 13 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas).

Estaría pendiente también realizar la adecuación curricular correspondiente en la licenciatura en Educación Secundaria a fin de que los docentes en formación estén en posibilidades de desarrollar con pertinencia esta asignatura. Nos referimos a la actualización de un plan de estudios que data de 1999, de más de tres lustros, al que le hace falta una evaluación y renovación profunda. Recordemos que la educación secundaria ha experimentado dos reformas curriculares (2006 y 2011) y se vislumbra una tercera en lo inmediato.

Este escenario nos permite afirmar que la telesecundaria de contexto indígena fue desatendida durante muchos años del currículo formal. Aunque se habla de un espacio curricular para promover la interculturalidad en las escuelas, se trata de un reto enorme pensar en que los profesores puedan desarrollarla como idealmente se propone (en especial si pensamos en los deficientes procesos de formación en servicio y de la sobrecarga curricular y administrativa que enfrentan, además de las propias contradicciones del sistema educativo que privilegia

una evaluación estandarizada y ligada a estímulos salariales). Ante esta situación, proponemos la urgente necesidad de delinear acciones educativas que permitan incidir en la formación inicial de los profesores de telesecundaria, en especial por las altas posibilidades que tienen de que sus primeras experiencias docentes sean en este tipo de contexto educativo.

Educación intercultural bilingüe

El conocimiento y la comprensión de la educación intercultural bilingüe, propuesta por la SEP para preescolar y primaria de contexto indígena, es un aspecto por atender en la formación inicial de los docentes de telesecundaria. No obstante que se han formulado críticas de su operatividad (Viveros y Moreno, 2014), es central abrir espacios dentro del currículo formal que permitan un acercamiento a sus bases epistemológicas, éticas y lingüísticas. Esta educación permite mirar a los otros en su diversidad, “es una alternativa para repensar y reorganizar el orden social, porque insiste en la interacción justa entre las culturas y las lenguas como figuras del mundo” (Villoro, 1993).

En este marco es necesario profundizar en las características socioculturales actuales de nuestros grupos indígenas de la entidad a fin de dimensionar la articulación entre los saberes locales y los universales propuestos por el plan de estudio de secundaria. Hay una necesidad imperiosa de flexibilizar y adecuar el currículo formal, cuestión que hacen los docentes en la práctica sin los referentes teóricos ni el manejo didáctico necesario.

Una propuesta viable de implementar y que recupera el trabajo realizado por especialistas de la SEP es retomar el trayecto formativo de lenguas y culturas de los pueblos originarios que forma parte de la malla curricular 2012 de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria Intercultural Bilingüe. Este se integra de siete espacios curriculares con un enfoque teórico-práctico y tiene una carga horaria de cuatro horas por semana. Es esencial que, por lo menos, los dos primeros cursos de este trayecto (Diversidad cultural y lingüística en México e interculturalidad y Procesos interculturales y bilingües) constituyeran la formación inicial de los estudiantes de la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en telesecundaria. En ellos se abordan bases de diversidad cultural y lingüística, fundamentos de interculturalidad, educación intercultural bilingüe, bilingüismo y lenguas originarias (SEP, 2012a y 2012b).

Además, consideramos importante aprovechar estos y otros espacios curriculares de acercamiento a la práctica docente para visitar escuelas telesecundarias de contexto indígena. Sabemos de la riqueza que representa que un docente en formación interactúe con estudiantes y maestros que están en condiciones reales de trabajo en un contexto específico. Hay una tendencia a que el acercamiento a lo rural cada vez esté más ausente de los procesos formativos de los estudiantes de las escuelas normales; sin embargo, es muy común que sea en este medio donde se desempeñen sus egresados en sus primeros años de ejercicio docente; por ello, se requiere tender puentes de encuentro entre estos dos ámbitos.

Los cambios en el plan de estudios de los licenciados en Educación Secundaria con especialidad en telesecundaria resultan pertinentes, sobre todo si analizamos que las propias escuelas normales se encuentran hoy en un proceso de transformación, rediseño y fortalecimiento, según declaraciones de autoridades de la SEP que buscan construir un nuevo modelo educativo.

Aprendizaje de una lengua indígena

Consideramos a las escuelas formadoras de docentes como espacios viables de aprendizaje y rescate de las lenguas originarias del país. Durante su trayectoria escolar, los estudiantes pueden aprender una lengua indígena hablada en la entidad de pertenencia de la institución; es necesario hacer alianza con las universidades interculturales y las instituciones estatales responsables de preservar las lenguas indígenas.

