

# Educación en el medio indígena de Chihuahua

**EVA AMÉRICA MAYAGOITIA PADILLA**

Profesora investigadora  
Universidad Pedagógica Nacional  
Unidad 081

## Resumen

Este artículo forma parte del estudio de egresados de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI 90), que la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 081 desarrolló con los estudiantes que concluyeron sus estudios en la subse de Creel, Chih., durante el período comprendido entre 1995 y 2008. Se desarrolló con el propósito de analizar la dimensión formativa y el mercado laboral de los egresados a fin de retroalimentar el currículo. Se trata de un estudio descriptivo en el que se analizan algunas de las características de la práctica docente en el medio indígena, como uno de los contextos educativos de mayor complejidad, en virtud de que el logro de la calidad de la educación que reciben los niños y niñas está mediado por otros muchos factores que, sin duda, trascienden a las instituciones educativas.

**Palabras clave:** interculturalidad, organización, medio indígena, diversidad, política educativa

## Introducción

Aunque en los documentos normativos de la Reforma Integral de la Educación Básica 2009, se manifiesta un relativo interés por educar en aquellos valores que promueven la convivencia intercultural, como una necesidad inminente dada la composición pluricultural y plurilingüe de México; en la realidad, este ideal no suele ser por sí mismo, objeto de atención de las políticas educativas, así como tampoco lo es en la organización interna de las escuelas y de las comunidades educativas. Ello a pesar de que con los efectos de la globalización y el creciente fenómeno migratorio, cada vez con mayor frecuencia la escuela enfrenta el reto de atender a poblaciones diversas cultural y lingüísticamente.

Cuando hablo del interés relativo por educar desde un modelo educativo basado en los pilares de la convivencia intercultural, me refiero a que aún cuando en el actual plan de estudios de educación básica se reconoce que la diversidad y la interculturalidad son elementos sustantivos en el proceso de formación; un





análisis de los componentes de los programas de estudio, evidencia la clara dominancia de contenidos educativos ajenos a las culturas minoritarias, particularmente, las culturas indígenas. Así mismo, en las propuestas para el trabajo por proyectos, se propone y privilegia el uso de materiales y medios tales como la investigación documental o en redes electrónicas, lo que resulta absurdo en las escuelas donde no existe luz eléctrica, bibliotecas, ni servicio público alguno.

Las escuelas ubicadas en la periferia de las ciudades, así como las que operan en medios rurales e indígenas, son las que generalmente tienen mayores carencias materiales y organizativas. En ellas el ideal de la interculturalidad se limita a algunos mecanismos que hacen menos difícil los procesos de aprendizaje; entre ellos: el uso de la lengua materna de los niños y niñas como mecanismo-puente para la imposición del español y el trabajo con algunas pautas de las culturas minoritarias tales como eventos donde se practican juegos tradicionales o concursos que promueven los usos oral y escrito de las lenguas indígenas, lo que sirve para validar los supuestos que las reconocen como escuelas interculturales bilingües.

Las tendencias hegemónicas y centralistas que han prevalecido en el sistema educativo nacional, se aplican también a los maestros, que son valorados con mecanismos homogéneos que niegan o minimizan su diversidad, así como las circunstancias también diversas en que realizan el trabajo docente. Particularmente, las implicaciones que reviste la labor efectuada en medios caracterizados por la diversidad geográfica, cultural y lingüística, son invisibilizados por políticas educativas que mandan a estas escuelas y maestros los mismos

estándares de calidad educativa que al resto del magisterio. Con demasiada frecuencia, en ellos se deposita la responsabilidad de las deficiencias de un sistema educativo que sigue enfrentando el enorme reto de brindar un servicio equitativo, pertinente, relevante y eficaz, lo que demanda necesariamente del conocimiento profundo de los contextos y los actores sociales, de tal forma que se puedan diseñar alternativas globales ante problemáticas que en sí mismas revisten una gran complejidad.

El análisis de los contextos donde se ubican los servicios educativos resulta fundamental para una comprensión de mayor alcance y amplitud de los fenómenos que en ellos se producen. Por lo anterior, en este caso particular es necesario preguntarse ¿qué condiciones socioculturales imperan en el medio indígena? ¿quiénes son los maestros que laboran en él? ¿en qué condiciones realizan su trabajo docente? En este artículo se busca dar respuesta a estos cuestionamientos que fueron parte del estudio de egresados de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI 90) que opera en la subsede Creel de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 081 del estado de Chihuahua.

