

# Formación profesional de docentes wixaritari

## *Wixaritari Teacher Training*

---

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i13.237>

Leonel de Jesús Mayorga Anaya\*  
Martha Vergara Fregoso\*\*

**Resumen:** El presente documento tiene como propósito presentar resultados parciales de una investigación en torno al proceso histórico mediante el cual se logra construir la formación profesional de docentes indígenas wixaritari. Se acudió a la literatura del tema para ubicar la pertinencia de la investigación. El aporte teórico y metodológico consideró la teoría fenomenológica y abordó el estudio desde lo sociológico. Para caracterizar a los sujetos de estudio se aportaron datos relacionados con el contexto sociocultural del pueblo wixárika. Los resultados cuestionan el papel que ha tenido el Sistema Educativo Nacional en México, particularmente por sus políticas públicas que excluyen a sectores sociales minoritarios, entre ellos los indígenas. Se observa la imposición de la cultura nacional en la formación del docente indígena wixárika, así como en los materiales educativos que se le proporcionan (programas y libros de texto gratuitos). En las conclusiones se ofrecen algunas propuestas para la formación del docente wixaritari, dirigidas a lograr una formación profesional que atienda los requerimientos de la educación intercultural para las comunidades wixaritari, con base en el respeto de sus usos y tradiciones, a partir de lo que los sujetos plantean frente al desafío de la inclusión en el desarrollo global. **Palabras clave:** formación docente, profesores wixaritari.

**Abstract:** This paper presents partial results of research done on the historic process through which professional teacher training has been instituted for members of the Wixaritari indigenous group. Literature on the subject was consulted to determine the relevance of the research. The theoretical and methodological approach is couched in phenomenological theory, and addressed its subject from a sociological perspective. Study subjects were characterized with the aid of data on the socio-cultural context of the Wixarika people. Our results question the role played by the Mexican National Education System, particularly in terms of public policies that exclude minorities, among them indigenous groups. We observed the imposition of a national culture in teacher training programs for indigenous Wixarika and in the educational materials provided to them (curricula and free textbooks). Our conclusions offer some proposals for Wixarika teacher training aimed at addressing the requirements of intercultural education for Wixaritari communities, i.e., training based on respect for their traditions, as well as their own proposals to face the challenge of their inclusion in global development. **Key words:** teacher training, Wixaritari teachers.

### Presentación

El presente documento tiene como eje principal la indagación sobre los procesos mediante los cuales se logra construir la formación profesional de docentes indígenas wixaritari; para ello se consideran algunos datos sobre el contexto histórico, social y cultural donde se ubican los profesores, con el propósito de hacer una mejor caracterización a partir de su entorno; también algunos aspectos relacionados con las instituciones formadoras de docentes en México y su relación con la

---

\* Doctor en Educación, egresado del Programa del Posgrado en la Unidad 141 Guadalajara, de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: leonelmayorga@yahoo.com.mx

\*\* Doctora en Educación, Profesora-Investigadora en la Universidad de Guadalajara y colaboradora en el Programa del Posgrado en la Unidad 141 Guadalajara, de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: mavederu@yahoo.com.mx

formación de profesores wixaritari. Conocer esta información derivó en cuestionamientos sobre el papel que ha tenido el Sistema Educativo Nacional en nuestro país, ya que sus políticas evidencian la exclusión de algunos sectores minoritarios, entre ellos los indígenas wixaritari.<sup>1</sup> Cabe señalar que el periodo que se revisa comprende desde su formación educativa básica (etapa de la infancia o socialización primaria), hasta su iniciación en la docencia (socialización secundaria).

## Introducción

El propósito central de esta investigación es conocer y comprender el proceso de formación profesional de docentes indígenas de educación primaria, en el norte del estado de Jalisco, México. Esta región se compone de diez municipios: Colotlán, Totatiche, Villa Guerrero, Bolaños, Chimaltitán, San Martín de Bolaños, Santa María de Los Ángeles, Huejúcar, Mezquitic y Huejuquilla El Alto; en todas estas comunidades habita población indígena, pero es en los municipios de Bolaños y Mezquitic donde de manera particular se encuentran las comunidades indígenas que conforman al “Pueblo Wixárika”.

La revisión de la literatura se enfocó primeramente en la formación profesional de docentes indígenas en México. Entre otras consultas llamó la atención la postura de Von Groll, Keyser y Silva, quienes reconocen que “el panorama sobre la formación docente para la educación indígena e intercultural en México es incipiente y el contexto complejo, la política educativa en el siglo XX hasta la actualidad se caracteriza por una política integracionista y asistencialista” (Von Groll *et al.*, 2013: 152). Otros documentos ofrecieron información acerca de la metodología empleada en estudios relacionados con profesores indígenas; es el caso de Ruth Mercado (1994 y 2002, en Ducoing, 2003), en cuya tesis recoge información empírica procedente de entrevistas a maestros y observaciones a sus clases; además, describe y analiza diferentes situaciones en las que los maestros construyen y reformulan saberes docentes de una manera “dialógica” con distintas “voces”. Esta primera revisión dio sustento a la percepción de que la formación profesional de docentes indígenas no ha sido debidamente atendida, considerando las necesidades histórico-sociales de los pueblos originarios.

Otros estudios, como los de López (2009), Rebolledo (1994), Pedraza (1995) y Franco (1997), reflexionan en torno a dos cuestiones importantes en la problemática educativa indígena en México: la formación de docentes y la identidad de los profesores indígenas, tomando como punto de partida la operación de diferentes programas de formación de profesores indígenas desde 1964 hasta la puesta en marcha de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional en 1979. También se revisaron investigaciones que abordan la formación por experiencia y que comparten la idea de la formación como proceso, lo que posibilita la reflexión sobre la prác-

---

<sup>1</sup> La información del presente documento forma parte de la investigación realizada en el marco del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 141.

tica docente y reconoce que no sólo se forman a través de las instituciones, “sino una combinación de éstas y el contexto personal, sumados a los aprendizajes resultantes de la interacción cotidiana con los estudiantes” (Von Groll *et al.*, 2013: 157-158). Adicionalmente se resalta el valor de los aprendizajes como alumno y las prácticas laborales anteriores a la docencia.

En esta búsqueda de información resultó interesante conocer propuestas educativas que surgen desde las comunidades, tal es el caso del proyecto educativo Tatutsi Maxakwaxi, el cual es el resultado de un proceso reflexivo que realiza la comunidad wixaritari, esto a partir de la preocupación que tienen sobre el deterioro de sus formas y valores tradicionales, pero sobre todo por conservar su cultura. La propuesta Tatutsi fue creada de manera colegiada entre investigadores y autoridades del pueblo wixárika, con la finalidad de dar atención a los niños y jóvenes en el nivel de secundaria, por lo que se ofrece una educación intercultural, que tiene como base los contenidos del propio pueblo.

