



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

✓ **Capacitación para los formadores de docentes en el proceso de inducción a la docencia del medio indígena.**

(Apuntes para una propuesta)

Trabajo recepcional que para obtener el título de:

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

Presenta:

Joaquín Bastida Aguirre

ASESORA: Lic. Ma. Guadalupe Carranza Peña

México, D. F., Noviembre de 1996.

CONTENIDO

PAG

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I

LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL MEDIO INDÍGENA

6

- **Momento histórico.** **6**
- **Bases jurídicas** **8**
- **Marco institucional** **12**
- **Relación de la Dirección General de Educación Indígena con las entidades federativas.** **14**

CAPITULO II

LA CAPACITACIÓN DE LOS FORMADORES DE DOCENTES PARA EL MEDIO INDÍGENA. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN INICIAL.

17

Panorama General

17

- **Fase de planeación** **18**
- **Fase de realización** **20**
- **Fase de asignación de plazas** **20**
 - Acercamiento al objeto de estudio** **21**
 - Manifestación del objeto de estudio** **21**
- **Organización de los grupos de trabajo** **22**
- **Responsables de los grupos de trabajo** **23**
- **Estrategia de trabajo** **23**

CAPITULO III

ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA VIVIDA DURANTE LA CAPACITACIÓN A FORMADORES DE DOCENTES PARA EL MEDIO INDÍGENA.

25

CAPITULO IV

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

35

A. Planteamientos generales.

36

B. Propuesta educativa

41

• Intenciones

41

• Contenidos pedagógicos

42

C. Modelo de curso para formadores de docentes

42

• Módulo I. Caracterización de la educación básica indígena

42

Propósito

43

Contenido

43

Recomendaciones

43

• Módulo II. Niveles educativos

44

La educación primaria bilingüe

44

Propósito

44

Contenidos

45

Recomendaciones

45

Educación preescolar indígena

46

Propósito

46

Contenidos

47

Recomendaciones

47

Educación inicial

47

Propósito

48

Contenidos

48

Recomendaciones

49

Recomendaciones finales

49

BIBLIOGRAFÍA

51

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es la exposición de la experiencia vivida durante la capacitación que se brinda cada año a los representantes Estatales, con el fin de que cuenten con información teórico—práctica para formar a los futuros maestros del medio indígena.

Para este caso sólo se hará alusión a la capacitación que se realizó en 1996, en Ixtapan de la Sal, Edo. de México.

A ésta asistieron representantes de los Estados de: Baja California, Campeche, Chiapas, Chihuahua, Durango, Estado de México, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, Querétaro, San Luis Potosí, Sonora, Sinaloa, Tabasco, Veracruz y Yucatán; faltando sólo los Estados de Morelos y Tlaxcala, los cuales no han participado desde hace dos años por la falta de información sobre el diagnóstico y programación detallada, la cual es indispensable para que la Dirección General de Educación Indígena y la Dirección de Programación y Presupuesto asignen los recursos necesarios a cada Estado.

En el curso de 1996 participaron 111 maestros de los niveles de inicial (20), preescolar (27), primaria (56) y 8 coordinadores técnicos.

Esta forma de preparar inicialmente a los docentes de nuevo ingreso es una estrategia que utiliza la DGEI por la falta de una institución específica que se dedique exclusivamente a la formación de los maestros indígenas.

Por las facultades que le brinda el reglamento interior de la SEP*, la Dirección General de Educación Indígena (DEGI) es la instancia que norma y evalúa, a nivel nacional, la educación básica para las poblaciones indígenas. Esta Dirección forma parte de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

* SEP. Reglamento Interno. Diario Oficial de la Federación. 1994. Página 20.

Dentro de sus funciones, la Dirección proporciona lineamientos generales para la capacitación de maestros bilingües y cubre, de esta manera, las necesidades que requieren los estados donde se presta el servicio de educación indígena. Actualmente, esta actividad se atiende a través del proyecto de formación inicial, que, junto con los proyectos de actualización docente y nivelación profesional, conforman la Coordinación de Formación y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica, siendo parte de la estructura organizativa de la DGEI.

Para llevar a cabo esta función, cada año se estructura, en el marco de la descentralización educativa, el proceso de capacitación inicial de maestros indígenas, organizando su planeación, realización y seguimiento la DGEI.

CAPITULO I

LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL MEDIO INDÍGENA.

Con la intención de enmarcar el trabajo a describir, se presenta una exposición general del contexto en el cual se desarrolló el curso de capacitación que se organizó para cumplir con las necesidades de los profesores que tienen las comunidades y quienes tendrán a su cargo la educación de la niñez indígena.

Momento histórico

De principio, es necesario explicar el período histórico en que se desarrolló este curso; período en el cual se generaron cambios importantes en la vida nacional y que, de alguna manera, el aparato educativo sería el primero en experimentarlos. A pesar de haberse dado paulatinamente estos cambios, su máxima expresión se presentó al final de la década de los ochentas.

