



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Retos en la formación de docentes del modelo bilingüe intercultural: estudio del caso de la región purépecha (México)

García Segura, Sonia

Retos en la formación de docentes del modelo bilingüe intercultural: estudio del caso de la región purépecha (México)

Revista Educación, vol. 45, núm. 2, 2021

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44066178011>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43583>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

Retos en la formación de docentes del modelo bilingüe intercultural: estudio del caso de la región purépecha (México)

Challenges in Teacher Training in an Intercultural bilingual model: case study of the Purépecha region (Mexico)

Sonia García Segura

Universidad de Córdoba, España

sgsegura@uco.es

 <https://orcid.org/0000-0003-2928-3334>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43583>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44066178011>

Recepción: 04 Septiembre 2020

Aprobación: 02 Octubre 2020

RESUMEN:

Este artículo describe las características socioeducativas que se presentan en la región purépecha de Michoacán (México), así como los diferentes retos a los que tiene que hacer el personal docente en una comunidad caracterizada por su diversidad lingüística y cultural. La metodología seguida ha consistido de la realización de entrevistas a nueve maestros y maestras de este sistema de educación bilingüe intercultural. Los resultados muestran cómo la formación docente es uno de los elementos clave para entender y atender con éxito a una población caracterizada por su diversidad cultural y lingüística. En este sentido, las políticas educativas han de abordar no solo la formación docente, sino la dotación de recursos que favorezcan el desarrollo de un modelo educativo intercultural de calidad en todos los niveles educativos.

PALABRAS CLAVE: Educación intercultural, Formación profesorado, Diversidad cultural, Diversidad lingüística.

ABSTRACT:

Teachers employed in the Purépecha region of Michoacán, Mexico face many different challenges in a community which is characterized by its linguistic and cultural diversity. This study is based on a methodology involving a series of interviews conducted with teachers in this intercultural bilingual education system. Results demonstrate that teacher education and training is a key element to successfully understanding and engaging with students in the aforementioned setting. Educational policies must be established not only to address teacher training, but to also allocate resources accordingly that foster the development of a quality intercultural educational model for all educational levels.

KEYWORDS: Intercultural Education, Teacher Training, Cultural Diversity, Linguistic Diversity.

INTRODUCCIÓN

La educación es un elemento clave para el desarrollo político, económico, social y cultural de cualquier comunidad. En concreto, las políticas educativas destinadas a los pueblos indígenas en México no solo han marcado el devenir del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, sino que ha sido un marco de referencia para el modelo de formación de futuros docentes del sistema de educación bilingüe intercultural (EBI). Las Escuelas Normales Indígenas se han convertido en espacios para la formación docente, donde se ha primado el desarrollo de prácticas y actitudes interculturales focalizadas en la equidad y el respeto entre todas las culturas que convergen en un mismo espacio y tiempo (Herrera, Vargas y Jiménez, 2011).

La formación inicial docente se plantea como un elemento fundamental para una atención educativa de éxito en cualquier contexto y momento histórico, tomando como enfoque clave aquel centrado en un aprendizaje intercultural y en un desarrollo profesional guiado al pensamiento y a la cooperación (Jiménez, 2017; Smolcic y Katunic, 2017; Vieira et al, 2016; Weise, 2011). Aún resulta más importante cuando la población se caracteriza por variantes dialectales y culturales, como las que presenta la región purépecha de Michoacán (México) (Escamilla, 1992; Minaya, 1983; Reyes, 1983; Vargas, Ferreyra y Méndez, 2018). Las características que determinan la identidad del pueblo purépecha se concretan en el territorio, la lengua,

la interacción social, y, además, la música, danza, el arte culinario y otras manifestaciones culturales que contribuyen a fortalecer la identidad de esta etnia. El territorio ha sido de fundamental importancia, pues ha supuesto el desarrollo social y material de la cultura purépecha. El término purépecha, según el discurso de los ancianos, *significa ser el natural*:

La población nativa se decía que era purépecha, pero no por ser simples maceguales sino porque la población nativa consideraba y considera que el hombre no significa nada en el tiempo ni en el espacio, que sólo es un ser pequeño que sirve a los demás, a la naturaleza y a los dioses (Reyes, 1997, p. 268).

La lengua también representa otro elemento de vital importancia, ya que sin ella la comunicación entre los miembros de la cultura sería casi imposible. Los esfuerzos por preservar la lengua purépecha tienen funciones tales como la de “comunicación, de identidad personal, de ejercicio de la tradición, de identidad comunitaria y de organización sociocultural de la realidad” (Jacinto, 1997, p. 256).

Estas características socioculturales han tenido una función importante para preservar la identidad de este pueblo indígena y se han visto plasmadas en sus reivindicaciones por una educación en la comunidad y por la comunidad. El desarrollo de las políticas educativas en esta región se caracteriza por la puesta en marcha de diferentes proyectos que marcaron la importancia del pueblo purépecha como un referente para otros pueblos indígenas. El trabajo realizado por el Equipo Técnico Regional de Pátzcuaro (Mesa Técnica Purépecha, 1999), presenta un análisis del proyecto EBI en la región, marcando las debilidades y las fortalezas para la puesta en marcha de este modelo educativo, así como la formación del personal docente implicado en ese sistema. El centro de atención gira en torno al enfoque bilingüe, considerando en un mismo nivel el purhé y el castellano, y al enfoque intercultural, dejando atrás el concepto bicultural. La lengua y la cultura, tanto la propia como la nacional, mantienen un importante papel dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, y del proceso de formación inicial del personal docente.

Respecto a los antecedentes planteados, se considera la formación docente como un factor clave a la hora de explicar la atención adecuada dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. En este sentido, se hace necesario, por un lado, conocer los distintos proyectos socioeducativos que se han puesto en marcha en la región purépecha y, por otro lado, determinar qué debilidades y qué fortalezas señala el personal docente del sistema de educación bilingüe intercultural de esta región y que influyen en el desempeño de su labor docente. Por consiguiente, este estudio presenta como objetivo general explorar la opinión de una muestra de docentes del modelo de educación bilingüe intercultural de la región purépecha acerca de las debilidades y fortalezas de su formación docente, señalando los principales problemas, obstáculos o limitaciones en su quehacer diario dentro del aula. El enfoque de esta investigación tiene un abordaje cualitativo.