Las autoridades seleccionaron a los maestros huicholes y comenzó un proceso de formación y capacitación sobre los contenidos de las materias a impartir y creación conjunta entre maestros huicholes y asesores del plan de estudios de la secundaria. El 29 de septiembre de 1995 se inauguró la escuela que recibe el nombre de Centro Educativo Tatutsi Maxakwaxi. En abril de ese mismo año se inició el proceso que incluyó un programa de formación docente con 30 alumnos y cinco maestros, el cual fue instalado en San Miguel Cohamiata, esto por ser la comunidad de donde egresan mayor número de alumnos de primaria. En 1999, a solicitud de los maestros del centro educativo, se plantean alternativas para crear una preparatoria. Más tarde, en enero de 2000, se inicia la preparatoria abierta.

Cabe mencionar que durante la búsqueda de información sobre la temática de estudio se localizaron pocos trabajos relacionados con grupos indígenas, y escasos estudios que abordaran el caso de los docentes wixaritari y su formación profesional; tampoco se ubicaron trabajos de la comunidad académica que develen sus procesos escolares en los niveles educativos de primaria, secundaria o superiores, hasta llegar a ser profesores. El proceso histórico de la formación profesional docente de quienes se desempeñan en escuelas primarias wixaritari es un tema que la investigación educativa no ha explorado de manera suficiente como se ha hecho en otros espacios; en general, la investigación educativa no ha profundizado en estos procesos y, sobre todo, no le ha dado la voz a los docentes wixaritari.

Por las particularidades que caracterizan a esta población indígena, se consideró la revisión desde los periodos escolarizados de educación básica hasta los estudios de profesionalización institucional formal. El conocimiento acerca de los procesos de formación permitió revisar las circunstancias que los rodean y realizar algunos contrastes para observar si esta formación profesional del docente indígena se identifica con los propósitos educativos nacionales y sus idearios, y si las condiciones en que se produce permiten brindar una educación intercultural que tome en cuenta usos y costumbres de las comunidades wixaritari. Para este efecto resultó pertinente registrar los

aprendizajes profesionales desde el conocimiento empírico, ante la evidencia de exclusión de la formación institucionalizada de las escuelas normales.

## Desarrollo

### Aspectos teóricos y metodológicos

Los supuestos teóricos que fundamentan el estudio consideraron la teoría fenomenológica de Berger y Luckmann (2008); así, desde lo sociológico se traza el camino para la comprensión y el análisis del fenómeno social que focaliza la reconstrucción histórica de la formación profesional de profesores wixaritari; además, se recurre a algunos autores como Bolívar, Domingo y Fernández (2001), y Bruner (1999) para fortalecer el sustento teórico de la narrativa, que fue la base de la interpretación; posteriormente se acude a Van Manen (2003) para apoyar este sustento como método y también para orientar la elección del instrumento, en este caso la entrevista dialógica como técnica principal para la obtención de información.

La cuestión busca respuesta en los aportes teóricos de Berger y Luckmann, a partir de lo que ellos llaman la “internalización de la realidad”, en el sentido de que “la sociedad existe como realidad tanto objetiva como subjetiva”, y la sociedad se entiende “en términos de un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización” (Berger y Luckmann, 2008: 162); como fenómeno social, estos momentos no se entienden en una secuencia temporal, sino de manera simultánea, y así es como caracterizan a la sociedad, “lo mismo puede afirmarse del individual como miembro de la sociedad, que externaliza simultáneamente su propio ser y el mundo social y lo internaliza como realidad objetiva” (Berger y Luckmann, 2008: 162). El pensamiento de estos autores, desde lo sociológico, centra su atención en los sujetos y se transita para describir y explicar la socialización desde dos momentos: socialización primaria y socialización secundaria.

El abordaje metodológico para responder a la indagación se sustenta en la experiencia personal y en la experiencia de otros, en un afanoso intento por ampliar la comprensión de los fenómenos educativos. La ciencia humana fenomenológica, dice Van Manen, es el estudio de los significados vividos o existenciales; pretende describir e interpretar estos significados hasta un cierto grado de profundidad y riqueza. “La fenomenología difiere de otras ciencias sociales o humanas que tal vez no se centran en el significado, sino en las relaciones estadísticas entre variables” (Van Manen, 2003: 29). En este segundo apartado, “Metodología de la experiencia vivida”, se aborda a Van Manen y otros autores para fundamentar el proceso de indagación, se describen método e instrumentos para la obtención de la información y los elementos teóricos que fueron la base para la realización del análisis de datos, a partir de los cuales la categorización permitió la explicación mediante apartados; para la redacción de este documento se consideraron los siguientes:

- Condiciones socioculturales y familiares en la infancia.
- Experiencias escolares durante la educación básica.

- Iniciación en la profesión docente.
- Formación formal e informal de los docentes wixaritari.
- Comprensión del pasado para la educación intercultural.

Podría decirse, entonces, que la contribución teórico-metodológica de la investigación tuvo un enfoque fenomenológico, en virtud del cual se tomaron en cuenta las aportaciones de Berger y Luckmann (2008), y de Max van Manen (2003) para considerar la “Formación profesional de docentes wixaritari” como una realidad social presente, construida desde la memoria del pasado, a través de la narrativa de los sujetos. En este sentido se puede decir que la investigación tuvo como propósito reconstruir el proceso histórico de la formación profesional de docentes wixaritari de educación primaria, en la región norte de Jalisco, en el marco del servicio educativo, considerando sus necesidades y origen étnico.

### La cuestión

La base de la investigación se genera por medio de la pregunta central: ¿cómo se ha ido construyendo la formación profesional de docentes wixaritari de educación primaria en la región norte de Jalisco desde la perspectiva de los sujetos?

### Contexto y caracterización de los sujetos de estudio

El apartado que se presenta enseguida ofrece información respecto al contexto histórico sociocultural de los profesores wixaritari y una breve caracterización.

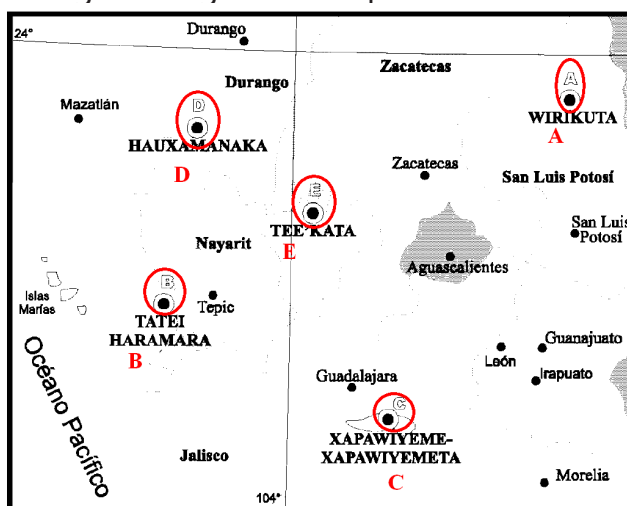
Los wixaritari son uno de los cuatro grupos indígenas que habitan en la región conocida como el *Gran Nayar*, la cual comprende parte de los estados de Durango, Jalisco, Nayarit y Zacatecas. Johannes afirma que “El idioma que hablan los wixaritari pertenece a la rama conocida como corahuichol, dentro de la familia de las lenguas yuto-nahuas” (Johannes, 2003: 6); este mismo autor precisa que se desconoce el significado de la palabra wixárika, pero se sabe que “huichol” es una versión mestiza del término; sin embargo, algunos estudiosos que han investigado al pueblo wixárika indican que “La palabra wixárika define a este grupo étnico y su territorio, mientras que wixaritari se utiliza para definir a un grupo de individuos o las comunidades” (Téllez, 2005: 4).