Durante esta década tomó gran impulso un modelo de desarrollo nacional con base en una economía (neo)liberal de mercado libre. Este cambio no ha sido simplemente un "ajuste" económico, sino un radical cambio en el proyecto de desarrollo nacional que implica cambios substanciales en todos los niveles del aparato estatal, de la sociedad misma y, por supuesto, de las sociedades indígenas.

Atrás quedó el proyecto nacionalista y, con él, el cuerpo ideológico que lo sustentaba; el Nacionalismo Revolucionario es reemplazado por el Liberalismo Social, como el mismo régimen denominó a su política. Este viraje ideológico y práctico obedece a que las políticas nacionalistas se habían convertido en un obstáculo para la instrumentación de medidas liberales, indispensables para la apertura de mercados (de bienes y financiamientos) internos a fin de incrementar la inversión extranjera.

En este marco, el principio de soberanía nacional tiene un peso claramente menor en comparación con el modelo nacionalista anterior, como actualmente vemos en los bloques comerciales multinacionales (Cuenca del Pacífico, Comunidad Europea, Merco Sur, NAFTA, etc.), donde las naciones asociadas tienen que adecuar sus intereses y normas internas en consonancia con los intereses del bloque.

Con la reducción de la preponderancia del principio de soberanía nacional, dentro de una economía internacionalizada, disminuye la necesidad de promover y consolidar una identidad nacional homogénea. Una vez disminuido tal imperativo, es posible aceptar como formas "legítimas de los mexicanos" una diversidad de identidades culturales, sin que por ello se considere en riesgo la integridad de la nación. Como consecuencia de estas condiciones, las reglas del juego entre los sectores indígenas y el estado mexicano sufren cambios substanciales. La retórica tradicional del estado para con los pueblos indígenas, caracterizada dentro de la ideología del Nacionalismo Revolucionario por acciones encaminadas a integrar a los indios a la sociedad nacional a fin de hacerles llegar los beneficios del desarrollo nacional del que han permanecido marginados, está en un proceso de cambio que implicaría la terminación del paternalismo y el asistencialismo, y el del respeto y promoción del desarrollo de las culturas propias. Este principio, aunque formulado por varios intelectuales mexicanos desde la década de los sesenta y retomado por los grupos indígenas organizados en los setentas,¹ se expresa con mayor nitidez a principios de la década de los 90's, incluso desde la misma campaña presidencial de 1988.

En los últimos cien años hemos transitado de un liberalismo que obligaba a los indígenas a abandonar su identidad india (colectiva) para convertirse en mestizo, como condición para ser reconocido como ciudadano individual y tener acceso a la jurisdicción del estado, a un nacionalismo revolucionario de carácter paternalista donde, supuestamente, se daba protección a las tradiciones y costumbres propias de cada etnia, para posteriormente dar paso a un (neo)liberalismo que, en teoría, reconoce como mexicanos

¹ CITARELA. Luca. México. La educación indígena en América Latina. Tomo I. Ed. ABYA-YALA, Ecuador. 1990. pág. 37

plenos, y por tanto como beneficiarios legítimos de la atención del estado, a todos los ciudadanos respetando sus particularidades culturales y lingüísticas. Esto debería implicar el reconocimiento de los derechos colectivos, no sólo individuales, de la población indígena, lo que sería una novedad de gran trascendencia.

Lo anterior se ha materializado ya en significativas modificaciones legislativas, incluso a nivel continental. Entre las más importantes podríamos señalar la reforma al artículo 4º constitucional, en que se reconocen los derechos culturales de los pueblos indígenas; la firma y ratificación del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo; y las modificaciones a diversos artículos del Código Federal de Procedimientos Penales a fin de dar a los indígenas con un manejo incipiente del español el derecho de ser asistidos por un intérprete en los procedimientos penales, derecho que se encuentra asentado en los documentos oficiales a manera de discurso y sólo falta llevarlo a la práctica. Estos cambios en la legislación federal están siendo adoptados también por las legislaciones estatales.

Dentro del actual modelo liberal de desarrollo nacional, la relación estado—pueblos indios se está reformulando y dentro de este proceso también se está redefiniendo el sentido del servicio educativo para la población indígena. Tal redefinición educativa habrá de darse dentro del marco jurídico que está emergiendo para regular la nueva relación de los pueblos indios con el estado mexicano y, de acuerdo con las normas establecidas recientemente, para orientar el sistema educativo nacional.

Bases jurídicas.

Con la idea de proporcionar sustento jurídico a la nueva relación entre los pueblos indígenas y el estado, en 1990 el Senado de la Nación y el Presidente de México ratifican el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en donde el aspecto directamente vinculado con la educación de los pueblos incluidos, establece:

Como en el caso del ANMEB, la Ley General de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. incluye al Sistema de Educación Indígena en todos los aspectos, pero, en este caso, la ley contiene disposiciones explícitamente referidas al carácter plural del país y a la voluntad de proteger y desarrollar las lenguas indígenas.

En su artículo 38°, la Ley estipula que la educación básica "tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos marginados".

En otros capítulos de la Ley se encuentran disposiciones referidas a contenidos regionales, la búsqueda de la equidad educativa, la participación social y sobre programas de apoyo a maestros para lograr el arraigo en las zonas de trabajo.

