



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Gómez Zermeño, M. (2010). Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-gomezzermeno.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 12, No. 1, 2010

Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas

Competencies in Community Instructors who Provide Service to the Indigenous Peoples of the State of Chiapas

Marcela Georgina Gómez Zermeño
marcela.gomez@itesm.mx

Centro de Investigación en Educación
Escuela de Graduados en Educación
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

Av. Eugenio Garza Sada 2501 Sur
Colonia Tecnológico, 64849
Monterrey, Nuevo León, México

(Recibido: 13 de agosto de 2009; aceptado para su publicación: 9 de diciembre de 2009)

Resumen

En este artículo se muestran los resultados de un estudio exploratorio-descriptivo sobre competencias interculturales realizado con instructores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), que brindan su servicio en la Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena (MAEPI), en la región de San Cristóbal de las Casas,

Chiapas (México). Se describen antecedentes históricos de la educación indígena en México y contribuciones de la educación comunitaria, y se desarrollan ideas conceptuales sobre educación intercultural y competencias interculturales. La metodología de investigación adoptó un método mixto basado en un diseño de triangulación convergente, no experimental, transeccional y etnográfico naturalista. En las conclusiones se expone la necesidad de fortalecer la formación docente para consolidar un modelo educativo que incorpore plenamente el enfoque intercultural.

Palabras clave: Educación multicultural, población indígena, competencias docentes.

Abstract

This article shows the results of an exploratory-descriptive study on intercultural competencies in community instructors of the National Council for Educational Development (CONAFE) providing service in the Modality of Educational Attention to the Indigenous Population (MAEPI) in the region of San Cristobal de las Casas, Chiapas. It describes the historical background of Indian education in Mexico, and the contributions to community education, and develops concepts regarding intercultural education and intercultural competencies. The research methodology adopted a mixed method based on a non-experimental, trans-sectional and naturalistic ethnographic design of convergent triangulation. The conclusions outline the need to strengthen teacher training so as to build an educational model that would fully incorporate the intercultural approach.

Key words: Multicultural education, indigenous populations, teacher competencies.

Introducción

En una sociedad multicultural, la construcción de la identidad individual y colectiva debe basarse en un proceso dialéctico que combine el reconocimiento y la valoración de las respectivas raíces culturales, con apertura hacia otras influencias y aportaciones (Vilas, 2001).

La tendencia internacional que promueve el reconocimiento de la diversidad cultural como derecho y patrimonio común de la humanidad, ha evidenciado la necesidad de incorporar al proceso educativo nuevas estrategias pedagógicas que permitan preservar y optimizar los métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber.

Para Freire (1997), las propuestas educativas basadas en la educación comunitaria son la mejor vía para la formación de un sujeto autónomo. Esto es posible a través de un proceso enriquecedor que estrecha lazos con la realidad directa y contextualiza el entorno educativo, desde una dimensión humana que coloca en un lugar preponderante la relación docente-niño-familia-comunidad.

Dentro de esta línea de acción, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) basa todos sus programas en el reconocimiento, la consideración y el

aprovechamiento de la diversidad cultural como una ventaja pedagógica, y sustenta su metodología en el desarrollo de competencias básicas para la vida.

En el modelo de educación comunitaria de esta institución, los instructores comunitarios representan la piedra angular sobre la cual reposa la implementación de esta propuesta educativa; son jóvenes de entre 14 y 24 años de edad, de nacionalidad mexicana, originarios del medio rural y que cuentan con estudios mínimos de secundaria. Además de dominar habilidades de planeación, conducción y evaluación multigrado, el instructor comunitario en la Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena (MAEPI) debe poseer las competencias interculturales necesarias para posicionar la diversidad cultural como una auténtica ventaja pedagógica en entornos socioeducativos de extrema dificultad.

No obstante, al revisar los programas de formación, evaluaciones e informes de resultados (CONAFE, 2006, 2007), no se encontró información suficiente en relación con las competencias que se desea desarrollar en los instructores comunitarios, para que apliquen adecuadamente el enfoque intercultural en los programas educativos y elaboren estrategias pedagógicas acordes con la diversidad cultural de los alumnos que atienden.

Esta reflexión llevó a cuestionar cuántos maestros que trabajan en áreas indígenas se sienten frustrados como profesionales y como personas, al no contar con los instrumentos adecuados para lograr que los niños indígenas aprovechen el conjunto de conocimientos que adquirieron en su comunidad, al igual que su lengua materna, como herramientas para mejorar su proceso de aprendizaje.

El desarrollo de *competencias interculturales* es uno de los grandes retos que una realidad multicultural plantea al ámbito educativo. Es tema central y punto de partida en el diseño de programas educativos interculturales (Bartolomé, 2004). En consecuencia, el objetivo general de esta investigación se centró en identificar competencias interculturales en instructores comunitarios del CONAFE que brindan su servicio en la MAEPI en la región de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. El propósito fue brindar información que contribuyera al fortalecimiento de los programas de formación docente y, al mismo tiempo, a la consolidación de un modelo educativo de formación integral que incorpore plenamente el enfoque intercultural (CONAFE, 2006).

Antecedentes

La sociedad mexicana se compone, desde sus orígenes, de un abigarrado conjunto de pueblos y grupos sociales que poseen y practican, cada uno de ellos, una cultura específica y diferente de las demás (Bonfil, 1987). No obstante, la diversidad cultural en el país es tan cotidiana y omnipresente que rara vez se repara en su profundo significado y en el largo proceso histórico que hizo posible su presencia en los sectores sociales que asumen hoy una misma identidad.

Contribución de la educación comunitaria del CONAFE

Desde las primeras experiencias del CONAFE en el medio indígena y rural, se ha buscado responder a esta demanda mediante programas basados en modelos alternativos de educación comunitaria (Soler, 1996).

La educación comunitaria es básicamente promocional y reguladora de la participación; busca crear y promover las condiciones requeridas para la actuación autónoma y la autodeterminación de las comunidades (García, 1993). Encuentra su cobertura teórica en el ámbito de la pedagogía social, al proporcionar recursos de conocimiento y expresión adecuados a todos los miembros de una comunidad, para que ellos mismos puedan ser agentes configuradores de su propia praxis a partir de un aprendizaje significativo, autónomo, activo, creativo y liberador (Caride, 1992).

En México, los programas y modalidades educativos del CONAFE se sustentan en la cultura y los saberes propios de las comunidades. Se parte del principio en el que la escuela rural requiere su propio enfoque, abordado desde programas flexibles que se adapten a las características y necesidades de un entorno comunitario. Así, a través de los programas de Educación Comunitaria, esta institución cumple con el compromiso constitucional de ofrecer educación preescolar, primaria y secundaria a la población en edad escolar que habita en las localidades rurales marginadas y dispersas del país.

En 2005, el CONAFE creó la MAEPI retomando los fundamentos teóricos del Programa para la Atención Educativa de las Poblaciones Indígenas (PAEPI). Este programa surgió en 1995, como una respuesta al reconocimiento de las deficiencias educativas de la población indígena de comunidades marginadas de menos de 500 habitantes. De esta forma, actualmente la MAEPI incorpora tanto los saberes culturales de cada grupo étnico, como los contenidos escolares, y fomenta la libre expresión de los niños tanto en lengua indígena como en español.