Con la conquista y colonización española, los wixaritari sufrieron alteración y desmembramiento de su territorio original, proceso que continuó, inclusive, durante los siglos XIX y XX; esta situación repercutió en la reproducción social y cultural de este pueblo. Aunque el territorio que actualmente ocupan es menor al que aparece reflejado en su cosmovisión, el territorio vivido es de aproximadamente 90 000 kilómetros cuadrados (CDI, 2010). Actualmente, los sitios sagrados del pueblo wixárika se encuentran ubicados en los cinco rumbos del universo.

La organización social y cultural del pueblo wixárika comprende límites territoriales cuyo centro es la comunidad de Santa Catarina Cuexcomatlán, sin embargo, su espacio se extiende a

cuatro puntos más, que junto con el primero forman la figura del “ojo de Dios”;<sup>2</sup> en estos cinco puntos se ubican los lugares sagrados distribuidos en un territorio muy amplio, donde se expresa la cosmovisión del pueblo wixárika (véase la Figura 1)

Figura 1  
Lugares sagrados del pueblo wixárika



Fuente: *Informe final de la Consulta sobre lugares sagrados del pueblo wixárika* (CDI, 2010, p.16).

- A) Wirikuta se encuentra al Oriente, por donde se levanta el Sol; está ubicado en el semidesierto de San Luis Potosí, en los municipios de Catorce, Villa de la Paz, Matehuala, Villa de Guadalupe, Charcas y Villa de Ramos.
- B) Tatei Haramara, sitio sagrado que se encuentra al Poniente, es la puerta de entrada al quinto mundo, está en la Isla del Rey, frente al puerto de San Blas, en el estado de Nayarit.
- C) Xapawiyeme-Xapawiyemeta, lugar sagrado ubicado en la Isla de Los Alacranes, en el Lago de Chapala, estado de Jalisco.
- D) Hauxamanaka, lugar sagrado donde la canoa de Watakame dejó su varado (restos de la canoa y de lo que arrastró el diluvio), ubicado en la parte alta del Cerro Gordo, en la comunidad O'dam de San Bernardino Milpillas Chico, Pueblo Nuevo, Durango.
- E) Tee'kata, lugar del fuego primigenio, donde nació el Sol, ubicado en el corazón del territorio Wixárika, en Santa Catarina Cuexcomatlán, municipio de Mezquitic, Jalisco (CDI, 2010: 9).

<sup>2</sup> El “ojo de Dios” (tsik+ri) es la figura instrumental religiosa más conocida de la cultura wixárika. Representa los cinco puntos cardinales del cosmos wixárika –oriente, poniente, norte, sur y centro– y en él se reivindica al oriente, donde surge “abuelo fuego”, punto geográfico más importante del universo.

Figura 2  
Los cinco puntos sagrados



Artesanía Cora-huichol en “Museo Franz Mayer”, México, D.F.  
Título: HUI 102. Técnica: Ojo de Dios. Carrizo forrado de estambre

Como se puede observar en la artesanía anterior, los rombos distribuidos en cinco puntos corresponden a los lugares sagrados del pueblo wixárika, lo que tiene un significado arraigado en su cosmovisión. En este sentido, Téllez (2005) afirma que la organización político-ceremonial de las comunidades wixaritari contemporáneas está estructurada en varios niveles que han subsistido hasta nuestros días; y además de los usos y costumbres, también han preservado su lengua y vestido.

La caracterización de los sujetos de estudio tiene como antecedente el marco sociocultural al que pertenecen; conceptualizar a los profesores wixaritari supone considerar significados que van de lo invisible a lo visible: para ellos el territorio es la madre que les da alimento, es el espacio donde se habita, y sin él no puede haber vida. El principio de la vida asociado a la tierra y al agua se traduce en el alimento principal: el maíz. La unidad del pensamiento wixárika fusiona realidades visibles con creencias que le dan sentido a sus vidas, difícilmente comprendidas por el pensamiento y la cultura no indígenas.

En este mundo es donde los profesores wixaritari le dan significado a su pasado, presente y futuro; el pueblo wixárika ha logrado en las últimas décadas la reproducción exitosa de su cultura ancestral, abierta a la interacción con el exterior, pero sumamente celosa de la conservación de sus tierras y tradiciones. La organización prehispánica se sigue observando en la estructura educativa actual, las zonas escolares mantienen la centralidad en las mismas comunidades. Para discutir sobre tareas educativas los profesores wixaritari se reúnen en los mismos puntos que conforman los recintos ceremoniales; su organización se logró mantener alejada de los colonizadores y ahora siguen manteniéndose a distancia de un mundo global, que pretende incorporarlos al nuevo entramado social y económico, en el que se impone la visión homogénea del occidente.



Los profesores wixaritari pertenecen a un pueblo que ha tenido una evolución muy diferente a la historia nacional, esa historia homogénea y oficial que los libros de texto gratuitos han difundido durante varias décadas. Estos sujetos piensan y tienen creencias que los diferencian del sector educativo mayoritariamente constituido por docentes mestizos; su manera de entender el mundo y “el costumbre”<sup>3</sup> que orienta sus actos en la vida cotidiana, los distancia de otros profesores, sectores sociales y culturales predominantes en la vida nacional.

“El costumbre” es tan importante como lo es la salud, como lo es vivir. Y para vivir hay que hacer fiestas, hay que sembrar el maíz (Etsiya iku) que es el que nos mantiene, y a éste le hacemos la ceremonia, porque nuestros antepasados así lo hicieron, y así seguiremos nosotros manteniendo la costumbre (Lino Cosío Nasario, entrevista 1993; en Torres, 2000: 104).

Además de su origen y marco cultural, la condición de ser docente y su trayectoria profesional tienen características particulares: aun cuando conservan sus usos y costumbres, de manera inevitable viven procesos de aculturación y al mismo tiempo de resistencia al Sistema Educativo Nacional.

La condición anterior se registra en información cuantitativa con el propósito de completar la caracterización de los sujetos de estudio. Se aplicó un cuestionario<sup>4</sup> a un universo de 231 profesores de educación primaria, y en la base de datos resultante destaca que 156 son hombres, lo que representa el 70% de docentes, mientras que el otro 30% corresponde a mujeres. Más de 90% de la totalidad de profesores fueron contratados para realizar actividades docentes sin tener estudios profesionales de formación inicial; en su mayoría fueron contratados solamente con estudios de educación primaria y/o secundaria entre 1960 y 1980; a partir de la década de 1990 se exigió que tuvieran estudios de bachillerato y se estimuló con mejores salarios a quienes, estando en servicio, concluyeran su preparación académica de nivel licenciatura.