Esta nueva ley de educación significa un avance sustancial al reconocer la especificidad de los requerimientos pedagógicos para la población indígenas y la posibilidad de adecuar algunos aspectos curriculares e institucionales al respecto.

Los documentos arriba comentados constituyen, por ahora, una gran potencialidad en términos de otorgar condiciones de sustento y legitimidad a una educación bilingüe intercultural para impulsar la formación de maestros especializados que eduquen a la niñez indígena.

El desarrollo de su potencialidad transformadora dependerá de la capacidad para establecer mecanismos efectivos para proponer y autorizar innovaciones a nivel de contenidos regionales, de programas para la formación y actualización de maestros y de un sistema de estímulo que garantice la coincidencia entre la lengua indígena que el maestro domina y la que se habla en la región de trabajo.

Este nuevo marco jurídico abre la posibilidad de una profunda transformación en las políticas de formación de maestros, siempre y cuando los gobiernos estatales y las nuevas instancias de participación social que el Acuerdo y la Ley propician,

responsable de la supervisión, evaluación y elaboración de un informe técnico mensual sobre las actividades escolares. Por otro lado, durante los *Cursos de aspirantes a maestros* (segunda etapa) se llevan a cabo tres supervisiones técnicas por parte de la DGEI, una por cada etapa: inicial, intermedia y final del curso.

Es importante señalar que en esta etapa, el curso pretende ser selectivo, aún en forma mínima, pues cada año ingresan al curso aproximadamente 2,000 aspirantes, de los cuales únicamente el 90% son incorporados al servicio, ya que el otro diez por ciento sirve para selección.

Al final de los cursos de inducción, la DGEI otorga una *Constancia de Estudios*, que no tiene validez jurídica en sí misma, pero que representa una posibilidad de introducción a grados superiores de docencia, sobre todo si se considera su posterior acceso a los Cursos de Profesionalización presentes en cada estado.

Relación entre la DGEI y las entidades federativas.

La nueva relación que tendrán las instancias educativas del país, surge a raíz del Orden Económico Mundial, el cual toma auge en México a partir de del sexenio 1988-1994, durante éste se planteó que la nueva ideología rectora de la vida nacional sería el Liberalismo Social (Neoliberalismo). Esto tendría sus primeras consecuencias en el sector educativo, reflejándose inmediatamente en la presentación del "Programa para la Modernización de la Educación", en donde uno de los propósitos fue el de superar esquemas centralizadores y buscar mayor efectividad en la participación social mediante la incorporación de los padres de familia y de la sociedad en general en el proceso de descentralización. Iniciándose con esto los cambios necesarios para contar con una educación que respondiera a los nuevos tiempos.

Los cambios a realizar comenzarían con una descentralización administrativa, mediante la cual cada estado sería responsable de su sistema educativo, por lo que la Secretaría de Educación Pública solo emitiría las normas que permitirían un desarrollo equitativo entre los estados.

Para una mejor eficacia del programa educativo planteado, en 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, con el fin de que se aceleraran los cambios en el orden educativo, para que respondiera a la estrategia de modernización del país y a la reforma del estado generada en esos momentos.

Al igual que en las otras esferas de la vida nacional, este trabajo implica una nueva relación entre el Estado y la sociedad y de los niveles de gobierno entre sí y supone, una participación más intensa de la sociedad en el campo de la educación. En esta articulación moderna del Estado y la sociedad, los vínculos entre escuela y comunidad adquieren una importancia especial. De acuerdo con el legado del liberalismo social, la educación debe concebirse como pilar del desarrollo integral del país. El liberalismo social ofrece las pautas de una educación pública de calidad, que prepare a los mexicanos para el desarrollo, la libertad y la justicia. Es indispensable, entonces, consolidar un sistema educativo con responsabilidad afines a nuestro federalismo, como contenidos educativos pertinentes a la formación de mejores ciudadanos. La modernización hace necesario transformar la estructura, consolidar la estructura consolidar la planta física y fortalecer el financiamiento de la acción educativa. Es indispensable propiciar las condiciones para un acercamiento provechoso entre los gobiernos locales, la escuela y la vida comunitaria que la rodea. En esta tarea habrán de desempeñar un papel esencial tanto los maestros y sus organizaciones gremiales, como los padres de familia.²

Bajo este nuevo postulado la reorganización del sistema educativo partiría de una concepción de "federalismo educativo".

Al igual que en tantos otros aspectos del proceso de modernización que recientemente hemos emprendido los mexicanos, gobierno y sociedad buscamos afianzar la plena vigencia del espíritu y la norma constitucional. La Constitución dispone que el Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la

² SEP. Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica. 1992.

CAPITULO II

LA CAPACITACIÓN DE LOS FORMADORES DE DOCENTES PARA EL MEDIO INDÍGENA. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN INICIAL.

Panorama general

Con el propósito de contextualizar las actividades que se llevan a cabo cada año para iniciar la formación de maestros que proporcionan el servicio de educación básica a las poblaciones indígenas, es necesario dar un panorama general de las acciones que se realizan para tal fin.