La educación para la población indígena plantea lograr que los niños sean capaces de expresarse en ambas lenguas con la misma fluidez y competencia. Por tanto, en esta modalidad participan instructores comunitarios hablantes de la lengua indígena de la comunidad, quienes a través del diagnóstico comunitario recrean los tipos de uso de la lengua, integrándolos en un proyecto educativo bilingüe de literaturización, en el que los saberes comunitarios son objetos de conocimiento y estudio, así como eje fundamental de la currícula (Murugó, 2007).

La MAEPI considera que una *competencia* implica realizar con cierto nivel de soltura, destreza y sobre todo con interdependencia, la planificación, ejecución y verificación de resultados de un quehacer útil y necesario dentro de un contexto social. Por lo que las competencias de la MAEPI que se pretenden desarrollar en los niños son: problematización, investigación, organización escolar y socialización del aprendizaje, bilingüismo oral, bilingüismo escrito y matemáticas.

Para lograr desarrollar las competencias MAEPI en los niños, los instructores comunitarios deberán desarrollar también sus propias competencias docentes.

En el CONAFE, las competencias docentes se definen como “la forma práctica en que se articula el conjunto de capacidades y habilidades que posee un docente, y que determinan el modo y los resultados de sus intervenciones pedagógicas” (Salazar, 2000, p. 60). Las acciones de formación docente reconocen que toda práctica educativa intencionada se conforma sobre la base de creencias, hábitos, costumbres e información que poseen los sujetos involucrados, por lo que se debe partir de su cultura y de su experiencia previa (Salazar, 2000).

Ciertamente, el desempeño esperado del instructor comunitario es más complejo que el que se requiere para un maestro en la escuela regular. Es importante reconocer que existen elementos valiosos que demuestran el compromiso del instructor comunitario en el desempeño de sus funciones. Aun cuando las condiciones no sean las idóneas para sacar adelante los objetivos estratégicos planteados y los programas de formación docente requieren ser fortalecidos (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2005).

Perspectivas en educación intercultural

Actualmente, la interculturalidad se presenta como un nuevo paradigma de la educación, como una necesidad de hacer explícitas las formas en que se relacionan las diferentes culturas, como un nuevo marco de diálogo constructivo y de aprendizaje mutuo. Tiene como objetivo facilitar modos de comunicación, de intercambio o de conexión entre múltiples grupos culturales, situando en igualdad formas distintas de pensar y códigos de expresión diferentes.

De esta manera, el enfoque intercultural incorpora a la realidad multicultural una interpretación basada en el dinamismo, respetando las identidades y defendiendo su interrelación. El reto de este enfoque consiste en pensar al individuo como un ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante (Tourrián, 2005).

En la educación intercultural, por tanto, la noción de cultura es reemplazada por el principio de la diversidad cultural como concepto central de las investigaciones relativas a lo cultural. La educación intercultural adopta una dimensión holística que parte del respeto y de la valoración de la diversidad cultural del entorno para incrementar la equidad educativa, superar al racismo, discriminación y exclusión, favorecer la comunicación y competencias culturales, y apoyar un proceso de cambio social (Aguado, Gil-Jaurena y Mata, 2005).

Muñoz (1999) subraya que uno de los principales desafíos que plantea la educación intercultural consiste en posibilitar auténticamente la intervención del profesorado, lo cual hasta ahora no ha sido posible por razones de formación inicial insuficiente y una escasa actualización.

La formación de maestros bajo el enfoque intercultural debe contribuir a la modificación de las formas de abordar y atender la diversidad en y desde la escuela. Tener presente el enfoque intercultural en el encuentro entre maestro y alumno refleja un trabajo de calidad, equidad y pertinencia.

Campo de estudio de la competencia intercultural

El enfoque intercultural que matizan los programas educativos del CONAFE pretende hacer viable el diálogo y la comunicación entre culturas diversas, reconociendo sus fortalezas y valores culturales aun cuando entre ellas existan asimetrías importantes. Para cumplir con este objetivo los jóvenes instructores comunitarios deberán poseer o desarrollar las competencias que son necesarias para saber posicionar la diversidad cultural como una auténtica ventaja pedagógica (CONAFE, 2007).

Para Ipiña (1997), los rasgos esenciales que caracterizan al docente intercultural se observan en sus actitudes habituales, más que en sus aptitudes. El docente deberá ser un ejemplo viviente de la interculturalidad, de la comprensión, del intercambio y de la paz. Esta actitud es algo más que la ejecución de actos aislados, se trata de toda una virtud, es decir, de una manera de ser y de actuar habitualmente.

En esta perspectiva, el desarrollo de competencias interculturales debe ser objetivo de todo programa de formación docente, ya que éstas constituyen las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas que son necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural. Tales competencias se orientan a crear un clima educativo donde las personas se sienten adaptadas y apoyadas por sus propias habilidades y aportaciones, así como a permitir la interacción efectiva y justa entre todos los miembros del grupo (Aguado, 2003). Aneas (2004) afirma que esta capacidad o competencia intercultural comporta toda una serie de actitudes, conocimientos y destrezas, que permitirán a una persona proporcionar una respuesta adecuada a los requerimientos de tipo profesional, interpersonal y afectivo que emergen en contextos multiculturales.

Metodología

Se adoptó el *método mixto*, también conocido como *cruce de los enfoques o multimodal* (Creswell, 2003; Lincoln y Guba, 2000; Hernández, Fernández y Baptista, 2006), al observarse que los enfoques cuantitativos y cualitativos utilizados en conjunto enriquecen la investigación, ya que no se excluyen ni se sustituyen entre sí. Creswell y Plano (2006) señalan que al estudiar un problema de investigación, los métodos mixtos proporcionan resultados más comprensivos que los que podrían proveer la investigación cuantitativa o la cualitativa por separado.

Enfoque, diseño de investigación y tipo de estudio

Desde el enfoque cuantitativo se propuso recolectar datos numéricos y realizar análisis estadísticos para describir a los instructores comunitarios y medir sus competencias interculturales. Por otro lado, con el propósito de alcanzar una comprensión más profunda del programa de formación docente en relación con las competencias interculturales, se adoptó el enfoque cualitativo. Se utilizaron técnicas cualitativas que permitieran generar información como objeto de análisis (Gil, Henao y Peñuela, 2004).

Se llevó a cabo un *diseño de triangulación* para combinar métodos de investigación. La intención fue obtener datos diferentes de un mismo tema, que fueran a la vez complementarios y que facilitaran la comprensión del problema de investigación.

Se optó por un *modelo convergente*, el cual representa el modelo tradicional de un diseño de triangulación en métodos mixtos. En este modelo el investigador recolecta y analiza los datos cuantitativos y cualitativos de un mismo fenómeno de manera separada. Después los resultados convergen o contrastan al compararlos durante la interpretación.

El diseño de la investigación fue *no experimental, transeccional y ex post-facto*. Fue *no experimental* porque las variables independientes del estudio ocurrían y no era posible manipularlas, y *transeccional o transversal* porque se recopilaron todos los datos en un solo momento, es decir, en un tiempo único. Se considera que la investigación no experimental constituye un parteaguas de un gran número de *estudios ex post-facto*, al utilizarse como estrategia para obtener la información requerida, sin tener que construir ninguna situación de forma intencional (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Los estudios exploratorios tienen como objetivo familiarizarse con un tópico desconocido, poco estudiado o novedoso. Proporcionan información para realizar posteriormente estudios descriptivos que pretendan analizar con mayor profundidad un fenómeno y sus componentes (Dankhe, 1989). El estudio fue de tipo *exploratorio-descriptivo*, ya que se buscó profundizar en los programas de formación docente, la propuesta MAEPI, así como en las actitudes, creencias, los conocimientos y habilidades del Instructor Comunitario-MAEPI, circunscribiéndose a la región de San Cristóbal de las Casas.