Tomando en cuenta un universo de 221 profesores (10 de los 231 encuestados no contestaron este indicador), en el 2013 contaba con licenciatura 71%, y 43% de esta cifra estaba titulado.

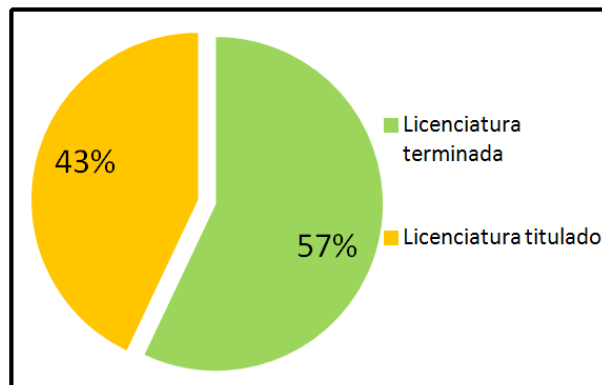
---

3 Concepto que se refiere a los usos y costumbres del pueblo wixárika; “el costumbre” es usado por los propios wixaritari para referirse a sus ceremonias, entrega de ofrendas, festividades y modos propios de vida; entre otros reproduce su sistema social y estructura de autoridades tradicionales. A través de “el costumbre” las generaciones adultas transmiten conocimientos y valores sociales a las nuevas generaciones.

4 El cuestionario fue aplicado a los profesores wixaritari como una de las acciones de la investigación titulada: “La educación intercultural. Un estudio desde la voz de los agentes educativos en Chiapas, Chihuahua, Guanajuato y Jalisco”, financiada por la Convocatoria SEP-SEB-CONACyT 2011, y coordinada por la doctora Martha Vergara Fregoso.



Gráfica 1  
Porcentajes de profesores con título de licenciatura



En este apartado se ha caracterizado de manera general a los docentes wixaritari a partir de su marco sociocultural y su proceso de formación profesional en relación con la vida nacional (integradora-aculturizante) y se han mostrado datos estadísticos que muestran su condición de género y procesos de formación docente desde los estudios de educación básica hasta los de nivel licenciatura.

### Proceso de indagación e informantes clave

Una vez que se aporta información del contexto, se caracteriza a los sujetos y se plantean las consideraciones teóricas y metodológicas, es necesario avanzar clarificando un proceso que derivó en la selección de informantes clave, previa consulta de tres fuentes esenciales: la primera observó resultados de la investigación titulada “Educación intercultural. Un estudio en las comunidades indígenas en Jalisco”, realizada por Vergara y Bernache (2008); la segunda se enfocó en los primeros acercamientos a las escuelas primarias de comunidades wixaritari de los municipios de Bolaños y Mezquitic, Jalisco; y la tercera consideró los resultados del cuestionario aplicado a 231 profesores wixaritari, es decir, la totalidad de los docentes de educación primaria indígena del norte de Jalisco.

Con la selección de informantes se inicia un nuevo proceso cuyo propósito es dar cuenta de la formación profesional de docentes wixaritari a través de las narrativas de los sujetos de estudio. En la tabla 1 se enlistan las siete entrevistas que se realizaron como parte de esta investigación; la tabla consta de cuatro columnas, la primera contiene el número progresivo y señala el orden cronológico de aplicación; la segunda muestra el código de la entrevista que se utiliza como referencia; la tercera describe el significado del código; y la cuarta ofrece datos de antigüedad y experiencia laboral.

Tabla 1  
Relación de informantes clave entrevistados en 2012

| Núm. | Referencia de entrevista | Código de entrevista   | Experiencia laboral   |
|------|--------------------------|--|---|
| 1    | (E1h63, H. 2012)         | E = Entrevista<br>1 = Número de entrevista<br>h = Género: hombre<br>63 = Edad<br>H = Inicial del nombre:<br>Héctor<br>2012 = Año de la entrevista  | 32 años de servicio.<br>Desempeño docente, directivo y de supervisión.<br>Escuelas multigrado y de organización completa.         |
| 2    | (E2h52, J. 2012)         | E = Entrevista<br>2 = Número de entrevista<br>h = Género: hombre<br>52 = Edad<br>J = Inicial del nombre:<br>Jesús<br>2012 = Año de la entrevista   | 24 años de servicio.<br>Desempeño docente.<br>Escuelas multigrado y de organización completa.                                     |
| 3    | (E3m26, T. 2012)         | E = Entrevista<br>3 = Número de entrevista<br>m = Género: mujer<br>26 = Edad<br>T = Inicial del nombre:<br>Teresa<br>2012 = Año de la entrevista   | 6 años de servicio.<br>Desempeño docente .<br>Escuelas multigrado y de organización completa.                                     |
| 4    | (E4h53, A. 2012)         | E = Entrevista<br>4 = Número de entrevista<br>h = Género: hombre<br>53 = Edad<br>A = Inicial del nombre:<br>Augusto<br>2012 = Año de la entrevista | 30 años de servicio.<br>Desempeño docente, directivo y administrativo en DRSE.<br>Escuelas multigrado y de organización completa. |

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas.

Tabla 2  
Relación de informantes clave entrevistados en 2013

| No. | Referencia de entrevista | Código de entrevista   | Experiencia laboral   |
|-----|--------------------------|--|---|
| 5   | (E5h34, F. 2013)         | E = Entrevista<br>5 = Número de entrevista<br>h = Género: hombre<br>34 = Edad<br>F = Inicial del nombre:<br>Florencio<br>2013 = Año de la entrevista | 14 años de servicio.<br>Desempeño docente.<br>Escuelas multigrado y de organización completa. |
| 6   | (E6m29, A. 2013)         | E = Entrevista<br>6 = Número de entrevista<br>m = Género: mujer<br>29 = Edad<br>A = Inicial del nombre:<br>Amalia<br>2013 = Año de la entrevista     | 9 años de servicio.<br>Desempeño docente.<br>Escuelas multigrado y de organización completa.  |
| 7   | (E7h34, R. 2013)         | E = Entrevista<br>7 = Número de entrevista<br>h = Género: hombre<br>34 = Edad<br>R = Inicial del nombre:<br>Rigoberto<br>2013 = Año de la entrevista | 15 años de servicio.<br>Desempeño docente.<br>Escuelas multigrado y de organización completa. |

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas.

La indagación se enfocó en las experiencias humanas y para llegar a ellas se alentó el relato, la narrativa por parte de los profesores y profesoras wixaritari, lo que llevó, como se apuntó anteriormente, a la elección de la narrativa como método y a la entrevista dialógica como herramienta. El enfoque narrativo-biográfico apoyó la investigación para ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede, permite la construcción de la realidad desde la voz y el punto de vista de los sujetos implicados por medio de testimonios verbales; así se tuvo una mirada personal de su proceso de formación profesional. Es por medio de nuestras propias narraciones, dice Bruner (1999), como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros.