Como una respuesta a las necesidades formativas de los futuros maestros indígenas, la DGEI capacita a jóvenes provenientes de comunidades indígenas, por medio del curso de inducción a la docencia.

Dicha modalidad de formación de docentes implica tareas de planeación, en un primer momento, para detectar necesidades de atención, convocatoria y selección de aspirantes. En un segundo momento, se establecen actividades de trabajo directo con personal técnico estatal, cuya función principal es la de conducir el trabajo técnico—pedagógico con el grupo de aspirantes. En el tercer momento, se definen estrategias sistemáticas continuas y de apoyo pedagógico, cuando los aspirantes se encuentren en los cursos estatales. Por último, se plantean acciones de seguimiento y evaluación de todo el proceso formativo de los aspirantes.

Estas acciones se concretan en los “lineamientos generales para el curso de inducción a la docencia”, donde se puntualizan las acciones, lugar y fecha de realización, así como los responsables de las mismas.

El documento que hace referencia a los lineamientos anteriormente citados, permite organizar el proceso de inducción a la docencia en sus fases de planeación, de realización (en su aspecto técnico—pedagógico y operativo), de asignación de plazas y de evaluación y seguimiento del proceso.

A. Fase de Planeación

Durante ésta se determina la cobertura que tendrá el curso, tomando como base el análisis de las necesidades del servicio que tienen las comunidades indígenas. Esta fase se desarrolla a través de las siguientes etapas:

1. **Detección de necesidades.** A través de ésta, se identifica el número de maestros que se requieren en cada una de las comunidades, para cubrir las necesidades de personal docente, para ello se realiza, a) un diagnóstico y b) una programación detallada del número de plazas docentes solicitadas para el ciclo escolar inmediato.
2. **Selección de aspirantes.** Se inicia con la emisión y difusión de una convocatoria en las regiones indígenas, en donde se detectan las necesidades de atención.
3. **Registro de aspirantes.** El objetivo principal de esta etapa es el de registrar la documentación personal para abrir el expediente de cada aspirante.
4. **Evaluación.** En esta etapa, la DGEI y las autoridades educativas estatales involucradas realizan la valoración cualitativa y cuantitativa del conocimiento y dominio de la lengua indígena que cada aspirante tiene.

B. Fase de Realización

Una vez detectadas las necesidades de servicio que se requieren en cada uno de los Estados, se inicia la fase de realización en sus aspectos técnico—pedagógico y operativo.

C. Fase de asignación de plazas

Una vez concluido el curso de inducción y con base en el desempeño académico y el resultado de la evaluación final, a cada joven aceptado se le asigna la plaza, de acuerdo al nivel educativo en el cual fue capacitado.

Acercamiento al objeto de estudio.

Durante los trabajos preparatorios para la realización de los cursos de inducción, se discutieron los contenidos mínimos que deberían de incorporar los conductores a su programa. De esta actividad surgió una primera propuesta cuyas características se centran en proporcionar contenidos que permitan al futuro maestro indígena contar con conocimientos pedagógicos, culturales y lingüísticos.

Bajo el argumento de que no se cumplía con los requisitos señalados en los documentos normativos, esta propuesta no fue avalada por el área responsable, por lo cual se buscó otra alternativa, lo que, a su vez, propició una nueva discusión sobre los contenidos mínimos que tendrían que sugerirse para el curso; no obstante y como el curso estaba por iniciarse, el factor tiempo determinó que la discusión se interrumpiera. Finalmente, se optó por enviar a los estados la propuesta de contenidos elaborados por el área de formación docente y no se tomaron en cuenta aquellos contenidos propuestos por el personal técnico que estaría a cargo del curso—taller dirigido a conductores.

Faltando dos semanas para el inicio del curso—taller a nivel nacional, se pidió al personal técnico de los niveles de inicial, preescolar y primaria que, a partir de los contenidos mínimos, brevemente socializados en la institución, se organizara un programa de trabajo para dicho evento, lo cual ocasionó desconcierto debido a que no todos los integrantes de los distintos niveles conocían el trabajo para el curso.

Con el propósito de estructurar el programa solicitado, se pidió al área de formación docente que informara sobre los contenidos, su

Con el propósito de estructurar el programa solicitado, se pidió al área de formación docente que informara sobre los contenidos, su función en el curso—taller y, por consiguiente, en el curso de inducción con los aspirantes, retomándose así los contenidos previamente planteados para tal fin. Bajo estas condiciones se realizó la elaboración del programa.

Cabe aclarar que desde el comienzo, los tres niveles educativos involucrados y los coordinadores del proyecto de inducción a la docencia realizaron sus actividades por separado. Esto ocasionó que cada nivel trabajara de diferente manera, por lo que la metodología propuesta se interpretó de diversas formas, existiendo, por lo tanto, una concepción particular de trabajo con conductores.