LOS PROYECTOS SOCIOEDUCATIVOS EN LA REGIÓN PURÉPECHA

Junto a los proyectos educativos implementados en la región purépecha a partir de la segunda mitad del siglo XX, se desarrollaron diversos proyectos de desarrollo de la comunidad centrados tanto los aspectos socioeconómicos como educativos. A partir de los años cincuenta, en la región purépecha se perciben ciertos problemas derivados de la pretendida modernización educativa, planteada desde las instituciones gubernamentales y, de forma paralela, problemas medioambientales como resultado de la puesta en marcha de distintos proyectos que provocaron, por ejemplo, la deforestación de los entornos naturales. Por un lado, en 1951, se instaló en Pátzcuaro el Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (CREFAL), cuyas tareas se centraron en la alfabetización y la educación básica para adultos con el objetivo de facilitar el desarrollo socioeconómico de la región. Por otro lado, se pusieron en marcha diferentes proyectos para organizar cooperativas productivas en la región y proyectos para atender las necesidades de los campesinos y pescadores de la zona ante una grave situación de deterioro del Lago de Pátzcuaro (Esteva y Reyes, 1999).

A mediados de los años sesenta se produjo un auge de los programas institucionales en la región, centrados tanto en los aspectos económicos y de infraestructura, como en lo educativo y lo cultural. Estos proyectos estaban destinados a la integración de las comunidades indígenas en el Estado-nación y fueron el resultado de la labor de las distintas instituciones indigenistas. En el aspecto económico, destacan los proyectos centrados en el fomento de la alfarería (Dietz, 1995), y en cuanto al aspecto educativo y cultural, se realizan los proyectos centrados en el análisis de las consecuencias generadas por las políticas educativas de las instituciones indigenistas en dicha región.

De este modo, destaca el establecimiento de un Centro Coordinador Indigenista (CCI) en 1964 en la región purépecha. Este centro se creó con el objetivo de desarrollar los distintos proyectos indigenistas establecidos por el Instituto Nacional Indigenista (INI). Sin embargo, el programa educativo del CCI de Cherán se centró básicamente en la formación de jóvenes purépechas como promotores culturales, para después regresar a sus comunidades a castellanizar y convertirse en “agentes de aculturación” (Dietz, 1999, p. 49).

Hasta finales de los años setenta se presentó un dualismo de las instituciones educativas en la región. Por un lado, estaban las escuelas primarias federales, las cuales dependían de la Dirección General de Educación Primaria (DGEPI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y dotadas de maestros/as monolingües; y, por otro lado, las escuelas primarias bilingües, que dependían de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP, creada en 1978, y con maestros/as bilingües formados por el Instituto Nacional Indigenista (INI) (Hernández y Guzmán, 1982). Esta situación provocó en algunos momentos ciertas tensiones entre las y los maestros bilingües y las y los maestros federales y estatales de escuelas monolingües, sobre todo respecto de las condiciones de trabajo, físicas y académicas:

Los maestros monolingües estiman superior su calidad profesional, debido al grado de escolaridad más alto, a su proveniencia étnica y socioeconómica, generalmente blanca o mestiza, y naturalmente a su mejor manejo del español. Los docentes indígenas, en cambio, tienen por lo general un nivel más bajo de escolaridad, y son por ello considerados de nivel inferior (Citarella, 1990, p. 105).

Desde finales de los años setenta y comienzos de los ochenta, este sistema escolar dual se extiende a la mayoría de las comunidades purépecha, con un objetivo común, la castellanización (Ros, 1981; Scalón y Lezama, 1982). La realidad socioeducativa a lo largo de los años ochenta se caracterizó por la proliferación de instituciones educativas que no se limitaron al desarrollo de una política lingüística bilingüe purhé-castellano (Valentínez, 1982), sino que reivindicaron una mejora de los métodos didácticos empleados tanto en las escuelas bilingües como en las monolingües (Hernández, 1983). Del mismo modo, se centraron en la elaboración de material didáctico en lengua purhé para las escuelas primarias bilingües (SEP-DGEI, 1984) y una adaptación del calendario escolar oficial al ciclo agrícola de las distintas regiones purépechas. Hasta ese momento el material que llegaba a las distintas escuelas de la región había estado elaborado desde la capital del país y se percibía como un objeto impuesto, tanto en lo referente al contenido como en el lenguaje empleado.

A esta situación se unían los diversos problemas para desarrollar la labor educativa de las y los maestros bilingües que comenzaron a desempeñar papeles como promotores del desarrollo de la comunidad donde trabajaban. Sin embargo, se veían trabajando en una comunidad distinta a la de origen, en la que no encontraban vínculos sociales, parentales ni de compadrazgo que los integrasen en las estructuras comunales, por lo que los miembros de las comunidades comenzaron a considerarlos como forasteros que pretendían participar en asuntos extraescolares de la comunidad. Esta situación condujo a que en muchas comunidades rechazaran a las y los maestros bilingües externos y comenzaron a solicitar a las instancias gubernamentales educativas que fueran sustituidos por otro personal docente del sistema nacional federal, “puesto que estos no pretenden integrarse, sólo se limitan a impartir clases en castellano y desaparecen del pueblo cada día a las dos de la tarde” (Dietz, 1999, p. 52).

Los planteamientos de la política educativa actuales se centran tanto en el diálogo intercultural presentado por Heise (1994) como en la puesta en práctica de una pedagogía intercultural planteada por Helberg (2001).

Dentro de estas premisas, la formación del personal docente indígena se plantea como un reto dentro del nuevo Plan Nacional de Educación Bilingüe intercultural a 2021 (Ministerio de Educación, 2016) para responder a los nuevos retos sociales y enriquecer los procesos de formación docente (Vásquez, 2015) desde un enfoque de mediación intercultural que facilite la inclusión de todas las personas o grupos que pertenecen a una o varias culturas (Vargas, Ferreyra & Méndez, 2018).

METODOLOGÍA

Se implementó un diseño de investigación de corte cualitativo y descriptivo, donde la metodología se centró en la investigación educativa, ya que el propósito final giró en torno a conocer y comprender la formación de docentes en contextos rurales indígenas. Por tanto, desde el punto de vista metodológico, se trata de un estudio de casos de carácter interpretativo (Pérez, 2007), ya que el objetivo general de esta investigación se ha centrado en conocer la opinión de una muestra de docentes del modelo de educación bilingüe intercultural de la región purépecha acerca de las debilidades y fortalezas de su formación docente.

Para esta investigación se han utilizado entrevistas semiestructuradas como herramienta de recolección de la información. La estructura de la entrevista ha estado formada por las siguientes dimensiones: a) los inicios de la formación docente en contextos indígenas; b) el papel del personal docente del modelo de educación indígena por nivel educativo (inicial, preescolar y primaria); c) dificultades para el desarrollo de la labor docente.

En cuanto a las personas participantes, hay que señalar que la selección de la muestra ha sido no probabilística, intencional y por conveniencia (Strauss y Corbin, 2012), al tener contacto directo con dichos informantes clave. Se ha entrevistado a nueve docentes, profesionales en activo del modelo de educación bilingüe intercultural de la región purépecha. También se han entrevistado a tres personas pertenecientes a la Mesa Técnica del Purépecha.