Los siguientes apartados tienen como propósito hacer comprensible el tema de la investigación y responder al cuestionamiento central: formación profesional de docentes indígenas de educación primaria, en el norte del estado de Jalisco.

## Resultados

La formación profesional de los docentes indígenas debe revisarse, por un lado, considerando un tiempo que inicia en la infancia y llega hasta el presente; y, en segundo lugar, por el espacio social definido por su cultura originaria ubicada en comunidades wixaritari del norte de Jalisco.

### Condiciones socioculturales y familiares en la infancia

#### Socialización primaria

El proceso histórico que vivieron los profesores wixaritari abarca desde los últimos años de la década de 1950 hasta la primera década del siglo XXI; en este periodo de poco más de 60 años se cuentan historias de la vida infantil que tuvieron efectos en el desarrollo escolar y familiar; se observan situaciones comunes, aun cuando entre algunos de los sujetos existen marcadas diferencias temporales. Las experiencias por las que pasaron los docentes se relacionan con su condición social, y la economía de las familias; las características del servicio educativo muestran condiciones estables, es decir, son muy similares las historias de vida de los docentes con más de 25 años de servicio a las de aquellos que cuentan con menos de seis años en la misma profesión.

El mundo social de los docentes en esta etapa se impone desde lo instituido estructuralmente; la cultura y costumbres familiares prevalecen con un alto nivel de inalterabilidad desde hace décadas, por lo que se puede decir que esto tiene un peso diferente del de otras culturas, como la nacional, con mayor movilidad, que se encuentra en constante cambio y transformando los valores sociales. La familia forma parte del sistema social organizado a través de células, familias-ranchos, que se encargan de instituir desde la infancia, elementos culturales traducidos en lenguaje, creencias, ritos y prácticas sociales ancestrales.

Durante su infancia, los profesores observaron un “estado natural de pobreza”, por lo que asumen esa condición porque no conocen otras formas de vida, a lo que se agrega la marginación del “progreso nacional”; en sus casas familiares compartieron humildes espacios con hermanos, primos y otros parientes; no conocían los servicios eléctricos, no había ni hay en la actualidad servicio de transporte público u otro medio de comunicación; los primeros servicios de salud llegaron sólo a algunas comunidades, pero se dificultó el acceso porque estaban distantes de sus casas.

La escuela llegó por decisión externa, sin considerar la opinión del pueblo wixárika, así lo externan algunos profesores en sus relatos, ya que “ir a la escuela” les significó “ir al mundo mestizo”; las familias vieron a esta institución como una intromisión que afectaba sus usos y costumbres, sin embargo se impuso y les ofreció conocer nuevos lugares, participar en una vida social de mayor interrelación con otros niños; y también, frente a sus condiciones de pobreza y marginación, les brindó alimentación a través de los albergues aledaños a los centros escolares.

### Experiencias escolares durante la educación básica

#### Socialización primaria - Socialización secundaria

Las expectativas de llegar a la escuela revelaban interés por conocer otros contextos; los hermanos mayores generaron curiosidad cuando llevaron a casa libros que tenían “una mona”, como indicó Florencio, e implicaban la posibilidad de “jugar” con otros niños ajenos a su casa paterna. El interés debió ser grande para que alguno de ellos abandonara su casa con la finalidad de ir a la escuela sin el permiso de los padres. Probablemente influyeron también las condiciones adversas de pobreza y marginación, y por este motivo no importaron el distanciamiento de su familia ni las caminatas durante horas cada fin de semana. Las experiencias escolares inician en estas circunstancias, fuera del círculo de sus hermanos y primos, en un nuevo contexto que les asegura alimentos todos los días y un colchón donde dormir; pero también los confronta con otros significados hasta entonces ajenos a su cultura.

La resistencia de los padres y abuelos cede ante la posibilidad de que la escuela abra caminos para mejorar la vida de sus hijos. En algunos casos, los padres alientan la llegada al centro escolar porque sus hijos aprenderán el idioma español, lo que traerá beneficios en términos económicos o la posibilidad de un empleo. Al mismo tiempo significó el paso a otra realidad que modificó el proceso de socialización: ahora aparecen otros elementos (albergue, docentes mestizos, idioma español, libros y sus contenidos no indígenas, cocineras, enfermeras, etc.), ahora se vuelve necesario internalizar otro sistema cultural y poner en juego las enseñanzas familiares, la tradición y la manera de ver al mundo desde la óptica primaria de su familia y comunidad Wixárika. Con estas condiciones y una vez concluidos los primeros estudios, en algunos casos a nivel de educación primaria y en otros de secundaria, los sujetos inician una nueva etapa de socialización relacionada con su formación docente.

### Iniciación en la profesión docente

#### Socialización secundaria

Para determinar cómo llegaron a la docencia, de acuerdo con los datos de las entrevistas se puede inferir que logran ser docentes por el sueño de ser alguien, por la perseverancia y el deseo de continuar con los estudios en educación básica; es decir, las metas fueron creciendo: la primera fue ir a la escuela primaria, el siguiente paso difícil fue realizar los estudios de secundaria, el objetivo más complicado porque exigió dejar la familia y el contexto de la comunidad wixárika. Se llega a la docencia con la expectativa de contar con un empleo, por invitación de terceros y/o bajo circunstancias fortuitas, no planificadas. En la mayoría de los entrevistados, la iniciación docente tiene como antecedente inmediato el logro de estudios de educación secundaria; por lo tanto, saber leer y escribir el español, además de conocer la lengua wixárika y pertenecer a la etnia, fueron rasgos del perfil necesario para ser docente.

De estas historias de vida se infiere que fueron las circunstancias las que llevaron a los wixaritari al camino del magisterio, y sin un proyecto definido lograron “el sueño de ser alguien”. El ser alguien distingue a una minoría que logró ser docente, como la profesora que de niña quería ser cocinera en el albergue, o quien se pensó como enfermera, “cuando estaba divirtiéndose en un columpio soñaba en ‘ser alguien’, soñaba con llegar a ser enfermera” (E6m29, A. 2013); o los esfuerzos de otros profesores, como el que trabajó como “cargador” en un depósito de cervezas; o el docente que quería ser comerciante y dedicarse a la venta de ganado; o el profesor que tomó la decisión de trabajar en una tienda de abarrotes en Mezquitic, porque además sabía “llevar un registro de las entregas” (E2h52, J. 2012). Los precarios conocimientos y habilidades aprendidas durante la educación básica fueron suficientes para atreverse a cruzar al otro mundo; el mundo mestizo llamó su atención y para transitar hacia él iniciaron una caminata por senderos desconocidos que los llevaron a la formación docente.

#### Formación formal e informal de los docentes wixaritari

Además de la carencia de formación inicial, los docentes manifiestan una problemática que los ha acompañado a lo largo de su proceso formativo: sus debilidades con el idioma español. Estos profesores indígenas no tuvieron el mismo proceso que otros para llegar a “ser maestros”,<sup>5</sup> pues las disposiciones de la Secretaría de Educación Pública indican que primero se estudia la licenciatura en educación y luego se desempeñan funciones de docencia; en cambio, en las comunidades indígenas del norte de Jalisco es exactamente lo contrario.