Como consecuencia, hubo contradicciones académicas en el mismo trabajo, lo que propició, incluso, un enfrentamiento entre los integrantes de cada nivel escolar y los programas fueron distintos en cuanto a estructura y procedimiento. La situación no fue superada y se asistió al curso con diversos puntos de vista, lo que no permitió una integración del equipo técnico responsable del curso—taller.

Manifestación del objeto de estudio.

Al término de la planeación del curso dirigido a conductores, así como de la elaboración del programa de trabajo, se llevó a cabo la reunión con los representantes estatales. Para esto se organizaron los grupos, se asignaron responsables de cada grupo y se plantearon las estrategias de trabajo a seguir.

A. Organización de los grupos de trabajo.

Para llevar a cabo el curso se organizaron cuatro grupos con quince participantes en cada uno y sin tomar en cuenta el estado de procedencia. Con esta distribución se pretendía que en todos los grupos hubiera un representante de cada estado participante, a fin de reflexionar sobre el trabajo que se realizaría y dar algunas conclusiones sobre la formación que reciben los futuros maestros desde el contexto propio de cada participante.

B. Responsables de los grupos de trabajo.

Para un mejor desarrollo de las actividades planteadas en el programa de trabajo, a cada grupo se le asignó un responsable y personal de apoyo, de tal manera que en todo momento se pudiera dar asesoría más cercana a cada estado.

La asignación de los responsables de cada grupo se efectuó con base en las relaciones personales existentes entre todos y cada uno de los asesores, por lo que entre ellos prevaleció más la amistad que el aspecto académico. En contraposición, esta misma característica propició que surgieran desigualdades de participación a la hora de conducir el grupo y, al momento de evaluar los trabajos realizados con los primeros contenidos del programa, se observó un cierto grado de confusión por parte de algunos asesores al ser abordados.

C. Estrategias de trabajo

El trabajo se inició con la socialización de las experiencias de los participantes y, al abordar las propuestas, se retomaron los documentos que elaboraron en sus estados de origen. Esto permitió tan sólo incorporar algunos aspectos metodológicos a los programas de cada estado e iniciar la construcción de lo que sería el programa estatal para el curso de inducción a la docencia. Cabe destacar la buena integración que como equipo tenían los participantes de los estados, pues esto facilitó el trabajo, ya que realizaban su trabajo con sólo recibir orientaciones sobre las actividades a desarrollar durante la sesión.

Por ser un grupo heterogéneo en cuanto a las experiencias que tenían los representantes de cada estado en la formación de maestros, las actividades no eran asumidas con la misma claridad.

Para superar esto, se realizaron actividades en las cuales cada estado proporcionó su punto de vista sobre los contenidos a abordar, lo cual no resultó por los diversos niveles de comprensión

que presentaban los participantes, haciendo aún más notorio el aislamiento de algunos, por lo que se optó por dar orientaciones generales y una asesoría más personalizada a cada estado a fin de respetar su ritmo de trabajo y ofrecer una explicación más amplia si así lo requerían.

Lo más significativo de este curso fue que, pese a las heterogeneidades existentes, cada estado presentó su programa conforme a los lineamientos propuestos para el curso, lo cual no quiere decir que los contenidos y la metodología de trabajo hubieran sido comprendidos en su totalidad, pues incluso al realizar su plan de clases se notaron todavía más sus diferentes experiencias al respecto.

CAPITULO III

ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA VIVIDA DURANTE LA CAPACITACIÓN A FORMADORES DE DOCENTES PARA EL MEDIO INDÍGENA.

En este apartado se presentan algunos de los elementos centrales surgidos durante la experiencia descrita anteriormente. El objetivo es fundamentar teóricamente la experiencia vivida durante la capacitación dirigida a conductores de grupo, que propiamente son los formadores de docentes del proceso de inducción a la docencia en la Dirección General de Educación Indígena. En otras palabras, se trata de sustentar teóricamente la experiencia generada durante los cursos de capacitación, a partir de lo vivido por los actores (asesores y conductores de grupo) en determinadas condiciones académicas, materiales y laborales.

Durante la planeación y organización del proceso de inducción a la docencia se presentaron una serie de problemáticas que afectaron, de alguna manera, el desarrollo de éste.

Uno de los problemas a los que año con año se enfrenta la DGEI es la selección de contenidos educativos mínimos que se han de abordar durante la capacitación de aspirantes a docentes, para esto se hace una revisión de los que se ha venido trabajando en años anteriores. Con esto se decide si se retoman o se proponen otros.

Estos cambios a los que se someten los contenidos, no provienen de un análisis profundo de las necesidades pedagógicas y características lingüísticas de cada una de las etnias del país, sino que, como en toda institución, son producto de los criterios que las autoridades educativas responsables, en ese momento, de la DGEI, creen convenientes y de quienes por medio de su programa de trabajo dan pauta para que se organice la capacitación inicial de los futuros docentes.