El análisis de datos se llevó a cabo mediante la transcripción de las entrevistas y la categorización de la información, tomando en cuenta las categorías de análisis y los objetivos de la investigación. El análisis cualitativo del discurso se hizo de forma manual al tratarse de un número reducido de participantes y teniendo en cuenta las siguientes categorías:

1. Formación de maestros/as purépecha
 - 1.1. Inicios
 - 1.2. Docentes por niveles educativos
2. Dificultades para el desarrollo de la labor docente
 - 2.1. Debilidades
 - 2.2. Amenazas

RESULTADOS

Los resultados que a continuación se describen forman parte del discurso de las maestras y maestros purépecha, mediante la utilización de citas textuales para profundizar y responder a las dimensiones de análisis de esta investigación. La información que a continuación se expone gira en torno a las dimensiones de recogida de información descritas anteriormente y que se centran en describir, por un lado, los inicios de la formación docentes de maestros y maestras purépechas; por otro lado, el papel del personal docente indígena por nivel educativo (inicial, preescolar y primaria); y, por último, las dificultades para el desarrollo de la labor docente en contextos rurales indígenas.

La formación de las y los maestros purépecha

En este apartado se presentarán los resultados tanto de los inicios de la formación de docentes como una descripción de la labor docente en cada uno de los niveles educativos (inicial, preescolar y primaria).

Inicios de la formación de maestros/as

Los inicios de la formación docente en la región purépecha giran en torno a 1965, cuando se establece el programa de promotores bilingües bajo la dirección del Instituto Nacional Indigenista (INI), para atender el problema de la educación indígena. En este programa se integran jóvenes indígenas que apenas han terminado sus estudios de educación primaria; más tarde, a principios de los años ochenta, se exigió que los aspirantes a ingresar al programa deberían haber terminado su instrucción secundaria, y ya para 1986 el requisito de ingreso consistía en haber concluido los estudios de bachillerato o su equivalente:

En 1965 se crea el Centro Coordinador Indigenista, y en el CCI hay varias secciones, hay una sección de agricultura, una sección de este de educación, una sección de zootecnia... y en la sección de educación se encarga de hacer una promoción para captar a jóvenes indígenas con la preparación de sexto año de primaria y secundaria, hacen un proceso de selección, y luego nos preparan tres meses, nada más, nos dan una previa capacitación como promotores bilingües. Entonces, éramos como unos 35 promotores bilingües, entre hombres y mujeres, y nos mandan a las comunidades, para enseñar a los niños, para castellanizar a los niños. Esta fue la función de nosotros promotores, castellanizar y este, castellanizar (E-Supervisor, comunicación personal, marzo 2017).

A partir de este momento, las organizaciones indígenas comienzan a buscar estrategias que potencien la formación y participación de los pueblos indígenas en su proceso de incorporación a la sociedad nacional, pero luchando por sus intereses particulares como etnias con culturas, tradiciones y lenguas diversas y propias. Mediante la educación se pretende rescatar y fortalecer cada etnia, y no quedarse en la castellanización, como se había estado haciendo hasta ese momento:

En 1966, cuando se organizan los maestros bilingües de todo el país, se organizaron en una Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, y en el 75 se organizan también los pueblos, los pueblos indígenas, y forman también un Consejo Nacional de Pueblos Indígenas, entonces la Alianza Nacional analiza, pues bien, la situación educativa de los pueblos indígenas y se da cuenta, pues, de que lo que estábamos haciendo era acabar con nuestra lengua y acabar con nuestra cultura, y hace un diagnóstico nacional y ve que nosotros estamos aplicando fielmente los planes y programas que nos entrega la Secretaría de Educación Pública, pero no estamos haciendo nada para rescatar, para fortalecer, para nada, pero sí para castellanizar, eso sí, buenísimos para castellanizar (E-Supervisor, comunicación personal, marzo 2017).

La formación de las y los maestros que impartirán sus clases en el subsistema de educación indígena ha estado condicionada por los objetivos decretados por el Estado en las instituciones de formación destinadas a este fin. Estos planes de formación se caracterizan por seguir los lineamientos de los programas destinados a las y los maestros del nivel estatal federal, no tomando en cuenta la formación específica que se requiere para atender a una población que cuenta con unas características propias, además de una lengua diferente, de la cual se tiene que dominar tanto su fonología como su sintaxis:

Los maestros somos muy fieles interpretadores de los programas nacionales, estamos completamente ya enajenados, porque nosotros mismos estamos rechazando casi nuestros valores culturales, porque así nos enseñaron, porque no tuvimos una escuela formadora donde se nos enseñara a ser verdaderamente maestros bilingües interculturales o biculturales, sino que el Estado, ahora si que intencionalmente, nos manda a las escuelas normales superiores donde los programas y planes de estudio son para el nivel nacional, no es para características de nuestros grupos étnicos, no es para fortalecer al maestro, que tenga conciencia de su grupo, conciencia de si mismo, ¿verdad? (E-Maestro-Preescolar-A, comunicación personal, marzo 2017).

Los primeros promotores bilingües se formaron en condiciones que no respondían a las necesidades propias de cada comunidad, es decir, según manifiesta el personal docente, con apenas unos cursos de unas

semanas ya estaban entrenados para ir a una comunidad indígena y empezar a alfabetizar a *su gente*. Sin embargo, con el paso del tiempo las instituciones que se centran en la formación de estos futuros educadores han puesto en marcha planes y programas de estudios más acordes con lo que este tipo de educación requiere. Así, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Morelia, ha puesto en marcha diferentes licenciaturas para la formación en Educación Intercultural Bilingüe, y ha estado actualizando los planes de estudios de acuerdo con las nuevas necesidades detectadas en el campo de trabajo por las y los propios maestros:

Los que están ahorita en la Universidad Pedagógica Nacional, y la UPN si tiene un Plan 90 que habla de Educación Intercultural Bilingüe, pero también yo veo que no salen bien fortalecidos, en cuanto a su identidad, como que salen también desubicados, no saben qué hacer, y a lo mejor porque ya los agarran ya hasta cierto punto, ya formados, no tienen una base de trabajo, y ese es el problema que tenemos. Entonces yo no sé qué va a pasar con la UPN, que ahorita se está manteniendo, se está sosteniendo con los maestros que están en el servicio (E-Supervisor, comunicación personal, marzo 2017).

El personal docente ha actuado como docente y como personal investigador, han puesto de manifiesto los aspectos en los cuales su formación debería mejorar para una mejor atención a la comunidad. De este modo, se demanda la formación técnica y didáctica, además de ampliar la duración de los cursos y de incluir una lógica interna que preparara realmente a los futuros maestros y maestras.