El tema de las “escuelas normales para mestizos” aparece en la percepción (y aceptación) de los sujetos de estudio, en el sentido de que las escuelas normales son para los no indígenas, es decir, son espacios distantes a ellos. Aun cuando al menos 20 escuelas normales en el país ofrecen licenciaturas en educación bilingüe, en la región norte de Jalisco estos estudios no se han proporcionado a los jóvenes wixaritari; un dato relevante es que de 2008 a 2013, de 38 jóvenes indígenas que hicieron trámites para ingresar a la Escuela Normal Experimental de Colotlán, sólo dos tuvieron oportunidad de entrar. En mayo de 2014 la Escuela Normal tenía una matrícula de 167 alumnos, 165 mestizos y dos jóvenes indígenas, esto llamó la atención de uno de los profesores en estudio, quien suponía que la normal nada más era para mestizos: “yo no tenía entendido que aquí en la normal se aceptaban a indígenas” (E5h34, F. 2013); y en el contexto real el docente wixárika tiene razón: la escuela normal es una escuela para mestizos, al menos hasta septiembre de 2014.

---

<sup>5</sup> “Ser maestro” es una expresión que se usa de manera común en la región norte, lo mismo en los pueblos mestizos que en los indígenas, y se refiere a quien realiza labores de docencia en cualquier nivel educativo. Quienes están relacionados con la educación sí diferencian y llaman “educadora” al docente del jardín de niños y “profesor” a quien labora en educación primaria. Aun cuando la nueva generación de docentes tiene estudios de licenciatura, no se les dice “licenciado” sino “profesor” o “profesora”.

### Comprensión del pasado para la educación intercultural

La exigencia del Sistema Educativo Nacional de llevar a cabo el ejercicio docente con base en planes y programas de estudio instituidos para todo el país responde a un modelo educativo homogéneo, que pretende ofrecer un tratamiento de iguales a todos los mexicanos; sin embargo, la realidad dista de este enfoque, porque México es un país heterogéneo, con diversidades culturales y contextos socioeconómicos dispares; por tanto, la solución de las problemáticas sociales y educativas en esta nación no se encuentra en la institucionalización de un programa nacional homogéneo, pensado para un solo pueblo, identificado primordialmente con las clases medias del país.

De acuerdo con los datos obtenidos en una de las visitas realizadas a la comunidad de San Andrés Cohamiata, los docentes de la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez”, mencionaron que las actividades pedagógicas y administrativas de apoyo se desarrollaban en los pueblos mestizos, y que regularmente eran llamados para asistir a reuniones académicas en Colotlán o Guadalajara; debido a ello consideran que el trato que se les da sigue siendo como en el pasado, privilegiando el interés no indígena, o bajo las condiciones que la autoridad mestiza considera convenientes. Al respecto, el director del plantel comentó:

Sigue casi igual, nosotros sí vamos [a Colotlán o a Guadalajara], pero ellos nunca vienen, necesitamos apoyos; ahorita nos reunimos los jueves en la tarde y así vemos los problemas y tomamos acuerdos [sobre] qué va a hacer cada quien, pero lo que nos falta es más información, cómo dar alguna clase en matemáticas o materiales, pero con la contextualización; ya no es sólo contenidos de la ciudad, aquí trabajamos la reforma pero cambiamos contenidos, se nos hace difícil pero lo hacemos (E7h34, R. 2013).

La necesidad de “contextualizar libros mestizos” es recurrente en los relatos de los profesores cuando señalan que “tienen” que adaptar los libros de sus alumnos y algunos otros que la SEP les envía; al respecto, Florencio indica que en lugar de mostrar a los alumnos un elefante o un hipopótamo, se les habla de un animal de la región, adecuando el contenido al entorno que les es propio.

La cultura occidental tiende a hacernos a todos los humanos, a hacernos homogéneos, a que todos tengamos un coche, una televisión, un modelo de vida... sin embargo, acá no tienen luz, no tienen lavadora, no tienen teléfono... lo que pasa a veces es que la gente acá le estás cambiando su forma de vivir, los hábitos ancestrales basados en la agricultura del maíz se van perdiendo, por lo que el progreso yo lo veo que tiene sus beneficios y sus maleficios (E4h53, A. 2012).

El reclamo del docente que ve amenazada su cultura y “el costumbre” de su pueblo se relaciona con los libros y los programas, porque manifiestan que son para otro tipo de niños y otros contextos sociales; los docentes perciben que los materiales educativos y los contenidos de los libros



fueron diseñados para las zonas urbanas; en ese sentido, una de las docentes cuestiona: “¿Cómo voy a decirle al niño que esa planta se llama pino?, porque el niño no lo conoce así, el niño lo conoce por *jukuo* (E3m26, T. 2012).

## Conclusiones

La formación profesional que tuvieron los docentes wixaritari antes y durante su desempeño profesional tiene en común el predominio de la vivencia infantil y la práctica educativa en su rol de docentes. Fueron contratados con estudios de secundaria y en algunos casos de preparatoria, lo cual evidencia que no tenían la formación profesional que el ejercicio de la docencia demanda desde la visión del Sistema Educativo Nacional, que supone un título para ejercer la carrera. Se concluye que la carencia de formación profesional no se relaciona con la formación inicial que reciben en una “escuela normal para mestizos”, como lo plantea el sistema educativo; por eso, es indispensable una preparación que permita el ejercicio docente en el medio indígena con un enfoque intercultural, es decir, una formación profesional para la educación del pueblo wixárika.

Un problema de formación docente que se recupera de las voces de los sujetos es su bajo nivel de dominio del idioma español; por una parte, para mejorar su desempeño se exige el uso del español, pero por otra, en ningún momento de su formación han tenido la opción de asistir a cursos orientados a la enseñanza del español como segunda lengua, y ninguna institución o instancia de capacitación oficial les ha ofrecido apoyos para resolver esta carencia; resulta incongruente que la Secretaría de Educación Pública espere de estos docentes habilidades comunicativas cuando no les ha ofrecido opciones de formación elementales para su desarrollo.

La responsabilidad del Estado para atender la formación profesional de docentes en el pueblo wixárika se asumió tardíamente. El mandato del Artículo 3º constitucional, que obliga al Estado a brindar educación pública a todos los niños del país, entre ellos a los niños wixaritari que también son mexicanos, se incumplió, y luego los gobiernos en turno implementaron políticas educativas excluyentes. Durante cuatro décadas el gobierno mexicano se olvidó de la existencia del pueblo wixárika, y no fue sino hasta la década de 1960 cuando se incorporaron los promotores culturales en las comunidades indígenas, convirtiéndose en el antecedente de los futuros docentes; sin embargo, ni antes ni ahora (más de 95 años después de la fundación de la SEP) se ha preparado de manera profesional a los docentes wixaritari para que se desempeñen en su medio educativo indígena.