La investigación se desarrolló en el ciclo escolar 2008-2009 utilizando el método de encuesta propuesto por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2005) a cuyo instrumento se realizaron las adecuaciones necesarias para ajustarlo a las condiciones del trabajo docente en contextos indígenas. Fue aplicado a una muestra de 120 egresados, que fueron seleccionados, a través de un muestreo por cuotas, de la población total de egresados de los ciclos escolares 1995 a 2008.

Las reflexiones que se vierten a continuación, tienen el propósito esencial de analizar algunas variables e indicadores que evidencian la complejidad del trabajo docente en el medio indígena; contexto de la educación básica donde los maestros, al igual que los niños y niñas, enfrentan cotidianamente las condiciones adversas de un sistema caracterizado por la desigualdad.

### La educación en el medio indígena

Datos obtenidos por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2005a) reflejan la magnitud del reto que representa la educación indígena para el Sistema Educativo Nacional. Del millón trescientos mil niños y niñas indígenas de entre seis y 14 años de edad, 213, 590 no asisten a la escuela; y del grupo poblacional de quince años y más, arriba del 50% carece de estudios completos de primaria. Asimismo, se reconoce que el analfabetismo, la primaria sin concluir, y un gran número de viviendas sin electricidad, evidencian los altos niveles de marginación de la población indígena en el país.

Estudios realizados por este organismo, señalan que la región de la Sierra Tarahumara en el estado de Chihuahua, en donde habitan los grupos étnicos rarámuri (o tarahumara), guarojío (también nombrado guarijío, o warohío), pima y tepehuán, ocupa el segundo lugar en atraso de servicios en viviendas, las cuales solo son más precarias en el caso de la región Cora-huichol-tepehuana de los estados de Durango, Nayarit y Jalisco. De la misma manera, datos relacionados con el logro educativo indican que en la evaluación nacional aplicada a los alumnos de 6° grado, sobre los procesos de

lectura, Chihuahua obtuvo el lugar más bajo, del total de dieciocho entidades participantes, y en el área de matemáticas, en el mismo grado, se situó en el decimoquinto lugar, lo que evidencia la magnitud del reto educativo que representa la educación indígena en la entidad.

### Comunidades del medio indígena en Chihuahua

El contexto sociocultural, las condiciones materiales en que ocurren los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la práctica docente constituyen factores determinantes para lograr o no el éxito educativo (INEE, 2005b). Por ello resulta fundamental analizar las comunidades estudiadas, mismas que están distribuidas en doce municipios del estado, en una extensión territorial cercana a los 150,000 kilómetros cuadrados; territorio que es más extenso si se hubiese considerado en el estudio a los profesores que egresan de la subsección Guachochi de la UPN cuya sede central está ubicada en Parral, Chih., el fragmento del territorio chihuahuense en el que laboran los egresados de Creel, es mayor a estados como Tlaxcala, Morelos, Colima, Aguascalientes y Querétaro y está compuesto mayoritariamente por pequeñas comunidades de difícil acceso.

El 41.7% de estas poblaciones, cuenta con menos de 500 habitantes; un 10.8%, tiene de 501 a 1,000 personas; un 30.9%, entre 1,001 a 2,000 pobladores, y solo el 16.6% de las comunidades tiene más de 2,001 habitantes. Se reconoce, por tanto, que el 83.4% de las comunidades tienen menos de 2,000 habitantes y que un 41.7% de ellas cuenta con menos de 500 pobladores. En el área de servicios comunitarios, se encontró que solo el 40% dispone de los tres servicios básicos: agua, luz y drenaje. Mientras,



un 22.5% tiene sólo dos tipos de servicio; un 15.8%, cuenta con un solo servicio básico, y un 21.7% de estas colectividades carecen de los tres servicios.