Asimismo, se propuso adoptar un *diseño etnográfico* de orientación *naturalista*, con el propósito de obtener información referente al programa de formación docente y profundizar en aspectos socioculturales de los instructores comunitarios en su contexto educativo. Al respecto, Aguado (2003) comenta que en la investigación etnográfica en educación, una línea de análisis se ha orientado a identificar prácticas educativas eficaces en grupos culturales diversos, teniendo como supuesto que las realidades, como un todo, no se pueden comprender si se les aísla de sus contextos (Lincoln y Guba, 1985).

Contexto sociodemográfico

Chiapas es el octavo estado más grande de la República Mexicana y está conformado por 19,386 localidades, distribuidas en 118 municipios, que a su vez se agrupan en 9 regiones. Concentra a 14,346 localidades de menos de 100 habitantes, que representan 10.43% del país. Es la entidad con menor promedio de ingreso en el país y ocupa el último lugar nacional en el Índice de Desarrollo Humano (IDH), con tan sólo 0.69 puntos (SECH, 2007).

Una cuarta parte de la población del estado es hablante de lengua indígena y una proporción significativa de esa población no habla español (SECH, 2006). En Chiapas existen los pueblos tseltal, tsotsil, chol, tojolabal, zoque, chuj, kanjobal, mam, jacalteco, mochó, cakchiquel y lacandón o maya Caribe.

El servicio de educación básica se ofrece en distintas modalidades según las características específicas de la población a atender. En el último período registrado, Chiapas se convirtió en la entidad con el porcentaje de inasistencia escolar más alto del país, pues casi duplica la media nacional ubicada en 5.6%. Es importante resaltar que todos los municipios con una inasistencia mayor a 20% están habitados casi exclusivamente por población indígena. Por su parte, el índice de analfabetismo en Chiapas es también el más alto del país. Tres cuartas partes de los analfabetas tienen más de 30 años de edad y el número absoluto de analfabetas mayores de 15 años en el estado creció entre 2000 y 2005.

Destaca que 70% de los chiapanecos en esta condición se concentran en localidades menores a 2,000 habitantes y, de cada 10 analfabetas 5 pertenecen a algún grupo indígena (SECH, 2006).

Respecto a la zona de operación, San Cristóbal de las Casas se encuentra en "Los Altos de Chiapas", una cadena montañosa que se eleva hacia el sureste desde el valle del río Grijalva. El grado de dispersión es muy elevado, ya que más del 90% de las localidades posee menos de 500 habitantes (Catalán, 2001).

En la región central de los Altos la población indígena alcanza entre 70% y 100%, y entre sus pobladores existe una fuerte presencia de varios grupos, principalmente tsotsil y tseltal. En 2005, se contabilizaron 371,730 hablantes de lengua tseltal, de los cuales casi la mitad eran monolingües. Por su parte, los tsotsiles registraron un total de 329,937 hablantes (INEGI, 2005).

Desde el punto de vista económico y administrativo, la región de los Altos de Chiapas está conformada por 17 municipios que tienen como ciudad rectora a San Cristóbal de las Casas, en la cual se encuentran los servicios más importantes en materia de salud, educación y comunicaciones.

La educación inicial tan sólo tiene una cobertura de 6.1% entre la población total de los niños de 0 a 4 años de edad en las modalidades no escolarizada, indígena y comunitaria. Existen 32,265 niños y jóvenes en edades de 6 a 14 años que no

van a la escuela, y el grado promedio de escolaridad muestra que la población de más de 15 años apenas ha cursado el tercer grado de primaria (SECH, 2007).

Población y muestra, sujetos de estudio e instrumentos

De acuerdo con Domínguez (2007), el CONAFE del estado de Chiapas se divide en 41 regiones; el programa MAEPI tiene a su cargo 23 regiones, de las cuales 6 conforman la denominada Zona de Operación 04: San Cristóbal de las Casas. Dentro de ella, la población de estudio se circunscribió a la "Región 013: San Cristóbal", la cual atiende a los municipios de Aldama, Chamula, Larrainzar, San Cristóbal de las Casas, San Juan Cancuc, Santiago el Pinar, Tenejapa y Zinacantán.

La población se delimitó a los 173 instructores comunitarios MAEPI que brindaron su servicio durante el ciclo escolar 2008-2009. Mediante el programa Stats se obtuvo un tamaño de muestra de 119 instructores comunitarios; inicialmente se contempló tomar la muestra de forma aleatoria, no obstante, en la asesoría micro-regional en la cual se aplicarían los instrumentos no estuvieron reunidos todos los instructores. Por tanto, se decidió aplicar los instrumentos a todos los instructores comunitarios que estuvieran presentes en la asesoría, un total de 166 instructores comunitarios muestra.

Para los estudios cualitativos se seleccionó una muestra no probabilística. El instrumento diseñado para profundizar en la información referente a los instructores comunitarios se aplicó a una *muestra de casos-tipo*, integrada por: dos instructores comunitarios con un alto resultado en competencia intercultural (Antonia y Miguel) y dos instructores comunitarios con un bajo resultado en competencia intercultural (Luciana y Juan), información derivada de los datos cuantitativos que más adelante se presentan.

El instrumento diseñado para recolectar información sobre los programas de formación docente se aplicó a una *muestra de expertos* conformada por la coordinadora académica del CONAFE de la zona de operación de San Cristóbal de las Casas y por los capacitadores tutores de los instructores comunitarios de la muestra de casos-tipo (uno de la región de Tenejapa, capacitador-tutor de Antonia y Miguel, y otro de la región de Chamula, capacitador-tutor de Luciana y Juan).

Los *sujetos de estudio* fueron los instructores comunitarios, jóvenes que tienen entre 14 y 24 años de edad, egresados de secundaria o bachillerato, de origen rural y bilingües, hablantes de alguna lengua indígena y español. Reciben una beca como parte de las prestaciones a las que tienen derecho; una fracción la reciben mes con mes durante el tiempo que dure su servicio, y la otra al final de su servicio como instructores comunitarios con el propósito de apoyarlos para que continúen sus estudios.

Respecto a los *instrumentos de investigación*, se destaca que para el enfoque cuantitativo se contemplaron dos instrumentos: 1) el cuestionario Instructores Comunitarios CONAFE "IC-CONAFE-V2"; y 2) el cuestionario Competencias Interculturales "IC-MCC-V2".

Para el enfoque cualitativo se contemplaron dos instrumentos más: 1) la entrevista sobre Instructores comunitarios CONAFE "IC-MAEPI-V2"; y 2) la entrevista sobre Programas de formación "PF-MAEPI-V2".

El cuestionario Instructores Comunitarios CONAFE "IC-CONAFE-V2" constó de un total de 60 preguntas que permitían obtener información de los instructores comunitarios en relación con los aspectos: sociodemográficos, laborales, formación docente, práctica docente, participación de la comunidad donde laboran, uso de la tecnología y expectativas de desarrollo profesional a futuro.