Aun cuando en el campo de la educación se han realizado diversas acciones para capacitar al personal docente, éstas han estado desprovistas de sistematización y continuidad,

agravando al hecho la falta de técnicos con formación adecuada que promuevan y desarrollen las actividades propuestas.⁵

Esto provoca algunas confusiones durante la elaboración del programa para trabajar con conductores de grupo, ya que, en un primer momento, se le delega la responsabilidad al personal técnico de la DGEI. Con base en su experiencia y en algunos planteamientos que les hacen los participantes durante el desarrollo de los cursos a conductores de grupos (formadores de docentes) de años anteriores, este personal propone una serie de contenidos que, a su juicio, son los que permitirán una adecuada preparación de los futuros docentes. Sin embargo, los contenidos finales son planteados por el responsable del área de formación docente.

Los decidores y responsables de la educación frecuentemente no son conscientes de los problemas causados por las diferencias culturales y lingüísticas en las aulas, o prestan poca atención a este fenómeno. Toda mejora de la educación en contextos multiculturales comienza con la comprensión de los responsables acerca de las dificultades de los alumnos.⁶

El personal responsable de la educación indígena en los estados, es el vocero de cada una de las regiones en cuanto a las necesidades pedagógicas y características lingüísticas que el servicio de educación básica debe proporcionar para que el futuro docente tenga una educación acorde a la realidad que presentan los centros escolares de las comunidades indígenas. No obstante y sin importar bajo cual de las dos condiciones anteriores se haga, la propuesta de contenidos educativos planteada por estos responsables jamás se refleja en los programas elaborados.

La formación de docentes debe incluir información básica acerca de los diferentes grupos étnicos y culturales, sus conocimientos tradicionales, religión, tabúes, lenguaje, organización social, reglas de comunicación, organización

⁵ SEP. "Formación de promotores bilingües". En cursos de actualización para profesores bilingües. México, 1980. pag. 58.

⁶ UNESCO. Un modelo integral para la formación docente en contexto multicultural. septiembre, 1994. pag.7,

temporal, etc. Sin embargo es importante evitar la formación de estereotipos sobre las comunidades, frecuentemente desarrollados por los docentes, por que esos estereotipos son un obstáculo a la comprensión de las dificultades de los alumnos. La formación docente debe desarrollar la capacidad de utilizar la información sobre las comunidades de los alumnos, y, al mismo tiempo, desarrollar la capacidad de los docentes de adaptarse a los alumnos reales.⁷

Para mejorar la capacitación inicial de los maestros indígenas es necesario que lo anterior sea tomado en cuenta al elaborar cualquier programa educativo de formación o capacitación docente. Esto se hace aún más necesario por la diversidad cultural que existe en nuestro país, siendo incluso un punto sometido actualmente a discusión entre los pueblos indígenas y el gobierno federal, pues a pesar de que los planteamientos se refieren a una entidad federativa, se retomaron en el Congreso Nacional Indígena,⁸ demostrándose así el sentir de las etnias de la nación.

El reconocimiento de la composición pluricultural del estado de Chiapas, así como del derecho de los pueblos indígenas a que se respeten, promuevan, y difundan los elementos significativos que constituyen su cultura, plantea la necesidad de que en la Constitución Local se incorpore, por un lado, el derecho de los chiapanecos a recibir una educación conforme a la letra y espíritu del artículo tercero constitucional federal y su reglamentaria de la Ley General de Educación; por otro lado, en el marco que se plantean a la constitución federal, es necesario que la reforma local considere lo siguiente:

- a) Que la educación que reciban todos los chiapanecos, difundan y promuevan la historia, costumbres, tradiciones y todos aquellos valores componentes de nuestra raíz cultural e identidad cultural
- b) La educación indígena debe ser bilingüe e intercultural.

⁷ Op. cit. UNESCO, pag. 8.

⁸ Acuerdos del Congreso Nacional Indígena, octubre 11 de 1996.

- c) El estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización.
- d) Respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su espacio cultural.
- e) Que en la organización y formulación de los planes y programas de estudio tengan participación prioritaria los pueblos indígenas en lo que se refiere a contenidos regionales y sobre diversidad cultural.⁹

En alusión a esto, desde que la DGEI nació se ha planteado que todo diseño curricular que se proponga para la educación indígena debe de partir de la cosmovisión que las comunidades indígenas tengan del mundo.

Por eso es importante ver el diseño como una función compartida por diferentes agentes dentro del sistema educativo.”¹⁰

Dado lo anterior, el programa de capacitación dirigido a los conductores o formadores de docentes debe estar suficientemente sustentado en una pedagogía indígena y considerar la diversidad cultural del medio indígena.

Los postulados anteriores deben analizarse con suficiente tiempo, así como revisar los resultados de años anteriores; todo ello con el fin de reforzarlos y complementarlos con investigaciones y propuestas actuales que hayan surgido del tema.

Con relación al tiempo que se requiere para proporcionar a los formadores de docentes los elementos necesarios y que, de esta manera, realicen satisfactoriamente su labor docente, es necesario replantear el periodo de duración de los cursos, ya que con las dos semanas que actualmente se les asigna sólo se abordan los contenidos más elementales. Si además agregamos que en ese mismo tiempo se tienen que revisar y reelaborar los

⁹ INI. Acuerdo del gobierno federal y el ejercito zapatista de liberación nacional sobre derecho y cultura indígena. (Formalizados el 16 de febrero de 1996).