En los poblados más pequeños, generalmente solo habitan personas indígenas; en el resto de los asentamientos conviven indígenas y mestizos. Así, los datos obtenidos arrojan que en un 29.2% de las comunidades la población es mayoritariamente indígena, mientras que en un 14.2 por ciento es mayoritariamente mestiza, y en un 56.6% de ellas se da cierto equilibrio entre ambos grupos étnicos.

Las lenguas indígenas son la rarámuri (97.5%) y la guarojía (2.5%). Un 49.5% de las personas es bilingüe; un 13.2%, es monolingüe (solo habla lengua indígena) y un 37.3%, es monolingüe en español. Se encontró que tan solo en el 56.8% de las comunidades se practica mayoritariamente la lengua indígena, mientras que en el 43.2% de ellas se utiliza más el español. Estos datos constatan la paulatina pero sostenida extinción de las lenguas nativas. Baste reconocer que únicamente el 62.7% de la población indígena continúa practicando su lengua materna y con ello promoviendo que los niños y niñas la usen. Esta situación desencadena los procesos de aculturación que se viven en muchas de las colectividades indígenas del estado; ello porque la lengua materna constituye sin duda el vehículo a través del cual se fortalece la cultura y la identidad de los pueblos.

Para finalizar, se encontró que sólo el 16.7% de la población indígena conserva sus costumbres y tradiciones; un 38% lo hace de forma parcial; un 33.3% las conserva escasamente; y un 10% las perdió en su totalidad. Asimismo, el 19% de la población continúa usando la ves-

timenta típica de la etnia, contra un 52.8% que mezcla el atuendo indígena y mestizo, y un 28% que utiliza exclusivamente vestimenta mestiza.

## Escuelas del medio indígena en Chihuahua

Respecto de los tipos de organización escolar, se halló que solo el 26.7% de los planteles escolares, son de organización completa; es decir, cuentan al menos con un docente para cada uno de los seis grados escolares. En contraposición, 30% son unitarias; 16.7% bidocentes; 18.3%, tridocentes; 5%, tetradocentes y 3.3% pentadocentes, lo que implica lo siguiente:

- ▶ Un 73.3% de las escuelas son de organización incompleta.
- ▶ Al menos en el 65% de las escuelas cada uno de los profesores atiende dos o más grados escolares.
- ▶ En el 46.7% de ellas, el personal docente se compone de uno o dos maestros para atender todos los grados.
- ▶ En un 30% de las escuelas, un solo docente atiende todos los grupos.

En congruencia con estos datos, solo el 26.6% de los centros escolares cuenta con una infraestructura suficiente, que incluye aulas, dirección, baños, biblioteca, canchas deportivas e incluso equipos de cómputo con Internet y enciclopedia; en contraposición con aquellas que solo cuentan con un aula, y que representan el 18.6% de los planteles. El restante 54.8% tiene una infraestructura compuesta por dirección, aulas y baños (letrinas generalmente).

La población escolar en un 51.4% de los planteles se compone de alumnos mestizos e



indígenas, mientras que en un 31% de las escuelas están inscritos solamente niños y niñas indígenas, y en el 17.4% restante, el alumnado se integra únicamente con niñas y niños mestizos. De ello se infiere que en el 82.4% de las escuelas asisten niños y niñas indígenas, quienes mayoritariamente pertenecen a la etnia rarámuri y en una pequeña proporción -alrededor del 2.5%- al grupo guarojío.

Una estimación promedio de la distancia entre la escuela y el hogar de los niños y niñas, permitió reconocer que estos deben caminar entre una y cinco horas para asistir a clases. Por ello, en su gran mayoría, los centros escolares cuentan con servicios de albergue y alimentación. Las escuelas que no tienen este servicio obtienen apoyos alimentarios del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF-municipal) y el que proporciona la Coordinadora Estatal de la Tarahumara; esto permite que los niños consuman al menos una comida diaria.

Del alumnado indígena, un 46.4% es bilingüe; un 15.5% es monolingüe, en lengua indígena; y un 38.1%, monolingüe en español. Esta situación permite inferir lo siguiente:

- ▶ Es evidente la pérdida de las lenguas originarias, un 38.1% del alumnado, a pesar de pertenecer a una etnia indígena, tiene como lengua materna el español.
- ▶ A pesar de ello, la mayoría de los niños (61.9%) requiere de una educación intercultural bilingüe, capaz de instalar en el centro del proceso educativo las culturas originarias, para su necesario fortalecimiento.