El cuestionario Competencias Interculturales "IC-MCC-V2", por su parte, constó de 80 preguntas cerradas relacionadas con los tres componentes básicos de las competencias interculturales: 1) actitudes y creencias; 2) conocimientos; y 3) habilidades o destrezas. Para cada uno de estos tres componentes, el instrumento contemplaba una serie de preguntas a través de las cuales se buscaba medir las competencias interculturales que el instructor comunitario poseía en relación con: a) la conciencia del IC-MAEPI de sus propios valores y referentes culturales; b) la perspectiva cultural que posee el IC-MAEPI sobre el alumno; y c) las estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el IC-MAEPI.

Por el lado cualitativo, la entrevista sobre Instructores comunitarios CONAFE "IC-MAEPI-V2" incluía preguntas semiestructuradas que hacían referencia a los tres componentes básicos de las competencias interculturales anteriormente mencionados e invitaban al instructor comunitario a una reflexión sobre los siguientes tópicos: a) datos del instructor comunitario MAEPI; b) vivencias familiares y socioculturales; c) antecedentes educativos; y d) formación docente y servicio como Instructor Comunitario MAEPI.

Por último, a través de la entrevista sobre Programas de Formación "PF-MAEPI-V2" se buscó profundizar en la información relativa al programa de formación docente que se brinda a los instructores comunitarios, desde la perspectiva de los coordinadores académicos y los capacitadores tutores, y en relación con los siguientes aspectos: a) datos sociodemográficos; b) programa de formación de los instructores comunitarios MAEPI; c) capacitación inicial intensiva; d) capacitación permanente; y e) competencias interculturales e integración del enfoque intercultural en el programa de formación docente.

Resultados

En los métodos mixtos, la *triangulación* de resultados es fundamento de la propuesta, ya que permite generar información relevante para aportar respuestas a las preguntas de investigación.

Al aplicar el *modelo convergente*, los datos cuantitativos y cualitativos se analizaron de manera separada; posteriormente, los resultados de ambos análisis convergieron o se contrastaron, buscando obtener conclusiones válidas y bien fundamentadas sobre un mismo fenómeno de estudio y desde ambos enfoques (Creswell, 2005).

Los resultados obtenidos mediante el análisis estadístico de los instrumentos Instructores Comunitarios CONAFE (IC-CONAFE-V2) y Competencias Interculturales (IC-MCC-V2), se compararon con los resultados que emergieron del análisis cualitativo de los instrumentos Programas de Formación Docente (PF-MAEPI-V2) e Instructores Comunitarios MAEPI (IC-MAEPI-V2).

Es importante señalar que la triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos tuvo como punto de referencia una matriz de indicadores (ver Tabla I), así como los conceptos teóricos estudiados sobre interculturalidad y los diversos documentos oficiales del CONAFE que fueron consultados. La matriz de indicadores se estructuró con base en las recomendaciones hechas por Aguado (2003) para el estudio de las competencias interculturales en docentes. A través de ella la comparación de los resultados se enfocó a generar información en relación con los tres componentes de la competencia intercultural: *actitudes y creencias; conocimientos; habilidades y destrezas*. En este sentido, se buscó que los indicadores de cada una de las dimensiones que integran los tres componentes de la competencia intercultural, orientaran el proceso de triangulación (ver Tabla I).

Tabla I. Matriz de Indicadores en competencias interculturales que orientaron la triangulación

Competencia intercultural	Indicadores		
	<i>I) Conciencia que tiene el IC-MAEPI de sus propios valores y referentes culturales</i>	<i>II) Perspectiva cultural que posee el IC-MAEPI sobre el alumno</i>	<i>III) Estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el IC-MAEPI</i>
Actitudes / Creencias	<p>Creer que el conocimiento y la sensibilidad hacia la herencia cultural propia son esenciales. Reconocen la manera en que su herencia cultural y experiencias influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Saben que sus estereotipos y nociones preconcebidas pueden afectar a otros grupos culturales. Están dispuestos a contrastar, sin enjuiciar, sus propias creencias y actitudes con los alumnos.</p>	<p>Respetan las creencias de sus alumnos, saben que influyen en su visión del mundo y práctica educativa. Respetan la cosmovisión indígena y las estructuras sociales. Valoran el bilingüismo y no lo perciben como impedimento para realizar su labor educativa.</p>
Conocimiento	<p>Conocen su herencia cultural y la forma en que interviene en procesos educativos. Comprenden la manera en que opresión, racismo, discriminación y estereotipos, afectan tanto en su persona como en su práctica educativa. Conocen diferentes estilos de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Conocen la herencia cultural y el contexto histórico de sus alumnos. Saben que las diferencias culturales y étnicas impactan su práctica educativa. Saben que aspectos como pobreza, racismo, estereotipos, impactan la autoestima y autopercepción de sus alumnos en los procesos educativos.</p>	<p>Conocen estrategias de enseñanza-aprendizaje para contextos multiculturales y comprenden que su práctica docente puede entrar en conflicto con los valores de diferentes grupos culturales. Conocen la parcialidad de los instrumentos de evaluación, y consideran las características culturales y lingüísticas de los alumnos.</p>
Habilidades / Destrezas	<p>Buscan experiencias educativas y de capacitación para mejorar su labor en las comunidades. Reconocen sus límites, buscan consejos, recurren a personas o recursos más calificados. Buscan comprenderse a sí mismos como seres humanos que desean alcanzar una identidad no racista.</p>	<p>Aplican diversas técnicas de enseñanza-aprendizaje en entornos multiculturales. Buscan experiencias educativas que enriquezcan su comprensión para desarrollar competencias interculturales y mejoren su práctica educativa. Se involucran activamente en eventos, funciones políticas y sociales, y celebraciones de la comunidad, más allá de su práctica educativa.</p>	<p>No se conforman con un solo método didáctico o enfoque educativo para brindar su servicio. Reconocen que los estilos o enfoques deben considerar un marco cultural. Aplican estrategias pedagógicas en beneficio de sus alumnos. Interactúan en la lengua requerida por el alumno. Toman la responsabilidad de educar a los alumnos sobre sus derechos, metas, expectativas y proveen una adecuada orientación cultural.</p>

A través de la triangulación de los datos se generó información en relación con:

- *Características culturales y competencias Interculturales de los Instructores Comunitarios* del CONAFE que brindan su servicio en la Modalidad para la Atención Educativa a Población Indígena de la Región 13 de San Cristóbal.
- *Competencias Interculturales en el programa de formación docente* que se imparte a los Instructores Comunitarios del CONAFE que brindan servicio en la Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena de la Región 13 de San Cristóbal.

Características culturales y competencias interculturales de los instructores comunitarios

A través de los instrumentos aplicados se sabe que los instructores comunitarios CONAFE de la Región 13 de San Cristóbal se encuentran en un rango de edad que oscila entre 15 y 26 años. Predominan los instructores comunitarios de 20 años con 21.2%, seguidos de 17.6% de 18 años y 13.3% de 19 y 21 años. De ellos, 56% son hombres, mientras que las mujeres representan 44%. También se observa que en su gran mayoría, los instructores comunitarios hablan alguna lengua indígena (ver Figura 1), sobresale el tsotsil con 55.4% y el tseltal con 24.7%.

Esta tendencia converge con los datos que se recolectaron sobre las lenguas que se hablan en las comunidades localizadas en la Región 13 de San Cristóbal, ya que en estos centros escolares tanto los alumnos como los padres de familia, 75.3% habla el tsotsil y 21.6% el tseltal, mientras que las otras lenguas, entre las cuales se encuentra el español, sólo alcanzan un 3.1% del total.