En este mismo sentido surge una nueva pregunta: ¿por qué los profesores wixaritari no tuvieron una formación profesional a través de escuelas normales? Para dar respuesta a este cuestionamiento se recuperan lecturas y algunas reflexiones emanadas de los diálogos con los sujetos de estudio:

1. Por omisión, después de la creación de la SEP y durante las siguientes cuatro décadas no hubo políticas educativas que plantearan la formación de docentes wixaritari.

2. Por exclusión, a partir de la década de 1960 México contó con escuelas normales instituidas y se concibió que la formación docente se ocuparía del servicio educativo nacional, mayoritariamente mestizo, quedando el pueblo wixárika excluido de estos procesos de formación inicial docente.
3. Por negación del derecho, las disposiciones legales habilitan la formación profesional docente para el pueblo wixárika —como para otros pueblos originarios—, pero en la realidad no hay condiciones ni escuelas normales que hagan viables los mandatos internacionales y nacionales de equidad e inclusión para la formación inicial docente.

Los profesores wixaritari no han tenido la formación profesional pertinente para su medio; en los últimos ocho años las escuelas normales han establecido procesos de selección para el ingreso de estudiantes; en el caso de la región norte la Escuela Normal Experimental de Colotlán ha seguido de manera puntual estas políticas, y para los jóvenes wixaritari este proceso de selección se ha convertido en un proceso de exclusión.

El México moderno de las últimas cinco décadas, periodo en el que se incrementaron las escuelas normales en los diferentes estados de la República, ha excluido a los jóvenes wixaritari de las instituciones para la formación inicial docente. Algunos profesores indígenas del norte de Jalisco siguen pensando que la escuela normal es para mestizos, y que es un espacio distante a ellos. Es claro que la Secretaría de Educación Pública no ha limitado a ningún joven para que ingrese a las escuelas normales, sin embargo en la realidad tienen razón los profesores wixaritari: la normal es para los mestizos, porque en virtud de su sistema de selección, deja fuera a los indígenas, sin importar que este proceso sea una clara práctica de iniquidad. Los jóvenes indígenas no tienen las condiciones y apoyos que ha tenido la mayoría de jóvenes mestizos; se observa una gran brecha en las condiciones sociales, económicas y educativas, por lo que se confirma que los procesos de selección establecidos por la SEP son excluyentes, y estas acciones se ven fortalecidas por las políticas educativas internacionales, nacionales y estatales.

Un punto importante a destacar es que los profesores no se han quedado impasibles en espera de que el Sistema Educativo Nacional los guíe y resuelva sus limitantes en la formación profesional docente; la condición de exclusión para la formación inicial (formal) no fue ni es limitante para que se den procesos de formación profesional en los docentes wixaritari; esta situación coincide con la visión de Honoré (1980), quien señala que la formación se ha apropiado de sus vivencias como alumnos, y que durante esta etapa asimilan modelos educativos y los conservan durante el ejercicio de la docencia, convirtiéndose en referentes a imitar. Actualmente los profesores participan en procesos de interacción con otros pares que cuentan con mayor edad y antigüedad en el servicio docente; de esta manera se puede decir que su formación se da por experiencia, ya que los profesores jóvenes cuentan con el apoyo de sus compañeros de escuela, quienes realizan funciones de tutores.

A la fecha se cuenta con generaciones de jóvenes que han logrado concluir estudios de bachillerato, pero no se conocen programas educativos de formación docente para atender esta demanda social y educativa del pueblo wixárika. Ahora el planteamiento ha rebasado el concepto de “inclusión”, pues las voces de los docentes wixaritari en los albores del siglo XXI no piden ser “incluidos” en un Sistema Educativo Nacional homogéneo, sino que exigen el derecho de proponer sus propias instituciones formadoras de docentes, que los prepare profesionalmente en dos caminos: para transitar en el mundo mestizo y, al mismo tiempo, para seguir su sendero en el mundo wixárika.

Lo deseable es una preparación fortalecida y enfocada a la atención intercultural, contrariamente a lo que se sigue observando: una nula propuesta para formar nuevas generaciones de profesores a través de las escuelas normales, además de cursos presenciales y no presenciales ajenos a las problemáticas que tienen; cabe mencionar que en los últimos años instituciones particulares ofrecen cursos, diplomados y posgrados de dudosa calidad, con claras intenciones de lucro y ningún interés por contribuir significativamente a la educación.

El reto en la formación institucional (formal) debe atenderse considerando la opinión de los docentes en servicio, pues su proceso histórico da cuenta de una experiencia que debe aprovecharse; estas voces pueden darle sentido a una propuesta viable que atienda dos aspectos importantes para la mejora en la formación profesional docente: el primero relacionado con la formación inicial de las próximas generaciones de profesores wixaritari, y el segundo con la formación continua para atender los requerimientos profesionales de los docentes en servicio.

Por todo lo anterior, resulta importante comprender el proceso de formación profesional de los docentes wixaritari; cualquier propuesta de formación inicial y/o continua que se haga en el presente debe considerar los ejes de “identidad e inclusión”. Es claro que el grupo indígena en estudio manifiesta su interés por el aprendizaje del español y la apropiación de sus significados; sin embargo, esto se justifica porque suponen que con ello garantizarán mejores condiciones de vida para las comunidades wixaritari. Afirman que es necesario que los libros y los programas que se utilicen en las escuelas indígenas tomen en cuenta una parte de la cultura occidental, hoy global, porque se tiene certeza de que puede aportar al desarrollo social y económico del pueblo wixárika.

También las diferentes entrevistas realizadas coinciden en la pertinencia de incluir contenidos que rescaten la cultura y la lengua wixárika, desde el preescolar hasta los estudios de educación media superior y superior; cuando se refieren a la escuela normal consideran que debe haber educación en los dos idiomas: el wixárika y el español, y hacen énfasis en la preservación de su cultura e identidad.

Un planteamiento de gran significado es la participación de las autoridades tradicionales en las decisiones educativas; para el profesor que lo señala no tiene sentido estudiar la profesión en la escuela normal desde una perspectiva de la educación nacional, su propuesta rompe con la lógica de quienes sostienen la visión de una educación nacional homogénea, porque desde esta mirada indígena la educación y la escuela deben reconstruirse a partir de lo que su pueblo y su cultura requie-

ren, y eso significa que los primeros en opinar deben ser sus autoridades tradicionales, los sabios, los “marakamen”, y enseguida los profesores wixaritari que ahora están posicionados socialmente en sus comunidades. Se propone eludir la primacía del Estado Nacional y tomar acuerdos para construir la educación en correspondencia a las necesidades de su pueblo; sin duda, esta iniciativa contraviene las ideas preestablecidas por el Sistema Educativo Nacional.

El análisis de las propuestas hechas por los profesores wixaritari permite relacionarlas con algunos grupos indígenas en particular:

El primero es el proyecto de formación docente para jóvenes educadores comunitarios indígenas de las zonas Altos, Norte y Selva de Chiapas, que no cuentan con el apoyo de la Secretaría de Educación Pública; es decir, se trata de una propuesta de autodeterminación del pueblo indígena de esta región mexicana que radicaliza su posición. Sin embargo, durante el proceso de consolidación advierten la necesidad de formación pedagógica vinculada a la visión occidental, lo que abre diálogos para la formación intercultural; en este caso, destaca de manera particular la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM).