¹⁰ Gimeno, S:J: en: J. Gimeno S., A..I Pérez, G. (1992). Comprender y transformar la enseñanza: Madrid, Morata. p.p. 270

que la institución pueda responder a los requerimientos que se le hagan.

Se sabe que la división de trabajo, su organización, la forma con que se participa en la producción y la cuota con que se distribuye la riqueza, constituye el mecanismo que permite a un grupo de individuos apropiarse de el trabajo de otros grupos, a causa de una diferente dislocación en el orden establecido. Entre tales grupos o clases se establecen relaciones de super y subordinación, dependencias y coerciones, en las que las faltas de justificación, es decir, el carácter arbitrario, que distingue las posiciones respectivas, postula —so pena de una subversión del sistema— la aparición y consolidación de una fuerza como garantía del orden y el último análisis como garantía de la clase que ocupa el lugar preeminente.¹²

Por naturaleza, toda división de trabajo genera una agrupación de personas dedicadas a actividades específicas. Esto dificulta la comunicación, ya que las instituciones establecen barreras físicas y psicológicas entre las áreas de trabajo. De esta manera, se impide una relación más constante entre las personas, por lo que al realizarse una reunión, se muestran apáticas al trabajo que presentan otras personas, lo que constituye un rechazo físico, psicológico y académico a las propuestas de cada grupo.

Este divisionismo de trabajo y de personal permea siempre la labor con los formadores de docentes, incluso, está presente a la hora de abordar los contenidos, ya que cada asesor imparte el curso con elementos que no son producidos por él mismo y, al interpretarlos inadecuadamente, proporciona información incompleta que impide la plena comprensión de esos contenidos.

De esta situación puede deducirse que entre los asesores existe una competencia sobre quién imparte mejor el tema y cumple con el objetivo de presentar al final el programa de trabajo para aspirantes a docentes, todo lo cual repercute en que los contenidos carezcan de un análisis profundo que permita, a su vez, adecuarlos a las necesidades de cada etnia.

¹² ALBERTI, Alberto y coautores. El autoritarismo en la escuela. Barcelona 1970. Editorial Fontanela. pág. 42.

Otro aspecto que influye durante el curso lo constituye la falta de propuestas didácticas para trabajar con los participantes del mismo. En este sentido, se podría afirmar que a lo largo del curso no existen actividades que fomenten la reflexión, ya que el tiempo de que se dispone sólo permite la aplicación de actividades encaminadas a conocer el temario del curso. Esto ocasiona que los asesores recurran a técnicas grupales para una revisión superficial de los contenidos, sin llegar a que el formador de maestros reciba los elementos mínimos para desarrollar con plenitud su labor docente.

Aprender no es simplemente la adquisición de nueva información. Por el contrario, aprender es un complejo proceso de transformación de las redes conceptuales. Los procesos de aprendizaje dependen de una red de ideas, creencias, capacidades lógicas, lenguajes, conocimientos y habilidades que un individuo desarrolla y utiliza para integrar nueva información, construir nuevos conocimientos y desarrollar nuevas capacidades.¹³

Desde el doble punto de vista cuantitativo y cualitativo, la demanda de mejor educación profesional provoca una intensa búsqueda de profesionales idóneos para la educación básica. La sociedad actual espera que las instituciones formen profesores o maestros capaces y eficientes, pues a ellas se les ha confiado esta tarea.

De acuerdo con lo anterior, la mayor preocupación debería ser la de contribuir, dentro de nuestras posibilidades, al enriquecimiento curricular de las instituciones que forman docentes, a fin de que los cursos sean más científicos, para atraer a hombres y mujeres de elevada aptitud intelectual, capaces de enfrentar los problemas filosóficos de la educación, los problemas científicos relacionados con el educando en su condición de ser biopsíquico y los problemas sociales importantes para la educación.

Durante la realización del curso de capacitación para formadores de docentes, se pudo notar que la preparación y la experiencia que tenían los participantes era diversa. Algunos contaban con

¹³ Ibidem. pág 7.

participantes adquieran suficientes elementos pedagógicos y lingüísticos para desarrollar su práctica docente de la mejor forma posible.

Las estrategias de aprendizaje son la estructuración de funciones y recursos cognitivos, afectivos o psicomotores que el individuo lleva a cabo para cubrir los objetivos de aprendizaje. La forma en la que operan las estrategias de aprendizaje es mediante la plasmación del conjunto de funciones y recursos generados de esquemas acción. Esquemas que utilizan para enfrentarse de manera más eficaz y económica a situaciones globales o específicas de aprendizaje, facilitando la incorporación selectiva de nuevos datos y su organización o para la solución de problemas de distinta índole.¹⁵

Para eso es necesario, entonces, que la práctica educativa de los formadores de docentes parta desde el enfoque de la situación real que, al estructurar y aplicar su programa de capacitación, vive cada uno de los formadores.