## Maestros del medio indígena en el estado

Más allá de la dimensión técnica que reduce la docencia al proceso de apropiación de los contenidos escolares, el trabajo docente es el escenario donde convergen la dimensión económica, personal, social, cultural y ética de la profesión. Dichas facetas, constituyen un amplio abanico de variables poco exploradas, que influyen en la calidad de vida del profesorado y en su capacidad para desarrollar respuestas afectivas, emocionales y humanas que contribuyan a un buen desempeño de su labor (Robalino y Corner, 2003). Develar estas condiciones, permite acercarse a dimensiones olvidadas de la docencia: su dimensión humana que finalmente es la que moldea la profesión.

La población docente estudiada comparte una de las características básicas del magisterio: estar constituido mayoritariamente por mujeres, ya que sólo el 30.8% pertenece al sexo masculino, mientras que el 69.2% son del sexo femenino.

Sus características etarias demuestran que son un grupo joven cuya edad promedio fluctúa entre los 31 y los 40; esto es, el 27.9% tiene de 20 a 30 años, mientras que el 40.54% oscila entre los 31 y los 40; el 24.3% se ubica entre los 41 y los 50, y solo un 7.2% tiene una edad superior a cincuenta y un años.

En el discurso educativo pocas veces se hace alusión al maestro como trabajador asalariado, lo que evita en este caso, analizar las condiciones socioeconómicas de vida del magisterio. Los resultados del estudio evidencian que de manera genérica, los profesores tienen percepciones salariales precarias, en tanto solo el





37.5% tiene salarios que corresponden a cuatro salarios mínimos y más, mientras que el 62.5% percibe remuneraciones salariales que no alcanzan los siete mil pesos mensuales. Una parte sustancial del salario, se invierte en el traslado a las comunidades de trabajo, cuya distancia del lugar de residencia oscila entre una hora y hasta dos días de traslado. Este se efectúa en automóvil, por caminos de terracería y vecinales.

Los datos salariales, son relativamente coincidentes con la información obtenida sobre el nivel que los egresados han alcanzado en el Programa Nacional de Carrera Magisterial, donde solo un porcentaje de 39.1% ha logrado ingresar, es decir, el 60.9% está fuera de dicho programa. Así mismo, más de la mitad del porcentaje que logró ingresar (53.2%) permanece en el nivel A, lo que representa un incremento salarial de 1,020.70 pesos al sueldo base, que asciende a 3,624.03 pesos quincenales. Ello pone de manifiesto que “Carrera Magisterial” está lejos de constituirse en un mecanismo de promoción horizontal, como lo pretenden sus lineamientos.

Las situaciones descritas se reflejan claramente en su condición socio-familiar, donde se encontró que el 68.3% de los profesores cuentan con casa propia; un 10% paga renta; otro 10% vive en casa prestada y un 11.7% se aloja con sus padres o con algún pariente. Estas cifras permiten reconocer que alrededor del 31% no cuentan con vivienda propia y un porcentaje cercano al 11% vive en familias ampliadas donde habitan los padres, los hijos casados con sus familias y, a veces, otros familiares cercanos. Todo ello para facilitar la producción de bienes de consumo, que en las comunidades indígenas siguen teniendo carácter comunal.

Respecto de las condiciones de las viviendas, se encontró que el 58.3% tiene entre dos y cuatro habitaciones; el 32.5% cuenta con más de cuatro piezas, y un 9.1% es de una sola habitación; de lo que se infiere que de cada tres maestros, al menos dos habitan en casas pequeñas.

En relación a los servicios básicos de que disponen (agua, luz, drenaje, pavimento y teléfono), los datos obtenidos denotan que el 5% de ellas solo cuenta con el servicio de agua entubada, mientras que el 31.7% tiene únicamente agua y luz, el 38% cuenta con agua, luz y drenaje, el 6.7% dispone de agua, luz, drenaje y pavimento; y solo el 18% cuenta con todos los servicios públicos (agua, luz, drenaje, pavimento y teléfono).