El segundo se ubica en la educación indígena en Canadá, donde el modelo de formación docente ha respondido a la diversidad de las naciones indígenas y “pueblos aborígenes” y no aborígenes en Canadá. Volviendo a la “visión” de los ancianos respecto a la educación para todos los pueblos, este proyecto fue desarrollado en colaboración con el gobierno y las autoridades educativas, pero además ampliaron su visión para la formación docente, concibiéndola en construcción junto a otros pueblos indígenas a nivel local e internacional.

La coincidencia de los casos referidos con los planteamientos de los profesores wixaritari apunta a la conveniencia de la educación intercultural y al derecho que tienen los pueblos indígenas de participar y construir sus propios modelos educativos; al mismo tiempo advierte que el Sistema Educativo Nacional en México es caduco, que suele llegar siempre tarde y con una visión homogénea que ya no responde a las necesidades y derechos de la diversidad social actual.

La educación media superior ha llegado a las comunidades indígenas de la región norte de Jalisco y algunas generaciones de jóvenes han logrado estos estudios; precisamente por ello, la transformación debe atender dos campos:

1. La apertura a estas nuevas generaciones y la modificación del plan de estudios nacional, con el objetivo de transitar a la educación intercultural, pensada y diseñada para los jóvenes wixaritari de la región norte de Jalisco.
2. Se debe atender la formación continua para los profesores wixaritari en servicio con la misma óptica de la interculturalidad, lo que significa tener un sistema de actualización y capacitación diseñado para atender el servicio educativo de acuerdo a los requerimientos sociales y culturales de sus comunidades.

Aunado a lo anterior, es imprescindible la modificación de los planes de estudio de la educación básica para que se construya un nuevo modelo intercultural que transforme programas, libros de texto gratuitos, apoyos pedagógicos y didácticos para los profesores en servicio. En ambas situaciones se debe privilegiar la participación del pueblo wixárika, representado por autoridades tradicionales y sus docentes.

La propuesta de los profesores wixaritari se identifica con algunos casos de Chiapas y Canadá, en el sentido de hacer uso del derecho a la autodeterminación como pueblo indígena; pero también aceptan que esta transformación se debe hacer en coordinación con las autoridades educativas, con el propósito de aprovechar los conocimientos del mundo occidental no indígena para un desarrollo integral, que incluya “el costumbre”, y se les reconozca como pueblo; además, que aliente el fortalecimiento y la conservación de su cultura: es una propuesta educativa para el desarrollo con identidad e inclusión.

Finalmente, esta investigación reitera su aporte al estado del conocimiento porque ha hecho visible la problemática educativa de una comunidad profesional indígena del norte de Jalisco que tiene en sus profesores un gran capital humano. Es posible encontrar estudios que aborden situaciones críticas de la formación profesional de docentes indígenas, pero ninguno ha hecho comprensible el fenómeno de la comunidad Wixárika a partir de las voces de los sujetos de estudio. El trabajo ofrece evidencias de un Sistema Educativo Nacional rebasado por la diversidad social que no está respondiendo a las necesidades sociales del país, por lo que se requiere un cambio de modelo educativo que se convierta en el motor del desarrollo de una nación compuesta por diversos pueblos, que se teje y se fortalece en un plano multicultural. La imposición de valores y culturas únicos y dominantes que caracteriza al actual sistema educativo, desaprovecha el arraigo histórico, la identidad y los conocimientos milenarios que pueden hacer aportaciones significativas al desarrollo de la sociedad mexicana de este siglo XXI.

Los sujetos de estudio, quienes en la construcción del proceso formativo profesional han dado cuenta del enorme esfuerzo, perseverancia y resolución de todo tipo de adversidades, se han posicionado de manera legítima como parte de la comunidad educativa en el país y en el estado de Jalisco; los docentes wixaritari se conforman como una generación pionera de la que deben aprender las jóvenes generaciones indígenas y no indígenas, pero sobre todo, de sus voces deberíamos aprender todos, particularmente quienes gobiernan y toman las decisiones dentro del sistema educativo.

## Referencias bibliográficas

- Berger, P. y T. Luckmann (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bolívar, A., J. Domingo y M. Fernández (2001). *La investigación biográfico-narración. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, CDI (2010). *Informe final de la Consulta sobre Lugares sagrados del pueblo wixárika*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Ducoing, P. (coord.) (2003). *Formación de docentes (Normal y Universidad) y de profesionales de la educación*. Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002. Volumen 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación. (Tomo II). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Franco, M. (1997). “Los maestros indígenas de Chihuahua frente al nuevo modelo educativo y sus necesidades de formación profesional”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE), vol. 2, núm. 4, pp. 349-361
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid: Narcea.
- Johannes, N. (2003). *Huicholes*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas-PNUD.
- López, O. (2009). Diagnóstico regional de los procesos de formación intercultural de profesores indígenas bilingües de San Luis Potosí. En: *Reseñas de Investigación en Educación Básica*, Convocatoria SEP/SEByN-CONACYT 2004. México: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica/SEP.
- Luckmann, T. (1996). *Teoría de la acción social*. Barcelona: Paidós.
- Pedraza, D. (1995). La formación de docentes en el subsistema de educación indígena, en Moreno (coord.) Simposio internacional Formación docente, modernización educativa y globalización (documento de trabajo), UPN-SEP. México.
- Rebolledo, N. (1994). “La formación de profesores indígenas bilingües. Una visión etnográfica”, en *Pedagogía*, vol. 9, núm. 1, México, pp. 48-57
- SEP, Tatutsi Maxakwaxi. En: *Experiencias Innovadoras en Educación Intercultural*. Recuperado de: [http://eib.sep.gob.mx/biblioteca/documentos/ei\\_tatutsi\\_maxakwaxi.pdf](http://eib.sep.gob.mx/biblioteca/documentos/ei_tatutsi_maxakwaxi.pdf)
- Téllez, V. (2005). La reorganización del recinto ceremonial (Tukipa) huichol de Guadalupe Ocotán, Nayarit, México. Fundación para el Avance de los Estudios Mesoamericanos, FAMSI. Recuperado de: <http://www.famsi.org/reports/05083es/>
- Torres, J. (2000). *El hostigamiento a “El Costumbre” Huichol*. Zamora: El Colegio de Michoacán-Universidad de Guadalajara.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencias humanas para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Vergara, M. y G. Bernache (2008). *Educación intercultural. Un estudio de las comunidades indígenas de Jalisco*. Guadalajara: SEP/SEJ/CONACyT.

Von Groll, G., U. Keyser y E. Silva (2013). “Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural”. En: Bertely, M., G. Dietz y G. Díaz Tepepa (coords.). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. Colección Estados del Conocimiento. México: ANUIES-COMIE, pp. 151-183.

Recibido: 27/10/15

Dictaminado: 27/01/16

Corregido: 04/05/16

Aceptado: 19/09/16