La formación de docentes purépecha por nivel educativo

En la comunidad purépecha se están llevando a cabo talleres para la formación del personal docente del subsistema de educación bilingüe intercultural en lo que respecta a la lectoescritura en lengua materna indígena de este grupo:

Primero, tenemos que capacitar a los maestros en la lectoescritura, pues si no saben ellos ni leer ni escribir en purhé ¿cómo van a dar eso a los niños? Claro que sí lo entienden, lo hablan, pero, como le digo, están analfabetos, y después que ya capacitemos a los maestros en dos o tres años, no sé qué tiempo, después viene si lo de la metodología, cómo van a enseñar por niveles (E-Maestra-Lengua-B, comunicación personal, abril 2017).

Para ello se han establecido tres grupos de trabajo dependiendo de su grado de formación en escritura y comprensión del purhé, independientemente del grado al que cada maestra y maestro atiende en ese momento. Estos grupos asisten a talleres mediante los cuales se pretende que mejore su formación como maestras y maestros bilingües interculturales y que ello repercuta en la educación de los alumnos inscritos en los distintos niveles escolares:

El primer nivel, como le decía, son los que nadita hablan, nadita escriben, nada más lo escuchan, nada más lo entienden, esos son los del primer nivel. Los del segundo nivel son los que hablan, entienden y no escriben, pero nosotros los estamos enseñando a escribir. Ahora los del tercer nivel ya son los que hablan y escriben, pero que también puede haber dificultades porque es muy amplio lo que implica la lingüística, gramática, y sobre eso pudiéramos decir de áreas (E-Maestra-Lengua-A, comunicación personal, abril 2017).

Educación inicial

El nivel de educación inicial se caracteriza en esta comunidad por no estar institucionalizado ni escolarizado, aunque otros centros de educación inicial sí están reconocidos como nivel escolarizado: “Eso es lo de educación inicial, y eso no es educación formal, una casa, o una jefatura o una escuela, no es como preescolar, que sí tiene sus propias aulas, su propia escuela” (E-Maestra-Inicial-B, comunicación personal, abril 2017).

En cuanto a la formación de las maestras- mayoritariamente son mujeres las que atienden este nivel-, cabe destacar la ausencia de centros específicos, así como la falta de recursos financieros que ayuden a cubrir las necesidades con las que cuenta este nivel:

Las compañeras promotoras pues no traen, no tienen una formación, si, no hay escuelas formadoras donde uno se esté capacitando continuamente, y de la manera que ellas están sacando su trabajo es así apoyándose de otras dependencias y realizando a la vez cursos sobre manualidades que son del interés del grupo o de

la comunidad donde ellas están trabajando, como son corte, tejidos, bordados, este, bueno, son proyectos productivos, como están sacando adelante su trabajo, pero no es pues meramente el trabajo de ellas, por lo que no es, bueno, no hay ningún tipo de techo financiero, no tienen tampoco un centro donde digan pues aquí está mi material, aquí voy a reunir a las personas y bueno ha sido un problema muy grande (E-Asesor-Inicial, comunicación personal, abril 2017).

La educación inicial se desliga de lo que fue el *Programa de la Mujer Indígena*, mediante el cual se ofrecía educación materno-infantil, capacitación para el trabajo y la educación bilingüe bicultural. En este nivel, los padres de familia tienen un papel muy importante, pues ellos también son los destinatarios de algunos de esos programas y talleres, algunas de cuyas tareas están destinadas a la formación profesional: “Lo que más se desempeñaba allí era la capacitación para el trabajo, desarrollábamos actividades de, bueno, sobre huertos familiares, alimentación, cómo conservar los alimentos, cómo prepararlos, las manualidades de popote, bordados, tejidos, corte y confección” (E-Maestra-Inicial-A, comunicación personal, abril 2017).

Con respecto a la educación materno-infantil, las promotoras de educación inicial serían las encargadas de preparar a las futuras madres sobre los cuidados que requerirán sus hijos, desde el momento casi de la concepción hasta que años más tarde asistan a la escuela:

A las compañeras de inicial, como ellas están para la capacitación de los padres de familia, ellas deben reunir a las muchachas y a las señoras y a los padres de familia y darles la orientación sobre cómo ellos deben, este, cómo deben cuidar o cómo deben educar a sus niños desde el vientre materno, a la parturienta debe decirle cada cuánto se deben bañar, qué alimentos deben tomar, qué les deben, este, antes de que nazca el niño, qué deben bordar para preparar a su bebé, qué alimentos o qué medicinas les van a preparar, y ya después de que nazca, verdad, cómo estimular, cómo deben jugar con ellos, deben enseñarle colores, ese es el trabajo de ellas. También, si ella no es competente para explicar, pues lleva a una enfermera o a un doctor, o también llevan a gente del DIF” (E-Supervisor, comunicación personal, marzo 2017).

La labor de las maestras en este nivel educativo está más enfocado al trabajo comunitario, teniendo como centro la unidad familiar, por lo que manifiestan la necesidad de una formación diferente y consolidada con planes y programas de estudio específicos para este nivel, además de la necesidad de la participación de nuevos profesionales para el nivel inicial:

Bueno, nosotras hicimos la sugerencia que para este nivel sería muy bueno que se captara personal que fueran egresados de lo que es el Trabajo Social, que tuvieran licenciatura en Trabajo Social, porque el trabajo aquí de educación inicial es casi lo que hace una trabajadora social que tiene que conocer de todo, tiene que saber qué dependencias nos pueden apoyar, cómo gestionar y todo eso, porque es el trabajo que se hace acá en Educación Inicial, porque muchas veces uno tiene que hacer ese trabajo (E-Asesor-Inicial, comunicación personal, marzo 2017).

Educación preescolar

La asesoría a las maestras de preescolar se centra en las inquietudes, dudas o problemas con los que se enfrenta a diario en su aula. El punto de partida es la puesta en común y presentación de estos problemas al director del centro, este lo pasa al conocimiento de la supervisora de zona, estableciendo un plan de trabajo de zona y después un plan de trabajo regional:

Bueno, vamos a suponer un ejemplo, en una zona dicen, elaboración de material didáctico que apoye el área de trabajo de dramatización, estoy inventando, entonces lo mismo piden material didáctico que apoye el área de juegos con arena, por decir así, en otra zona, y en otra zona otra área, pero todas éstas sobre un fin, o sea el material didáctico, entonces conformamos talleres de las tres zonas, todos tendientes a un mismo objetivo que ahí se deriva para cada uno y específicamente, no, pero como que nos enriquecemos a razón de eso, porque uno trae una sugerencia y trabajamos sobre lo de una zona, y sobre lo de la otra y la otra, finalmente enriquecemos el trabajo de esa manera (E-Asesor-Preescolar, comunicación personal, marzo 2017).