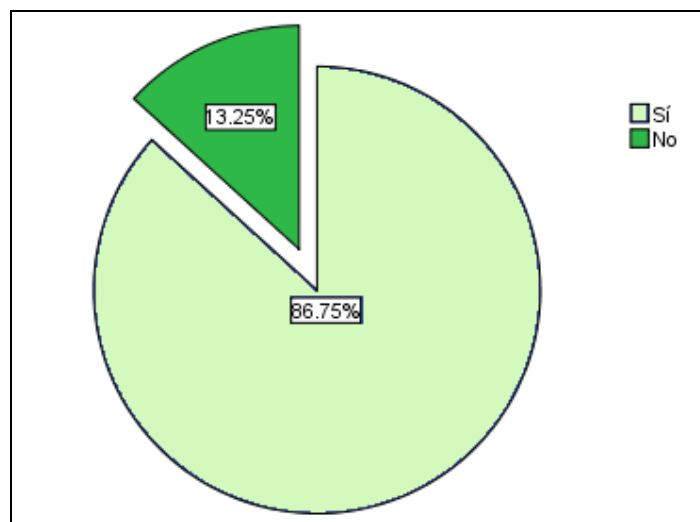


Figura 1. ¿El instructor comunitario habla lengua indígena?

Dentro de las competencias que maneja MAEPI para los niños, 21.1% de los instructores indicó que la competencia que más desarrollan en el aula es la problematización, seguida por la investigación y la organización-socialización en 17.4%, respectivamente; 16.7% las matemáticas, 14.7% el bilingüismo oral y 12.7% el bilingüismo escrito.

Respecto al ámbito cultural, los instructores comunitarios de la Región 13 de San Cristóbal afirmaron que en su mayoría desarrollan entre sus alumnos los saberes en 15.8%, las tradiciones en 14.9%, los valores en 14.9%, las costumbres en 14.0%, el conocimiento de la cultura propia en 12.2%, las actividades artísticas en 11.8%, el conocimiento de otras culturas en 8.7% y, por último, los rituales en 7.6%.

Cabe mencionar que aunque la mayoría de los instructores comunitarios son oriundos de la región a la cual pertenece su comunidad de asignación, más de la mitad (58.4%) indica que poseen poco o ningún conocimiento sobre la etnia o el grupo cultural de sus alumnos; 25.9% señala conocerla de forma suficiente y sólo 15.7% dice tener muchos conocimientos.

Esta información, referente al uso de su lengua indígena y el conocimiento de la cultura propia, contrasta con las respuestas que proporcionaron en relación con su práctica docente, ya que al preguntarles si tomaban en cuenta los saberes y las tradiciones de la comunidad de asignación en sus actividades docentes, 60.2% afirmó considerarlos mucho o suficiente, mientras que 38.0% indicó que poco y sólo 1.8% admitió no tomarlos en cuenta.

A este respecto, es de subrayar que una de las figuras educativas entrevistadas y encargada de la capacitación de los instructores comunitarios, mencionó tener poco conocimiento del enfoque intercultural, al expresar:

Enfoque intercultural, bueno, eso no muy lo hemos visto con los compañeros. Pero en mi caso mío [sic], sí me ha dificultado un poco, porque no soy de este lugar, no soy de San Cristóbal, soy de Palenque y como ellos saben lo que es su lengua, a mí cuando me hablan me sacan de onda, no sé de qué están hablando, meterme a esa plática, sé que me limita mi comunicación con ellos. Pero ellos veo que no les dificultaría nada, porque lo mismo que saben hablar la lengua.

Si se considera que el capacitador-tutor se encarga de dirigir el trabajo de los instructores comunitarios y sus actividades de formación, el hecho de que estas figuras muestren un laxo entendimiento del enfoque intercultural podría explicar que los instructores comunitarios hayan declarado un escaso uso de este enfoque en su práctica educativa.

Por el lado de las competencias interculturales, cabe destacar que con una media de 2.74, los instructores comunitarios de la Región 13 de San Cristóbal sí mostraron poseer competencias interculturales (ver Figura 2).

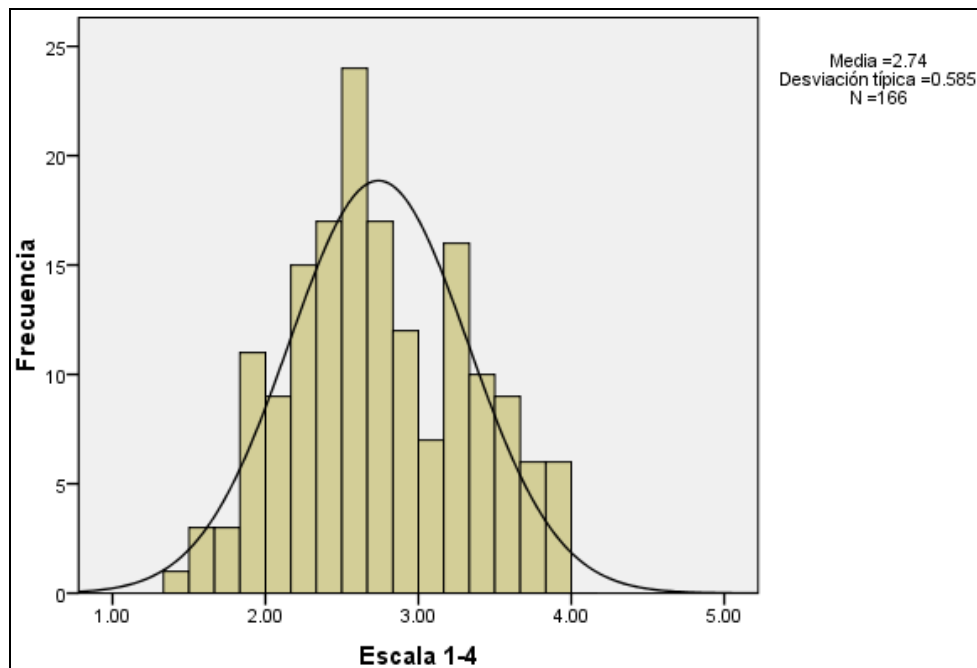


Figura 2. Gráfica de resultados en competencias interculturales

El nivel 1.00 indica que la mayoría de los capacitadores tutores no posee competencias interculturales, mientras el 4.00 señala que sí las tienen. Aunque individualmente se llegó a medias de incluso 3.99, siendo 1.39 la menor, se esperaba que la media del total de los 166 instructores comunitarios que fueron sujetos de estudio fuera mayor a 3.00, al ser 4.00 el ideal. No obstante, como grupo se posicionaron en un nivel medio de 2.74.

En la Tabla II se puede apreciar que el resultado más bajo se obtuvo en las *actitudes y creencias* referentes a la perspectiva cultural que posee el IC-MAEPI sobre el alumno. Esto indica que los instructores comunitarios no están del todo conscientes de que sus estereotipos y nociones preconcebidas pueden afectar a otros grupos culturales; tampoco están dispuestos a contrastar, sin enjuiciar, sus propias creencias y actitudes con los alumnos.

Por otra parte, el resultado más alto se obtuvo en las *habilidades y destrezas* relacionadas con sus propios valores y referentes culturales. Esto indica que reconocen sus límites, solicitan consejos y recurren a personas o recursos más calificados; buscan experiencias de capacitación para mejorar su labor educativa y comprenderse a sí mismos, como seres humanos que desean alcanzar una identidad no racista.