Las cifras descritas permiten reconocer que:

- ▶ el 36.7% de los docentes habitan viviendas que carecen de drenaje;
- ▶ el 5% no dispone del servicio de energía eléctrica;
- ▶ un porcentaje de 74.7% vive en barrios o comunidades sin pavimento;
- ▶ solo el 18% de ellos tiene teléfono en casa.

De estos datos se infiere que un 36.7% habita en viviendas que carecen de los servicios básicos. Respecto de ello, estándares de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) establecen que una morada decorosa o digna de ser habitada debe contar con agua potable, instalaciones sanitarias, de aseo y de eliminación de desechos, energía y servicios de emergencia (ONU, 2008).

Finalmente, otra de las características singulares de estos docentes radica en su diversidad étnica y cultural; ya que el 53.7% son indígenas

rarámuri (tarahumara); el 0.8%, pertenecen a la etnia guarojía; un 2.5%, son originarios de los grupos étnicos pima y tepehuano; y un 42.8% son mestizos. Esta diversidad étnica y cultural convierte a las escuelas en un verdadero laboratorio donde las prácticas multiculturales son una realidad cotidiana que va moldeando y complejizando la forma y el contenido de la actividad docente

Lamentablemente, solo un 35.8% de los profesores egresados son bilingües, contra un 64.2% que son monolingües en español. A ello se agrega que es frecuente que muchos de los que son bilingües, trabajan en comunidades donde la lengua indígena del maestro no coincide con la que se habla en la comunidad de trabajo. Se ratifica la tesis de que las prácticas educativas se realizan mayoritariamente en la lengua dominante, dando prioridad a la apropiación de una cultura ajena a los intereses y necesidades de los niños y niñas, con las consecuencias culturales y pedagógicas inherentes. Ahondando en el análisis de la problemática lingüística en las escuelas, se encontró que las razones sustanciales por las que no se practica el bilingüismo son las enunciadas a continuación:

- ▶ Los maestros no hablan lengua indígena.
- ▶ La pérdida de la lengua indígena entre los pobladores.
- ▶ La falta de interés de todos los sujetos que componen el contexto escolar para fortalecer las lenguas indígenas.

Respecto de la cultura, la investigación permitió corroborar que los materiales que apoyan los procesos de aprendizaje son casi exclusivamente los libros de texto que solo ocasio-

nalmente se acompañan de algunos libros de lectura en español y los cuadernos de trabajo.

Las condiciones descritas permiten afirmar que los fundamentos de la educación intercultural bilingüe, solo son discurso educativo que sirve para justificar una política educativa que niega que detrás de las problemáticas educativas de las escuelas del medio indígena, existen otras de mayor magnitud: la desigualdad económica, política, social y cultural a la que ancestralmente se han visto sometidos los pueblos indígenas, lo que provoca que la escuela cumpla con los supuestos establecidos por Serrano (1998: 2) quien plantea que “cuando las relaciones socioeconómicas entre campos culturales son desiguales, y cuando se trata de políticas sociales institucionalmente definidas, existe hegemonía en las relaciones. Entre grupos sociales el más poderoso tiende a imponer valores, actitudes y, en muchos casos, decisiones”.

## Conclusiones

La región de la Sierra Tarahumara en el estado de Chihuahua, donde habitan los grupos étnicos tarahumara, guarojío, pima y tepehuán es una de las que representa mayores retos para el sistema educativo nacional. Evaluaciones sobre logro educativo en español y matemáticas en 6° grado, ubicaron a la región en el último y decimoquinto lugar de un total de 18 estados participantes, respectivamente.

Las razones que explican tales resultados revisten una enorme complejidad; entre ellas sobresalen:

- ▶ La región es de las más pobres del país, ocupa el 2° lugar en atraso de servi-





cios en las viviendas que se encuentran dispersas en un territorio de cerca de 150,000 km<sup>2</sup> en pequeñas comunidades, muchas de ellas de muy difícil acceso. Alrededor del 42% tienen menos de 500 habitantes y casi el 22% no cuenta con servicios públicos básicos. Son comunidades en las que cotidianamente conviven las culturas mestiza e indígena y ésta última, en condiciones de subordinación económica, política y cultural.