El nivel de educación preescolar se caracteriza por contar con material didáctico específico para los educandos y para docentes, en el que se reflejan los *contenidos étnicos* específicos de este grupo indígena. En

muchas ocasiones son las propias maestras de este nivel las encargadas de elaborar algunos de los materiales que se utilizarán en el salón de clase:

En preescolar sí se está manejando un libro que se llama, este, Programa de Preescolar para Zonas Indígenas y ahí habla sobre qué desarrollos, o lo que van a desarrollar los niños, lo que es lo psicomotriz, lo afectivo-social, y así, y este, pero también como ven las educadoras que son muy general las orientaciones que dan, qué deben trabajar, juegos, este, cómo se debe trabajar (E-Maestra-Preescolar comunicación personal, marzo 2017).

Entre los problemas que más destacan en este nivel educativo, podemos señalar la falta de recursos humanos y materiales, ya que en muchas ocasiones son las propias maestras las que con su sueldo aportan materiales para desarrollar su tarea en clase. Otro de los problemas a los que se enfrentan es que algunas y algunos maestros no hablan la lengua materna indígena, incluso algunos llegan exigiendo a sus alumnos que no hablen el purhé en clase ni lleven rebozo, no aceptan las prácticas culturales propias en sus aulas. Se destaca también la necesidad de una verdadera formación de estas y estos maestros como investigadores/as en sus propias aulas, como investigadores/as en acción, que sean capaces de disminuir las dificultades con las que se enfrentan cada día.

Educación primaria

La atención educativa en el nivel de educación primaria viene regulada por los lineamientos que desde la DGEI se proponen como oficiales para este nivel. Además, desde esta instancia también llegan los lineamientos de formación del personal docente en este nivel y se orienta la supervisión escolar al respecto:

Para primaria también tenemos, este, una oferta de actualización que viene de la DGEI, tenemos por ejemplo, vamos a recibir los lineamientos generales de la Educación Bilingüe Intercultural, que van a ser como tres días en Uruapan y también vamos a recibir los lineamientos, la reorientación de supervisión escolar, pues, este, la supervisión también se está haciendo de forma tradicional, que vamos a realizar registros de asistencia, que vamos a recibir apoyo, que vamos a revisar planes de clase, bueno cosas administrativas, no, y ahora la supervisión tiene que ser otro el enfoque, debe ser de asesoría, debe ser de apoyo, debe ser de contribución entre los compañeros (E-Asesor-Primaria, comunicación personal, marzo 2017).

La formación de las y los maestros de primaria debería tener en cuenta las demandas que desde la práctica ponen de manifiesto los propios actores, que demandan un currículo adecuado a la preparación de los futuros docentes y la actualización de los que están en activo, enfatizando los aspectos técnicos y didácticos:

Bueno, en los tiempos que yo estudié así como que el tema en ese aspecto era una cosa así como una pasadita, una pinceladita así y ya, y no nos dieron más armas para poder ir a trabajar al campo, como que dan las otras cosas que no son importantes también, pero que lo importante sería eso, no, la cuestión pedagógica de ver diferentes metodologías, cómo detectar problemas en los niños en su crecimiento y todos esos detalles, que sí realmente preparan a los futuros maestros, pues, para que en el campo ellos pudieran obtener mejores resultados en su trabajo (E-Maestra-Primaria-C, comunicación personal, abril 2017).

El problema central con el que se han de enfrentar estos tres niveles, como un único nivel de educación básica obligatoria, consiste en la competencia que se mantiene con el resto de los centros de educación no indígena en esta comunidad. Pues, en algunas ocasiones, en una misma comunidad los centros de régimen general y aquéllos de educación indígena luchan por incorporar a sus salones de clase a los niños de la comunidad, llegando incluso a entorpecer la labor del personal docente y pasar a la intervención del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y de la DGEI como instituciones que actúan de intermediarias en estos conflictos. En aquellas zonas donde la presencia indígena es menos notable y donde predomina la población mestiza, no se dan estos conflictos, ya que la atención educativa se da en lugares alejados a las cuales apenas llega el sistema general, y las aulas donde se atiende a este alumnado predominantemente son unitarias:

El problema es la competencia, le temen a la competencia, hay un centro de Educación Preescolar General y un centro de Preescolar Indígena, y como nuestra gente es joven, nuestra gente es más activa,, se los acerca y mientras que aquí tienen 10 [dibuja un círculo que representa el primer centro] acá tienen 50 [dibuja

otro círculo que representa el segundo centro], y ya, pero tenemos un propio centro, nuestro propio edificio y también en Tzintzuntzan igualmente pasó, y allá fuimos a ver al presidente municipal para ver si nos apoya, y parece ser que sí, y si tenemos esos conflictos, pero no nos va a quedar de otra, porque aquí a lo mejor no hemos cometido el error de, este, de presentarle una normativa al señor Gobernador del Estado para que lo lleve a la Cámara de Diputados, para que se limite el territorio de las comunidades a las que vamos a atender, porque estamos igual en la meseta que acá en el lago o en la sierra, hemos tenido pleitos fuertes, pleitos donde ha intervenido el Sindicato Nacional, la DGEI, y pues, por lo de las comunidades, y así ha sido, y ni modo así tendrá que ser, si esos son los problemas, pero ya se superó ya, más bien donde si no nos pelean es en las comunidades mestizas, por ejemplo acá en Uacanajo, en Uarán, ahí no, pues porque está retirado, son ranchos (E-Supervisor, comunicación personal, marzo 2017).

Dificultades para el desarrollo de la labor docente

Uno de los mayores impedimentos con los que se ha enfrentado el personal docente purépecha ha consistido en la formación no ajustada a los requerimientos que la práctica que el día a día requería en el salón de clase, en cualquier nivel educativo. Para abordar este obstáculo, estos maestros y maestras ven como una salida urgente y necesaria la creación de una Escuela Normal Indígena en el Estado de Michoacán, que establezca unos planes y programas de estudios acorde con las necesidades y características de este grupo étnico y de la región en la cual se encuentra inmerso, poniendo en marcha nuevas prácticas formativas:

Este año ya, la Secretaría de Educación del Estado, dicen bueno, presenten ya el proyecto para que se cree la Normal, para sustentarlo y proponerlos ante la Secretaría de Educación Pública, por eso este año se nombró una Comisión que estuvo trabajando para la elaboración del proyecto para la creación de la Normal Indígena, y ya se entregó hace dos semanas en un acto cívico que se llevó a cabo en la explanada de la Secretaría y se entregó al señor Secretario, y el Secretario no lo recibió, lo recibió la Subsecretaria de Planeación para que ella lo revise y lo lleve a la Ciudad de México para que allí se apruebe. Esperamos que esta Normal, si se aprueba, yo creo que se le van a dar muchas modificaciones, pero si se aprueba, no va a ser nada más para la formación de los jóvenes de nuevo ingreso para que nos suplan a los que ya vamos para viejos. Que tenga un plan de estudios que sí fortalezca al maestro y que lo haga consciente de su labor (E-Supervisor, comunicación personal, marzo 2017).