Preocupa el peso curricular del idioma inglés en la educación básica y la escasa atención a la diversidad lingüística de nuestro territorio. Recordemos que una lengua es más que un código lingüístico; expresa una identidad colectiva, significados compartidos y un “soporte para generar y organizar el conocimiento” (SEP, 2008, p. 19).

Conocimiento de la didáctica de lenguas

Otro eje de formación importante es el conocimiento de la didáctica de las lenguas (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009) como disciplina que permite una planificación pertinente de la enseñanza en contextos plurilingües. Al hablar de didáctica nos referimos a una disciplina que estudia todo lo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas “y las complejas relaciones entre los tres polos del triángulo didáctico: profesor, estudiante y la lengua o las lenguas enseñadas” (p. 118). Se trata de tener claro qué enseñar, cómo, por qué, a cuáles estudiantes y con miras a qué resultado.

Los estudiantes de la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en telesecundaria cursan la Enseñanza del español I y II en su trayecto formativo. En ellas se puede abordar lo relativo a una didáctica centrada en contextos plurilingües. Esta propuesta no riñe con lo planteado por el currículo formal de educación básica, que está centrado en la enseñanza con base en prácticas letradas.

España y Suiza también impulsan este tipo de trabajo con buenos resultados; sin embargo, hay varios factores diferentes: el objeto de enseñanza no son las prácticas en sí mismas, sino géneros discursivos específicos y en ellos una tipología textual por abordar. Se trabaja por secuencias didácticas probadas por investigadores en colaboración con docentes, las cuales llevan a la identificación de los errores de los estudiantes con un valor didáctico y detonan finos procesos de lectura y escritura a lo largo de varias semanas. Para ello, sus profesores cuentan con las bases teóricas y metodológicas en el área de lenguas: poseen conocimientos sobre gramática, léxico, ortografía, expresión oral y escrita, lectura, literatura, los discursos en toda su diversidad, además de lo relativo a las dimensiones culturales inherentes al análisis textual (Dolz *et al.*, 2009). Este tipo de formación es la que habría que promover entre los estudiantes que van a laborar en las telesecundarias.

La didáctica de lenguas nos propone el diseño y desarrollo de secuencias didácticas que partan de los intereses de los estudiantes y de un diagnóstico puntual del desempeño de los jóvenes en relación con la tipología textual y el género discursivo en juego. Hay que identificar las prácticas letradas locales, retomarlas con un sentido pedagógico a fin de crear ambientes de aprendizaje respetuosos de las formas de aprendizaje de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Abordamos uno de los ejes de análisis de una investigación desarrollada en dos telesecundarias de contexto indígena. Nos centramos en la mirada de los profesores sobre su propio trabajo y develamos interpretaciones de los docentes sobre las

escuelas que se vinculan con sus trayectorias de vida (más cercanas a los contextos urbanos y mestizos) y se proyectan en sus haceres cotidianos en ámbitos rurales e indígenas. Resalta el asumirse como representantes de una cultura hegemónica de la cual los estudiantes y sus familias son distantes.

La vida cotidiana de estas escuelas se caracteriza por la presencia de diferencias etnoculturales muy marcadas que dificultan el diálogo de saberes. Identificamos tensiones muy importantes para que los docentes medien el currículo formal de la asignatura de español, que es estandarizado, centralista y pensado para ser desarrollado con el apoyo de medios tecnológicos de los que carecen.

Su tarea se vuelve compleja porque en la práctica las clases se llevan a cabo cotidianamente en un ambiente de bilingüismo y los docentes no dominan la lengua indígena; también carecen de una formación en didáctica de lenguas y de acompañamiento o asesoría académica externa a las escuelas que coadyuve a hacer más pertinente su labor pedagógica. Los estudiantes, por su parte, aunque provienen de primarias indígenas, tampoco han alcanzado un nivel de dominio del español, tanto oral como escrito, esperado para interactuar con sus docentes y el currículo escolar.

Este escenario nos hizo proponer que las escuelas formadoras de docentes consideren los diversos espacios contextuales donde ejercerán la docencia sus egresados. El contexto indígena es uno que en especial demanda conocimiento de la educación intercultural bilingüe. Ello, si bien no es garantía de una práctica docente pertinente, ya que tendríamos que pensar en una política efectiva e integral de atención a los pueblos indígenas, nos parece que brindaría un tacto profesional que propicie el diálogo, intercambio y respeto entre diversas culturas.