- ▶ Las escuelas de preescolar y primaria son también las que tienen mayores necesidades materiales y organizativas, ya que un 73.3% son de organización incompleta (el 21% son unitarias), al menos el 65% de los profesores atienden dos o más grados escolares; y en el 46.7% de ellas, el personal docente se compone de uno o dos maestros para atender todos los grados. Solo el 26.6% de los centros escolares cuenta con una infraestructura suficiente, que incluye aulas, dirección, baños, biblioteca, canchas deportivas e incluso equipos de cómputo con internet y enciclopedia, lo que implica que tres de cada cuatro escuelas no cuentan con el equipamiento necesario.
- ▶ En el 51.4% de estas escuelas, están inscritos niños y niñas indígenas y mestizos, en el 31% asisten solamente niños y niñas indígenas, y en el 17.4% restante, el alumnado se integra únicamente con niñas y niños mestizos. Muchos de los niños indígenas, deben caminar entre una y cinco horas para asistir a clases, lo que en parte explica el fenómeno de la deserción como una constante. Así mismo,

la escuela debe invertir una buena parte del horario escolar en proporcionar alimentación ya que muchos de los niños solo reciben el alimento que la escuela proporciona con el apoyo de diversas instancias gubernamentales.

- ▶ Los docentes en su mayoría (62.5%) perciben remuneraciones salariales que no alcanzan los siete mil pesos mensuales. Una parte sustancial del salario se invierte en el traslado a las comunidades de trabajo cuya distancia del lugar de residencia oscila entre una hora y hasta dos días de traslado. Las viviendas en que habitan, el 36.7% carecen de drenaje y un 5% no dispone del servicio de energía eléctrica.
- ▶ Finalmente y respecto del contenido de la educación bilingüe y bicultural, se encontró que es una necesidad inminente no solo por la composición multicultural de la población escolar, sino porque casi el 16% de los niños indígenas son monolingües en lengua indígena, mientras que otro 46.4% presenta un bilingüismo con predominio de la lengua indígena. Lamentablemente, sólo un 35.8% de los profesores egresados son bilingües, contra un 64.2% que son monolingües en español, lo que aunado a sus condiciones ideológicas, conduce al manejo mayoritario de los contenidos propuestos en los libros de texto y manejados exclusivamente en español; lo cual sin duda significa la adopción de prácticas culturales ajenas, impuestas por la cultura dominante.

Se concluye en este sentido que los enormes retos que enfrenta la educación del medio indí-

gena radican tanto en la urgencia de superar las condiciones económicas y sociales imperantes, como en una política educativa que construya las condiciones para lograr elevar la calidad de la educación, reconociendo que para ello no basta con reformular los currículos, es necesario además el mejoramiento de las condiciones organizativas, laborales, profesionales y académicas de las escuelas.

## Bibliografía

- INEE (2005a). *Panorama Educativo en México*, consultado en agosto 4 de 2008, en: <http://www.ine.org.mx>
- \_\_\_\_\_(2005b). *La Educación Indígena: el gran reto*, consultado en agosto 4 de 2008, en: [www.inee.edu.mx/images/stories/...pdf/...de.../folleto\\_01.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/...pdf/...de.../folleto_01.pdf) -
- ONU (2008). *El derecho a la vivienda*. Programa Derechos Humanos del Centro Europa – Tercer Mundo (CETIM). ONU-Habitat, consultado en agosto de 2009, en: <http://www.cetim.ch/es/documents/bro7-log-es.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo (2004). *Recomendación 195 sobre el desarrollo de los recursos humanos*, consultado en julio 28 de 2008, en: [www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/.../inf.../rec195.pdf](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/.../inf.../rec195.pdf)
- Robalino M. y Corner, A. (2004). *Condiciones de Trabajo y Salud Docente: Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago, Chile: UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe, consultado en julio 26 de 2008, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf>
- SEP (2006). *Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria*, consultado en julio 26 de 2008, en: [www.sev.gob.mx/servicios/rvoe/.../acuerdo\\_384\\_plan\\_06\\_secgral.pdf](http://www.sev.gob.mx/servicios/rvoe/.../acuerdo_384_plan_06_secgral.pdf)
- Serrano J. (1998). *El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 17, consultado en enero de 2009, en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a04.htm>