De este modo, la formación complementaria que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) al sector de personal docente que atiende la educación bilingüe intercultural quedaría relegada a esta nueva institución, que trataría además de equilibrar la formación del personal docente que está ahora en servicio y que no cuentan con una formación inicial adecuada para llevar a cabo su labor como personal docente bilingüe bicultural:

Entonces yo no sé qué va a pasar con la UPN, que ahorita se está manteniendo, se está sosteniendo con los maestros que están en el servicio porque, está la UPN, también tiene una función muy grande para nivelar a los maestros que tenemos nada más que la secundaria, unos la preparatoria y otros la licenciatura (E-Supervisor, comunicación personal, marzo 2017).

Contar con esta alternativa de formación supone, además, un reto para el personal docente implicado en este subsistema de educación bilingüe intercultural, ya que algunos de los maestros y maestras que están en activo no tienen la obligación de participar en los cursos de actualización, y el hecho de tener ya una plaza de trabajo supone ya una meta. Lo que habrá que potenciar será el estímulo de estos maestros y maestras que no creen en la actualización como mecanismo de superación de todos los sesgos ideológicos y culturales que hasta el momento se han dado en la comunidad purépecha: “Pero también pasa otro fenómeno, que los maestros que estamos en servicio, si, nos conformamos con tener una placita, que medio nos mantenga, y ya no nos incorporamos a seguir formando” (E-Maestro-Preescolar-A, comunicación personal, marzo 2017).

Aparte de una institución donde poder formarse adecuadamente y actualizarse en la labor educativa, se deberá contar con materiales adecuados en cuanto al contenido, con referentes étnicos y a los aspectos didácticos y técnicos. El subsistema de educación bilingüe intercultural cuenta con el apoyo del programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Básica (PAREB), dedicado a la formación y actualización del personal docente, incluyendo para ello materiales específicos para este fin (Santacruz, de la Cruz y Contreras, 2001). Sin embargo, la realidad pone de manifiesto que no se han tenido en cuenta las diferencias de formación inicial del magisterio bilingüe, pues algunos tan sólo tienen el nivel de primaria y tan solo unos pocos tienen el nivel de secundaria o estudios superiores, lo que supone un reto no sólo para el propio personal docente sino para el personal asesor técnico de cada nivel, que deberán adecuar esos contenidos a la realidad del grupo:

Los materiales del PAREB son materiales muy buenos, muy buenos que tienen, este, que tienen muchos conceptos, este, difíciles de entender, es cierto, porque están a un nivel más superior, y luego también si se dieran también con un poquito más de lentitud, con más profundidad, yo pienso que se podría captar un poquito más, que se podría aplicar un poquito más, pero que también los cursos están, son cursos relámpagos, los cursos, muy rápidos pues, muy a la ligera, a la carrera, intensivos, pero sus contenido son fabulosos, son buenísimos, traen lo mejor, este, de los mejores pedagogos, de los mejores antropólogos,..., pero es lo que yo veo que todo es muy superficial (E-Supervisor, comunicación personal, marzo 2017).

La formación del personal docente purépecha deberá estar basada en un equilibrio entre teoría y práctica, pero centrada en las características propias de la región, en los intereses de la comunidad e incorporando la participación no sólo de los teóricos indigenistas, sino de las personas con cierta relevancia en la comunidad, como sujetos conocedores de la realidad social del grupo étnico al que se dirige la acción educativa:

Que fuera más óptima, que respondiera más a las necesidades de nuestras comunidades, que se tuviera más claridad en cuanto a cuestiones de fundamento, cuestiones teóricas, para que la práctica fuera enriquecida, que tuviera fundamento. Con la fundamentación teórica y una buena práctica bien fundamentada, es decir, una práctica docente conjugada, la práctica con una teoría, eso sería para mí lo ideal. Porque no quisiéramos, digo yo, vamos a pasar cinco años más o diez lo más, con nuestros maestros desinteresados, que haya valoración de nuestra propia práctica, en razón de un conocimiento más pleno, fundamentado con aquello que forma parte de nuestra práctica, nuestra teoría (E-Asesor-Preescolar, comunicación personal, marzo 2017).

El proceso hasta ahora descrito de lo que ha sido la educación indígena en este sector de educación, pone de manifiesto que no hay que subestimar los aspectos culturales, económicos ni políticos que caracterizan a la comunidad purépecha, puesto que son la base de lo que será el posterior proceso de enseñanza aprendizaje que se llevará a cabo. Para mantener un proyecto educativo acorde con los objetivos y metas propuestas desde las instancias educativas de la comunidad purépecha, habría que retomar las cuestiones básicas que condicionan todo este complejo sistema educativo, y así lo ilustra el testimonio de esta maestra:

La cuestión económica, cultural de las comunidades que están inmersas más que nada en la región lacustre, la cuestión política, la cuestión socioeconómica y para poder ver luego la cuestión educativa, la cuestión cultural, como que son factores que de alguna manera inciden y no podemos desvincular el sistema educativo de las cuestiones culturales, por ejemplo, de las comunidades que de alguna manera pues el sistema educativo es uno en cuestión ideológica (...). De alguna manera, pues, la cuestión cultural juega un papel bien importante en cuanto a sus prácticas culturales, de tipo de cuestión de fiestas, de cargos y de, este, todo eso en cada una de las comunidades y si inciden en la cuestión educativa, voy a pensar en eso. Porque a veces de nada le vale al maestro hacer su planeación y llegar a la comunidad así con todas las ganas y decir voy a trabajar sobre esto y no más no haya asistencia, y si preguntas por qué no hay asistencia, pues es que ayer hubo una fiesta o hubo una boda o hubo un bautismo, entonces todo esto sí incide bastante en lo que es la cuestión educativa, los horarios, las temporadas de siembra, de cosechas, de trabajo en la agricultura. En la semana, por ejemplo, la

gente sale también a comercio, y todo esto pues de alguna manera sí incide en la cuestión educativa, sí incide en el trabajo que el maestro quiere encauzar (E-Asesor-Preescolar, comunicación personal, marzo 2017).

Por último, otro aspecto sobresaliente corresponde a la interrelación social, como son los servicios que debe prestar cada miembro de la comunidad a su cultura. Por ejemplo, llegar a ser autoridad no significa disfrutar de un privilegio o de un negocio, en el que previamente se ha invertido, sino más bien representa el cumplimiento de una obligación comunitaria, sujeta a normas orales claramente establecidas, sin necesidad de leyes escritas. La lucha por preservar la identidad del pueblo purépecha se refleja en los propios miembros de la comunidad, pues son ellos quienes intentarán fortalecer y potenciar sus características y cultura, ante el discurso racista de algunos:

(...) íbamos en el camión a Uruapan y había unos señores en los asientos y no había lugar para nuestras mamás. Entonces le pedimos el lugar y no se lo quisieron dar, dijeron ‘mira ahí viene esa india’, y entonces nosotros nos enojamos y dijimos ‘no, nosotros no somos de la india, a los de la india les dicen indios, nosotros somos purépechas, somos de aquí de Michoacán’, y se quedaron, me dijo la niña, así bien callados. Y con mucho orgullo somos indias, pues nuestros antepasados fueron de aquí, y tenemos nuestras raíces aquí, entonces no tienen por qué decirnos eso, entonces se quedaron callados y ya no nos dijeron nada” (E-Asesor-Primaria, comunicación personal, marzo 2017).