Tabla II. Resultados cuantitativos de los indicadores en competencias interculturales

Competencia intercultural	Indicadores		
	I) Conciencia que tiene el IC-MAEPI de sus propios valores y referentes culturales	II) Perspectiva cultural que posee el IC-MAEPI sobre el alumno	III) Estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el IC-MAEPI
Actitudes / Creencias	2.86	2.65	2.76
Conocimientos	2.67	2.67	2.66
Habilidades / Destrezas	2.92	2.66	2.71

Respecto al componente *conocimientos* es de señalarse que los resultados se mantuvieron muy cercanos, variando ligeramente las medias entre 2.66 y 2.67. Se encontró que si bien 95.1% de los instructores comunitarios afirmó entender y respetar tanto las creencias culturales como las estructuras familiares de la comunidad para la cual brindan su servicio, además de considerarlas en la toma de decisiones. Por otro lado, 52.41% señaló no poder identificar o comunicar alternativas que podrían ayudar a eliminar barreras en los grupos que toman las decisiones de su comunidad (ver Figura 3).

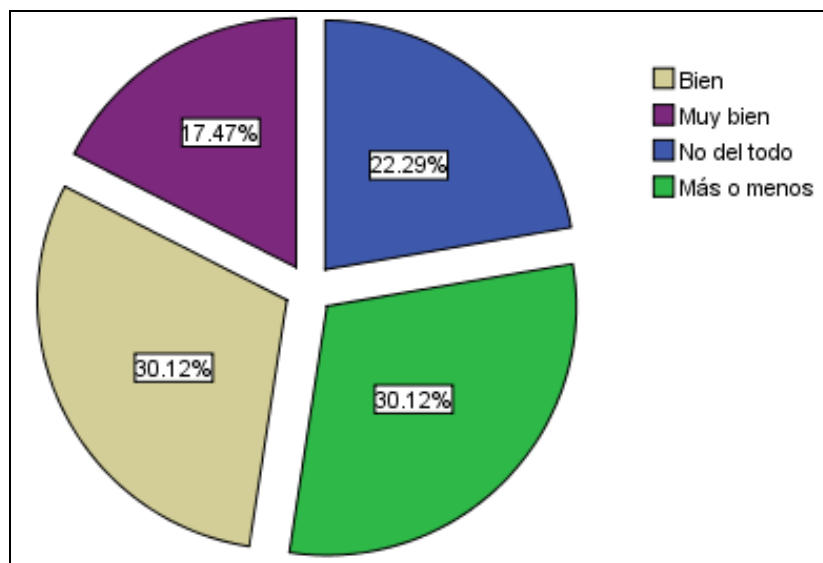


Figura 3. Puedo identificar y comunicar alternativas que ayudarían a reducir o eliminar barreras en los grupos que toman las decisiones en mi comunidad

Se aprecia que los resultados cuantitativos obtenidos en las competencias interculturales por la *muestra de casos-tipo* convergen con la información cualitativa. Luciana y Juan obtuvieron bajos resultados en competencia intercultural, mientras que Antonia y Miguel se situaron entre los instructores comunitarios que obtuvieron altos resultados. Tanto Antonia como Miguel

mantienen contacto con las tradiciones, costumbres y manifestaciones de su grupo cultural, y se integran plenamente en la dinámica socioeducativa de las comunidades que atienden. Ambos procuran inculcar en sus niños el respeto, admiración y cariño a su propia cultura; imparten clases tanto en tseltal como en español, y en función de las necesidades. Se comprometen tanto con el aprendizaje de sus alumnos como en actividades que aporten beneficio a sus comunidades. Por su parte, Luciana y Juan indican sentirse ajenos a las tradiciones y costumbres de sus alumnos; persisten en impartir sus clases en español aunque la mayoría de sus alumnos hablen tsotsil.

A través del análisis de medias y varianzas se aprecia que los resultados más bajos en competencias interculturales los obtuvieron instructores que brindan su servicio en comunidades de lengua tsotsil, mientras que los resultados más altos se encontraron entre los instructores comunitarios hablantes de tseltal (ver Tabla III).

Tabla III. Resultados del análisis de medias y varianzas –Competencias Interculturales (MCC)– Legua indígena

Micro Región	Comunidad	Lengua	IC	MCC
04 Tenejapa	Corralito	Tseltal	Antonia (IC-C)	3.93
04 Tenejapa	Linda Vista	Tseltal	Miguel (IC-L)	3.83
01 Chamula	Tilil	Tsotsil	Luciana (IC-T)	1.98
01 Chamula	Net_Ak'_Tik	Tsotsil	Juan (IC-N)	1.88

Estos resultados convergen con la información cualitativa de los instructores comunitarios que conforman la *muestra de casos-tipo*, ya que tanto Luciana como Juan brindan su servicio en comunidades hablantes de tsotsil y obtuvieron bajos resultados, mientras que Antonia y Miguel obtuvieron altos resultados y son hablantes del tseltal.

En la triangulación se observa que para lograr que los niños indígenas aprovechen el conjunto de conocimientos que adquieren en su comunidad y su lengua materna como herramientas para mejorar su proceso de aprendizaje, los instructores comunitarios deben recibir una formación docente que fortalezca sus competencias interculturales, y como grupo de instructores de un determinado ciclo escolar puedan alcanzar medias más elevadas de competencias interculturales más cercanas al nivel de 4.00, que es el ideal.

Es en este sentido que la interculturalidad debe considerarse como un paradigma basado en intercambios culturales, que promueva el respeto y fortalecimiento de las identidades de todas las figuras que de alguna manera se integran en los procesos educativos de un grupo cultural. En palabras de Schmelkes (2004), los docentes de la educación para la interculturalidad deben comprender la cultura como un elemento definitorio de los grupos que trasforman favorablemente su entorno.

Competencias interculturales en el programa de formación docente

De acuerdo con el CONAFE (2004), el programa de formación docente que se brinda a los instructores comunitarios desarrolla sus competencias a través de estrategias y situaciones que consideran la didáctica de las áreas, el enfoque de la educación comunitaria, las características de las comunidades y un desarrollo humano y académico de los jóvenes docentes. De esta manera se pretende impulsar el desarrollo personal y profesional de las figuras que se incorporan en los servicios educativos.

En MAEPI, la estrategia y el concepto de formación docente se apoyan en procesos investigativos que constituyen un criterio metodológico común y abierto para la deconstrucción y sistematización de la propia cultura, la propia lengua, en su caso la variable dialectal, y en el empleo de los contenidos escolares con su tratamiento didáctico en el aula.

Las acciones de formación docente reconocen que toda práctica educativa intencionada se conforma sobre la base de creencias, hábitos, costumbres e información que poseen los sujetos involucrados, por lo que se debe partir de su cultura y experiencia previa (CONAFE, 2000).

El enfoque intercultural se asume claramente en la formación docente a través del diagnóstico comunitario y el diario de campo. Este enfoque busca propiciar el aprovechamiento de las habilidades desarrolladas por el educador, que son afines al hecho educativo, y el desarrollo de habilidades nuevas y específicas, que aunadas a la experiencia y los saberes previos permiten al educador realizar intervenciones pedagógicas pertinentes y de calidad.