Hay una desarticulación entre la formación inicial de los licenciados en Educación Secundaria (con especialidad en telesecundaria) y las bases didácticas que un docente requiere para desempeñarse en contextos plurilingües, de ahí que propongamos el conocimiento de nuestros grupos indígenas, su cosmovisión, sus lenguas. Esto, sin olvidar fortalecer el eje de formación enfocado a la enseñanza del español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baynham & Lobanga (2000). Mediators and mediations in multilingual literacies events. En Marilyn Martin-Jones y Katheryne Jones (eds.). *Multilinguals literacies*. Estados Unidos: Johns Benjamin Publishing Company. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books>
- Cano, A. (2014, julio-diciembre). Aprendiendo español en una telesecundaria de contexto popoluca: curriculum-en-acto. En *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*.
- Conapo (2010), Índice de Marginación por Entidad Federativa y Municipio 2010. Recuperado de <http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/marginacion2011/Capitulos/PDF/Anexo%20A.pdf>
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- Czarny, G. (2007). La escuela y los grupos con antecedentes lingüísticos y culturales diferentes. En M. Bertely (coord.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela* (pp. 239-260). México: Publicaciones Casa Chata.
- De la Piedra, T. (2004). Oralidad y escritura: el rol de los intermediarios de literacidad en una comunidad quechua-hablante de los Andes peruanos. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas*

- y *etnográficas* (pp. 367-388). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- De Moura, C., Wolff, L. y García, N. (2001). Telesecundaria de México: televisión educativa en zonas rurales. *Sustainable Development Technical Paper*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. Recuperado de <http://enfoques.webs.com/rodolfo/Telesecundaria%20en%20Mexico.pdf>
- Dolz, J., Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 21, 117-141. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110117A>
- Ezpeleta, J. y Rockwell E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37, 70-80. Recuperado de <http://www.bolivare.unam.mx/cuadernos/cuadernos/contenido/CP.37/CP37.7JustaEzpeletaElsieRockwell.pdf>
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Relieve*, 16 (2), 1-27. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm
- Hamel, E. (1999). Políticas del lenguaje y fronteras lingüísticas en México: la relación del español con las lenguas indígenas y el inglés en los EE UU. En Elvira Narvaja et al. (eds.). *Políticas lingüísticas para América Latina* (pp. 177-215). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/1999b%20Políticas%20del%20lenguaje%20y%20fronteras%20linguísticas%20en%20Mexico%20-%20La%20relación%20del%20español%20con%20las%20lengua.pdf>
- Hamel, E., Brumm, M., Carrillo, A., Loncon, E., Nieto, R. y Silva, E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), 83-107. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002006.pdf>
- Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- INEE (2015). Cifras básicas por entidad federativa. Educación básica y media superior. México: Gobierno Federal. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Panorama_educativo/2006/Partes/panorama200605.pdf
- INEE (2006). *Panorama educativo de México 2006. Indicadores del sistema educativo nacional*. México, DF.
- INEE (2005). Las telesecundarias mexicanas. Un recorrido sin atajos. *Fundación, Este país. Conocimiento útil* (pp.1-8). Recuperado de http://estepais.com/inicio/historicos/171/21_suplemento_las%20telesecundarias.pdf
- Lahire, B. (2010). La desigualdad ante la cultura escrita escolar: el caso de la “expresión escrita” en la escuela primaria. En J. Vaca (coord.). *Prácticas de lengua escrita: escuela, vida cultura, y sociedad* (pp. 121-146). Veracruz: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, Biblioteca Digital de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/vaca_practicas_lectura.pdf
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Mateos y E. Martín (eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina: Paidós.
- Rockwell, E. (1995). En torno al texto, tradiciones docentes y prácticas cotidianas. En

- E. Rockwell (coord.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1989). *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debate*. México: DIE-México/DIE-Cinvestav, Cuadernos de Educación.
- Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. *Revista Realidad, Datos y Espacio. Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 4 (1), 5-13. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_08/Doctos/RDE_08_opt.pdf
- SEP (2012a). Diversidad cultural y lingüística en México e interculturalidad, primer semestre. Plan de estudios 2012. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepreeib/diversidad_cultural_y_linguistica_en_mexico_e_interculturalidad_lepreeib.pdf
- SEP (2012b). Procesos interculturales y bilingües en educación. Segundo semestre. Plan de estudios 2012. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepreeib/procesos_interculturales_y_bilingues_lepreeib.pdf
- SEP (2008). *El enfoque intercultural en educación, orientaciones para maestros de primaria*. México, DF: Gobierno federal.
- Tardiff, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Vaca, J. (2010). El fomento a la lectura o el problema del huevo y la gallina. En J. Vaca (coord.). *Prácticas de lengua escrita. Vida, escuela, cultura y sociedad* (pp. 51-87). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Villoro, L. (1993). Filosofía para un fin de época. *Nexos*, (185), 43-50.
- Viveros, J. y Moreno, O. (2014). El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: estudio de caso. *Ra Ximhai*, 10(3), 55-73. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46131111005.pdf>