En este sentido, la educación se convierte en una herramienta clave para no solo mantener esta cultura ancestral, sino para ir mitigando estereotipos y prejuicios que se hacen cada día más patentes desde esa parte de la sociedad más occidentalizada.

CONCLUSIONES

Los resultados señalan que el personal docente de la región purépecha está preocupado no solo por su formación inicial sino por una adecuada y pertinente formación permanente para hacer frente al desafío del modelo de educación bilingüe intercultural. La importancia de la lengua y cultura de la población indígena purépecha plantea nuevos desafíos a este personal docente, así como el activo papel de la comunidad, lo que implica aprender a escribir y a leer en la micropolítica de los centros escolares (Silva-Peña, et al., 2019). La formación de docentes indígenas supone un elemento clave en la construcción de un modelo educativo equitativo y de igualdad para toda la población y supone la recuperación del “sentido político-cultural propio de resistencia de los pueblos originarios de México” (Vásquez, 2015, p.74). La mediación intercultural también se plantea como un elemento clave en la formación de docentes indígenas como espacio de discusión, reflexión y toma de decisiones de forma grupal (Vargas, Ferreyra, Méndez, 2018). Urruela y Bolaños (2012) señalan que esta mediación en el ámbito educativo permite: a) la consecución del reconocimiento del otro; b) un acercamiento entre las partes; c) mejorar de la comunicación y la comprensión mutua; d) el aprendizaje y el desarrollo de la convivencia; f) una adecuación institucional.

En cuanto a las políticas relacionadas con la educación bilingüe intercultural, el proceso de modernización educativa establece la atención a las desigualdades económicas y culturales del país, además de reconocer y tomar en cuenta las características lingüísticas y culturales para el desarrollo del currículo y un mayor logro de los aprendizajes (Ibarrola, 1997). Los diferentes cambios legislativos en el ámbito educativo sientan las bases para proteger y promover el desarrollo de las lenguas y culturas de los pueblos indígenas, y promover la calidad y permanencia en el servicio educativo de todos los grupos sociales del país, adecuándolo lingüística y culturalmente a cada uno de los grupos.

La formación del personal docente no se puede decir que sea un foco de interés que se refleje en estas políticas, no se resuelve ni el problema de formación ni el de la actualización del magisterio bilingüe, aspectos que son bien criticados por personal docente en servicio, que reivindican centros especiales de formación inicial para el magisterio ubicadas en la propia región y que responda a los intereses y demandas de la

comunidad y del grupo étnico en cuestión. En este espacio, cobra importancia la labor desarrollada por las Escuelas Normales Indígenas (Herrera, Vargas y Jiménez, 2011).

La región purépecha ha representado un claro ejemplo de comunidad con una amplia trayectoria histórica respecto de la puesta en práctica de proyectos y programas educativos bilingües biculturales, a través del *Proyecto Tarasco* y los actuales proyectos centrados en prestar un servicio educativo a la comunidad centrado en la educación bilingüe intercultural, fortaleciendo la cultura purépecha y la lengua purhé, como señas de identidad del pueblo purépecha (García, 2004; Hamel, Hecht, Erape y Márquez, 2018). El hecho de contar con material didáctico escrito en la propia lengua materna indígena, que contienen contenidos étnicos específicos de la región, y contar con talleres de formación y actualización de personal docente bilingüe, lo sitúan como un ejemplo de pueblo que lucha por llevar a cabo un rescate cultural y darlo a conocer no sólo a la juventud de la región, sino a toda la sociedad mexicana.

Uno de los proyectos que más inquieta a este grupo de trabajo y del que se espera que con la mayor brevedad se convierta en una realidad, es la apertura de una biblioteca popular para toda la región y en la que se pueda consultar toda la documentación que existe sobre el pueblo purépecha, además de la nueva literatura que se vaya generando. Estos recursos estarán a disposición de cualquier miembro de la comunidad regional, nacional e internacional, para futuras investigaciones que repercutan en la propia comunidad:

Un espacio de reflexión y consulta de los maestros bilingües, en donde puedan encontrar escritos y documentos, en purépecha y en español, como diccionarios, gramáticas, historia, lingüística, referidos a la cultura purépecha, a sus tradiciones, a sus festividades, etc. Será un espacio propio para los maestros de este sector (Mesa Técnica Purépecha, 1999, p. 3).

El modelo de educación bilingüe bicultural y las personas profesionales que luchan por este modelo educativo, tienen que combatir el rechazo a la educación bilingüe por parte de las familias, del mismo alumnado y hasta de algunos maestros y maestras, que estiman que lo importante no es sólo saber español, sino dejar de ser indígena, ya que esto conlleva el ser considerado como inferior en la escala social, idea aprendida por la generación formada en la escuela rural mexicana de los años veinte y en la interacción con otras y otros mexicanos durante las migraciones laborales (Acevedo, 1997).

La educación bilingüe intercultural y la formación de personal docente como la prestación general del servicio educativo centra la atención de todos por sus fallas y pobreza que caracterizan a toda la educación rural y urbana-marginal de México, para de este modo evitar la deserción y abandono escolar temprano (Arcos, 2012; de la Cruz y Heredia, 2019; Van Dijk, 2012). En este punto es donde destaca la labor de esas otras instituciones y organizaciones no oficiales que intentan trabajar para eliminar esas limitantes, y que a través de sus programas de desarrollo regional y de la comunidad suponen un reto para los propios pueblos indígenas, su cultura y su lengua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, L. (1997). Políticas lingüísticas en México de los años cuarenta a la fecha. En B. Garza-Cuarón (Coord.). *Políticas lingüísticas en México*. (pp. 191-203). México: La Jornada Ediciones, CIICH, UNAM.
- Arcos, L. (2012). El derecho de los pueblos indígenas a una educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 533-555. Recuperado de <https://bit.ly/385ZHgW>
- Citarella, L. (1990). México. En: F. Chiodi (Ed.). *La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia*. (pp. 95-185). Santiago, Chile: PEBI (MEC-GTZ) y ABYA-YALA, UNESCO-OREALC.
- De la Cruz, I. y Heredia, B. (2019). Asistencia y deserción escolar de la juventud indígena en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, 2-11. doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e24.1973>
- Dietz, G. (1995). *Teoría y práctica del indigenismo. El caso del Fomento a la Alfarería en Michoacán, México*. México: Colección Biblioteca Abya-Yala 22. Abya-Yala.