Con base en las ideas teóricas expuestas en relación con los programas de formación docente, la información que emergió de las entrevistas realizadas a la *muestra de expertos* se comparó con los resultados de los instructores comunitarios de la muestra de casos-tipo. Al comparar se apreció que el capacitador tutor de Tenejapa, capacitador de Antonia y Miguel, sí era hablante de tseltal, mientras que el capacitador-tutor de Chamula, que capacitaba a Luciana y Juan, sólo comprendía un poco la lengua chol y no hablaba tsotsil, lengua que deben hablar Luciana y Juan en las comunidades de sus centros educativos (ver Tabla III).

Resulta interesante observar estos resultados, ya que para MAEPI una competencia docente implica la combinación coordinada de habilidades en una práctica pedagógica. Al desarrollar las habilidades lingüísticas se fortalece la competencia relacionada con el diagnóstico, seguimiento y evaluación bilingüe, pues permite al instructor comunitario diagnosticar las características de la población a atender, e identificar los posibles obstáculos que se deben superar (CONAFE, 2000).

Observar que el capacitador-tutor de un grupo de instructores no habla ni comprende la lengua de las comunidades que atiende, contrasta también con la

información proporcionada por la coordinadora académica de la Región 13 de San Cristóbal, quien enfatizó que el fortalecimiento del aspecto lingüístico y los conocimientos previos de los instructores son básicos para la enseñanza.

El desarrollo de la competencia intercultural no sólo requiere fortalecer los aspectos lingüístico; sin embargo, es importante contrastar los resultados tanto cuantitativos como cualitativos, ya que el programa de formación docente pretende desarrollar en los instructores comunitarios competencias para la planeación de actividades lingüísticas. Ello implica ser capaz de conducir una propuesta en función de las características del grupo.

Se pretende también desarrollar competencias para la producción de materiales didácticos bilingües; para ello, el capacitador tutor deberá ser capaz de apoyar a los instructores comunitarios en el diseño y la producción de materiales didácticos que busquen dar pertinencia a los contenidos en cuanto a lo cultural y lingüístico (CONAFE, 2000). Esto coincidió con la información proporcionada por la coordinadora académica, al indicar que se trabaja en el rescate de cuentos, leyendas y saberes de la comunidad para relacionarlos con el conocimiento nacional, es decir, con los libros de texto; lo que implica saber llevar el conocimiento comunitario al conocimiento nacional y reforzarlo.

En los resultados del análisis descriptivo se apreció que los instructores comunitarios consideran que el aspecto pedagógico es de mayor utilidad para realizar su labor docente, seguido por el aspecto lingüístico y cultural.

En relación con el programa de formación docente, 75.3% reportó haber participado en el Taller de lengua y cultura, mientras que 24.7% señaló no haber participado. Sólo 13.9% indicó no haber participado en el Taller de investigación y desarrollo lingüístico y 86.1% afirmó haber participado. Cabe señalar que estos talleres forman parte tanto del programa de formación intensiva como permanente, lo cual significa que los contenidos de ambos talleres deben abordarse en las reuniones de asesoría; sin embargo, los capacitadores tutores reportaron que disponen de poco tiempo para agotar las 23 Guías de la propuesta MAEPI, por lo que prefieren enfocarse sólo en reforzar los contenidos que presentan la Guía 15, la Guía 1 del diario de campo y la Guía 2 del diagnóstico comunitario, por considerarlas más relevantes para la labor del instructor comunitario.

Respecto a la dificultad que representa explicar los contenidos de las 23 Guías MAEPI que conforman el programa de formación docente, la coordinadora académica de la Región 13 indicó que no es algo sencillo, pues tienen que pasar muchos años para que el instructor se adapte. No obstante, dado que sólo pasan 1 o 2 años brindando su servicio como instructores comunitarios, no alcanzan dicho ajuste.

En relación con el enfoque intercultural, la coordinadora académica manifestó que la comunidad es portadora de conocimientos, pero es responsabilidad de los instructores comunitarios saberlos transmitir a los niños para fortalecer los

procesos educativos. Sin embargo, aunque reconocen haber estudiado el enfoque intercultural, los capacitadores-tutores señalaron que tienen dificultades para comprender su aplicación.

En su gran mayoría, los instructores comunitarios reportaron no poder identificar al menos cinco actividades interculturales en las cuales hubieran participado en el período en que estaban brindando su servicio. Tampoco lograron identificar al menos cinco actividades interculturales, entre las cuales se incluían caravanas culturales con alumnos, familia y comunidad; celebraciones sociales; tradiciones o eventos comunitarios, ya sea con grupos culturales iguales o distintos.

López-Hurtado (1997) indica que los docentes que no han recibido una formación posibilitadora simplemente no están preparados para situarse en un entorno cultural y lingüísticamente diverso. Dentro de este contexto, el reto para las instituciones dedicadas a la formación inicial y permanente de maestros es enorme, ya que implica replantear el rol que se asigna a la figura docente.

Efectivamente, las figuras docentes son producto de una formación determinada y su práctica educativa forma parte de una tradición pedagógica que moldea sus comportamientos. Considerar que lo intercultural es una práctica (Abdallah-Preteille, 2001), incita a reflexionar sobre las competencias interculturales que requieren poseer los instructores comunitarios y todas las figuras educativas.

Los resultados obtenidos en el análisis cualitativo y cuantitativo, y la triangulación de ambos, muestran que consolidar un modelo educativo de formación integral que incorpore plenamente el enfoque intercultural no es algo sencillo, pues requiere ser capaz de concebir la interculturalidad como una hermenéutica.

En palabras de Abdallah-Preteille (2001), no se trata de buscar realidades culturales hipotéticas a través del diseño de programas educativos, sino al contrario, aprender una forma de práctica educativa cultural y comprender cómo se crea lo cultural en entornos complejos. Así pues, se trata de favorecer la aparición de una actitud de renovación permanente en todas las figuras docentes.

Conclusiones

En la información obtenida mediante la triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos se observó que *los instructores comunitarios sí mostraron poseer competencias interculturales.*

Los resultados del análisis cuantitativo evidenciaron que los 166 instructores comunitarios obtuvieron una media de 2.74, ubicándolos en un nivel medio de competencias interculturales. Por su parte, el análisis cualitativo confirmó que los instructores movilizan sus competencias interculturales en función de las dimensiones en las que se sitúan y con base en sus propias creencias, actitudes, conocimientos, habilidades y destrezas.

Al observar resultados individuales que oscilan entre 1.39 y 3.99, es posible comprender que algunos instructores implementen con éxito la propuesta educativa MAEPI en sus centros escolares, mientras que otros se sientan inseguros al brindar su servicio.

Siguiendo la matriz de indicadores (ver Tabla I) propuesta para el análisis de los datos, se pudo apreciar que el resultado más bajo se obtuvo en las *actitudes y creencias* referentes a la perspectiva cultural que posee el Instructor Comunitario-MAEPI sobre el alumno; el resultado más alto se obtuvo en las *habilidades y destrezas* relacionadas con sus propios valores y referentes culturales, indicando que los instructores comunitarios reconocen sus límites, solicitan consejos y recurren a recursos más calificados; estos resultados también convergen con las entrevistas al grupo de expertos y a la muestra de casos-tipo.

Cabe señalar que los resultados de las medias de todos los indicadores se situaron entre 2.65 y 2.92, lo que representa una diferencia de sólo 0.27 entre ambos extremos, ubicando a las dimensiones de todos los componentes de la competencia en niveles medios.

En los resultados se observa que es necesario fortalecer el desarrollo de competencias interculturales en los tres componentes de la dimensión que se relaciona con la *perspectiva cultural que posee el instructor comunitario sobre el alumno*. Con base en la matriz de indicadores, los resultados muestran que en su gran mayoría los instructores comunitarios no están dispuestos a contrastar sin enjuiciar sus propias creencias y actitudes con los alumnos; desconocen la herencia cultural y el contexto histórico de los alumnos y no comprenden que aspectos como pobreza, racismo y estereotipos pueden impactar la autoestima y autopercepción de los alumnos. Tampoco aplican técnicas de enseñanza-aprendizaje o experiencias educativas que enriquezcan su comprensión intercultural y mejoren su práctica educativa.

En el análisis de medias y varianzas también se observó que el conocimiento de la lengua indígena de la comunidad es un factor significativo que determina los resultados que obtuvieron los instructores en competencias interculturales. Por su parte, el análisis cualitativo mostró que el capacitador tutor que habla la lengua indígena y participa activamente en la dinámica de las comunidades, ofrece actividades de formación permanente que permiten atender adecuadamente las necesidades de su micro-región.

Asimismo, en los resultados cualitativos se observó que para promover el desarrollo de competencias interculturales en los instructores comunitarios es indispensable que las figuras educativas que imparten el programa de formación docente fortalezcan sus propias competencias interculturales y docentes.

Ciertamente, la coordinadora académica de la zona de operación de San Cristóbal de las Casas demuestra conocer los contenidos de las guías MAEPI y poseer una amplia experiencia sobre el programa de formación. Sin embargo, los

capacitadores tutores que lo imparten no sólo cuestionan su propia capacitación, sino que también manifiestan no disponer de tiempo suficiente para abordar todos los contenidos previstos en las reuniones de asesoría.

En este sentido, se observa la necesidad de fortalecer el desarrollo de competencias interculturales en los componentes que se ubican en la dimensión que se relaciona con las *Estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el instructor comunitario MAEPI*, y específicamente en el componente referente a los conocimientos.

Por medio de los resultados se muestra que los instructores comunitarios perciben desconocer estrategias de enseñanza-aprendizaje para atender contextos multiculturales y tampoco están conscientes que las características culturales y lingüísticas de los alumnos influyen en la parcialidad de los instrumentos de evaluación. Es importante señalar que los capacitadores tutores tampoco mostraron evidencia de conocer estrategias pedagógicas para fortalecer los conocimientos de los instructores comunitarios en relación con la aplicación del enfoque intercultural en los procesos educativos.

A través del estudio fue posible observar que el programa de formación docente que se ofrece a los instructores comunitarios MAEPI que brindan su servicio en la región de San Cristóbal de las Casas sí promueve el desarrollo de competencias interculturales. No obstante, los resultados demuestran que cuando se desea incorporar el enfoque intercultural, es imperativo que las figuras educativas que imparten el programa de formación docente desarrollen las competencias requeridas para fortalecer primero su propia práctica educativa.

Es importante recordar que a pesar de un difícil contexto socioeducativo marcado por carencias, los instructores comunitarios del CONAFE continúan desempeñando su labor educativa, y que durante el ciclo escolar 2006-2007 atendieron a más de 300,000 niños en 19,731 comunidades indígenas, rurales y urbano marginadas situadas en todos los estados del país.

Efectivamente, *lo intercultural es una práctica y ningún hecho de entrada es intercultural*; por tanto, consolidar un modelo de educación intercultural implica que las instituciones educativas deben ser capaces de *transformar el discurso en acción*. Es verdad que lograrlo representa grandes desafíos para las figuras educativas, sin embargo, tanto los instructores comunitarios como los niños de las comunidades indígenas lo ameritan.

Referencias

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Aguado, M. T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw Hill.

Aguado, M. T., Gil-Jaurena, I., y Mata, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación en la escuela*. Madrid: La catarata.

Aneas, A. (2004). *Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Bartolomé, M. (2004). Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. *Bordón*, 56 (1), 65-79.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2005). *Evaluación de educación comunitaria*. Consultado el 13 de junio de 2007 en: <http://www.conafe.edu.mx>

Bonfil, G. (1987). *México profundo. Una civilización negada*. México: SEP/CIESAS.

Caride, J. A. (1992). Educación y desarrollo en las comunidades rurales deprimidas. La pedagogía social en el marco de un desarrollo integrado. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 7, 8-38.

Catalán, F. (2001). La educación en contextos interculturales. Región de los Altos, Chiapas. *Reencuentro*, 32, 48-53.

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2000). *Escuela y comunidades originarias en México*. México: CONAFE.

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2004). *Manual microrregiones*. México: CONAFE.

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2006). *La propuesta educativa. Modalidad de atención educativa a población indígena*. México: CONAFE.

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2007). *Informe de Autoevaluación correspondiente al cierre del ejercicio 2006*. Consultado el 13 de junio de 2007 en: <http://www.conafe.edu.mx>

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. EE.UU.: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. EE.UU.: Pearson Education.

Creswell, J. W. y Plano, V. L. (2006). *Designing and conducting mixed methods research*. EE.UU.: Sage Publications.

Dankhe, G. L. (1989). Investigación y comunicación, en Fernández Collado, C. y G. L. Dankhe (comps.), *La comunicación humana: ciencia social*. México: McGraw-Hill.

Domínguez, L. (2007). *Informe sobre el número de instructores comunitarios MAEPI en la Zona de San Cristóbal*. Chiapas: CONAFE.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Brasil: Paze Terra.

García, A. (1993). Servicios sociales y participación ciudadana. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 8, 33-39.

Gil, M., Henao, M. y Peñuela M. (2004). Etnografía: Una visión desde la orientación analítica. *Razón y Palabra*, 38. Consultado el 11 de marzo de 2007 en: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n38/lgil.html>

Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2005). *Estadísticas en materia sociodemografía. II conteo de población y vivienda 2005*. Consultado el 11 de marzo de 2007 de <http://www.inegi.org.mx/>

Ipiña, E. (1997). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 99-109.

Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Londres: Sage Publications.

Lincoln, Y. y Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 163-188). EE. UU.: Sage.

López-Hurtado, L. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 47-98.

Muñoz, H. (1999). *Política pública y educación indígena escolarizada en México*. México: UAM.

Murugó, A. (2007). El CONAFE y los instructores comunitarios. Eusebia Martínez Silva: instructora comunitaria náhuatl en la ciudad México. *Correo del Maestro*, 137. Consultado el 11 de marzo de 2007 en: <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2007/octubre/2anteaula137.htm>

Salazar, M. (2000). La formación de docentes indígenas. *En Escuela y comunidades originarias en México*. CONAFE: México.

Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural, un campo en proceso de consolidación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9, 9-13.

Secretaría de Educación del Estado de Chiapas. (2006). *Memorias de gestión del sector educativo en Chiapas*. Chiapas: SECH.

Secretaría de Educación del Estado de Chiapas. (2007). *Agenda para la equidad en la educación inicial y básica*. México: CONAFE.

Soler, R. (1996). *Educación y vida rural en América Latina*. Uruguay: Instituto del Tercer Mundo.

Touriñan, J. M. (2005). *Educación en valores, educación intercultural e formación para la convivencia pacífica*. España: Revista Galega do Ensino.

Vilas, M. (2001, enero). *Diversidad Cultural*. Documento presentado en el Congreso de la Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica. Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad, Madrid, España.