- Dietz, G. (1999). *“La comunidad purépecha es nuestra fuerza”: Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Escamilla, S. (1992). Formación de profesores en un contexto multicultural. El caso de México. *Conferencia llevada a cabo en la Educación Multicultural e Intercultural [ponencias del Congreso de Educación Multicultural]*: Ceuta, España
- Esteva, J. y Reyes, J. (1999). *El desarrollo social y ambiental en la región de Pátzcuaro*. (Documento interno). Pátzcuaro: Centro de Estudios Sociales y Ecológicos (CESE).
- García, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purépecha, Michoacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 61-81. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002005.pdf>
- Hamel, R.E., Hecht, A., Erape, A. y Márquez, H. (2018). Uandakurhinskua - biografías lingüísticas de docentes p'urhepechas. De la escolaridad traumática a la creación de un modelo educativo alternativo. *Revista de Investigación Educativa CPU-e*, 27, 90-115. Recuperado de <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2559>
- Heise, M. (1994). Interculturalidad e identidades indígenas. Testimonios. En M. Heise (ed.). *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. (pp. 203-211). Perú: Programa FORTE-PE.
- Helberg, H. (2001). *Pedagogía de la interculturalidad*. Perú: Programa FORTE-PE.
- Hernández, R. (1983). Reflexiones en torno al sistema de educación bilingüe y bicultural. En N.J. Rodríguez; E. Masferrer y R. Vargas Vega (eds.). *Educación, etnias y descolonización en América Latina*, Vol. I. (pp. 115-130). México: UNESCO.
- Hernández, J. y Guzmán, A. (1982). Trayectoria y protección de la Educación Bilingüe Bicultural en México. En A. P. Scalon y J. Lezama Morfin (coords.), *México Pluricultural. De la castellanización a la Educación Bilingüe Bicultural*. (pp. 83-109). México: SEP-DGEI.
- Herrera, R., Vargas, M. y Jiménez, E. (2011). La identidad del docente de educación indígena y la práctica educativa intercultural de los profesores de la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM). XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. Recuperado de <https://bit.ly/3qeyjDF>
- Ibarrola, M. (1997). Los grandes cambios recientes en la educación básica y sus repercusiones. En: B. Garza Cuarón (coord.), *Políticas lingüísticas en México*. (pp. 303-313). México: La Jornada Ediciones, CIICH, UNAM.
- Jacinto, A. (1997). Del Proyecto Tarasco al Proyecto Gilberti. La función del idioma nativo entre los p'urhepecha. En B. Garza Cuarón (coord.), *Políticas lingüísticas en México*. (pp. 241-257). México: La Jornada Ediciones, CIICH, UNAM.
- Jiménez, M. (2017). La pedagogía de casos como estrategia catalizadora del cambio hacia la autonomía del alumno y del profesor en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Educación en Revista*, 35(63), 67-83. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.49138>.
- Mesa Técnica Purépecha (1999). *Maestros bilingües de cara al 2000. Mesa Técnica del Purépecha, Región lacustre y Ciénaga de Zacapu*. Pátzcuaro, Michoacán, México: DGEI.
- Minaya, L. (1983). Sobre la formación de capacitadores de Educación bilingüe bicultural. En N.J. Rodríguez; E. Masferrer; R. Vargas Vega (Eds.) *Educación, etnias y descolonización en América Latina*, Vol. II. (pp. 475-491). México: UNESCO.
- Ministerio de Educación (2016). *Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural al 2021*. México: MINEDU.
- Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.
- Reyes, L. (1983). Programa de formación profesional en etnolingüística. En N. Rodríguez; E. Masferrer; R. Vargas Vega (Eds.) *Educación, etnias y descolonización en América Latina*, Vol. II. (pp. 463-474). México: UNESCO.
- Reyes, C. (1997). La función de las lenguas indígenas, principalmente el purépecha en Michoacán. De la Ilustración a la posmodernidad mexicana. En B. Garza Cuarón (coord.), *Políticas lingüísticas en México*. (pp. 259-271). México: La Jornada Ediciones, CIICH, UNAM.
- Ros, C. (1981). *Bilingüismo y educación. Un estudio en Michoacán*. México: INI.

- Santacruz, I., De La Cruz, G. y Contreras, C. (2001). El Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB) en Michoacán: binomio rezago educativo-pobreza. *Economía y Sociedad*, 6(10), 57-81. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5900503>
- Scalon, P. y Lezama, J. (1982). *México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe bicultural*. México: SEP-DGEI.
- SEP-DGEI (1984). *Arinskua Purepecheri- mi libro de purépecha*. México: SEP-DGEI.
- Silva-Peña, I., Kelchtermans, G., Valenzuela, J., Precht, A., Muñoz, C. y González-García, G. (2019). Alfabetización micropolítica: un desafío para la formación inicial docente. *Educação & Sociedade*, 40, 1-16. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302019190331>
- Smolic, E. y Katunich, J. (2017). Teachers crossing borders: A review of the re-search into cultural immersion fi eld experience for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 62(2), 47-59. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.002>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Urruela, I., y Bolaños, I. (2012). Mediación en una comunidad intercultural. *Anuario de Psicología Jurídica*, 22, 119-126. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3150/315024813011.pdf>
- Valentínez, M. (1982). *La persistencia de la lengua y cultura p'urépecha frente a la educación escolar*. México: SEP-INI (Etnolingüística, 24).
- Van Dijk, S. (2012). La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 115-139. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023076006>
- Vargas, M., Ferreyra, O. & Méndez, A. (2018). Formación de docentes p'urhepechas de educación primaria en la mediación intercultural. *Innovación Educativa*, 18(78), 33-53. Recuperado de <https://bit.ly/3rlCy1S>
- Vásquez, B. (2015). Algunas consideraciones sobre educación indígena y la formación de profesores indígenas en Oaxaca (México). *Educación y Ciudad*, 29, 72-78. doi: <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n29.2015.6>
- Vieira, F., Coelho da Silva, J., Flores, M., Oliveira, C., Ferreira, F., Caires, S. y Sarmento, T. *Innovação pedagógica no Ensino Superior: ideias (e) práticas*. Santo Tirso Portugal: De Facto Editores.
- Weise, C. (2011). *La atención a contextos de alta diversidad sociocultural en la Universidad. Un análisis de la identidad y la práctica docente a través de incidentes críticos* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://bit.ly/2G429qp>

INFORMACIÓN ADICIONAL

Cómo citar: García Segura, S. (2021). Retos en la formación de docentes del modelo bilingüe intercultural: estudio del caso de la región purépecha (México). *Revista Educación*, 45(2). Recuperado de <http://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43583>