La perspectiva situacional se origina en una racionalidad que no se limita sólo a los aspectos funcionales de la práctica—enseñanza, sino incluye también la experiencia. Tiene en cuenta las múltiples dimensiones de lo vivido, con sus componentes individuales y colectivos, psicológicos y sociopolíticos, sus procesos manifiestos e inconscientes.¹⁶

Por lo tanto, estos sucesos deben ser vías para realizar una evaluación de los avances, así como de los obstáculos que impiden que el formador de docentes organice plenamente su trabajo. Con esto se busca que las interrogantes que se presenten durante la aplicación del programa estatal reciban, en una reunión conjunta, soluciones acordes a las necesidades educativas del propio estado.

Desde nuestra perspectiva, la evaluación educativa debe considerarse un elemento más del proceso de enseñanza y aprendizaje, un elemento de extraordinaria importancia

¹⁵ HERNANDEZ, Fernando y SANCHO, Juana María. Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona, Ed. Paidós, 1993.

¹⁶ FERRY, Gilles. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México. Ed. Paidós. 1990.

pero que, como todos los restantes, está al servicio del correcto desarrollo de dicho proceso. Sin pretender negar la importancia de las cuestiones de índole metodológica y técnica, entendemos que, lejos de considerarse de manera autónoma y ateórica, estas cuestiones deben supeditarse y considerarse a la luz de la finalidad última de todo proceso educativo: el crecimiento personal del alumno.¹⁷

¹⁷ MIRAS, M. y SOLE, I., "La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje", en: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. (comp.), Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación, Madrid, Ed. Alianza, 1990.

CAPITULO IV

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

En México, los maestros bilingües tienen todavía un preparación muy reducida, tanto cuantitativa como cualitativamente. Tampoco los espacios de capacitación otorgados por la SEP a la DGEI han logrado que los maestros alcancen grados de competencia técnica más acordes con la conciencia étnica y necesarios para una adecuada instrumentación de la Educación Indígena en el país. Al mismo tiempo, los programas curriculares de las Normales siguen siendo dictados a nivel nacional, sin ninguna adecuación que considere los diferentes contextos estatales y regionales.

Hoy en día el maestro indígena es la figura central y, al mismo tiempo, la más controvertida y delicada de la educación indígena en México. Sobre él y su personal iniciativa (deficiente en cuando a estructuras de formación, supervisión y evaluación) recae el peso de llevar a la práctica los postulados que constituyen y caracterizan esta modalidad educativa. Esta perspectiva es aún más grave si se considera que el enfoque curricular utilizado por la DGEI en sus escuelas enfatiza la figura de una maestro indígena que a es, a la vez, investigador, organizador y sistematizador de una tradición cultural que, como la indígena, es poco adaptable a las estructuras de aprendizaje propias de la escuela urbana.

Desde la óptica de la DGEI, el maestro se encarga de impulsar y coordinar el proceso de revitalización de la cultura y las lenguas indígenas, más aún, es la figura social capaz de desempeñar un papel de mediación entre el proyecto institucional encarnado por la educación bilingüe y las condiciones socioculturales reales de las comunidades indígenas.

Parece casi superfluo señalar cuenta distancia existe entre las exigencias de las actuales condiciones de formación y la capacitación de los maestros bilingües, quienes siguen siendo formados a través de programas arcaicos, que no se ajustan a la

actual situación de desarrollo técnico de la educación bilingüe, ni a los requisitos de formación básica del docente.

Como ya se ha señalado en capítulos anteriores, los programas de capacitación puestos en marcha por la DGEI no han podido satisfacer las exigencias de formación profesional, ni ser acordes con la visión cultural de las comunidades indígenas.

Pese a estas dificultades y limitaciones, es indudable que en México existen, tanto desde el punto de vista político como del pedagógico, las condiciones para avanzar en la instrumentación de la educación indígena y, así, favorecer una mayor participación de los indígenas, con toda su integridad cultural y lingüística, en los procesos socioeconómicos y culturales de la nación mexicana.

De hecho, debe destacarse que en este momento histórico los pueblos indígenas de México disponen de mayores espacios institucionales dentro de los aparatos gubernamentales, lo que les permite plantear sus propias demandas educativas, sociales, políticas y reclamar de la población nacional el reconocimiento de sus valores lingüísticos y culturales que el Estado ya ha aceptado en el artículo 4º constitucional.

A. Planteamiento General

La función del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional deben estar vinculados a los diferentes modos de concebir la práctica educativa. En nuestro caso, y en coherencia con las ideas expuestas anteriormente, debemos localizar y debatir las características que deben configurar al tipo de maestro capaz de responder a las exigencias requeridas por el concepto de enseñanza y curriculum que hemos de adoptar.

Aun tomando en consideración las diferentes propuestas y enfoques alternativos que se han desarrollado en la teoría o en la práctica, se pretende analizar las peculiaridades que definen al docente como profesional interesado y capacitado para propiciar la reconstrucción del conocimiento empírico propio de cada cultura indígena, el cual adquieren los educandos en su vida

previa y paralela a la escuela, como herramienta conceptual de análisis y contraste.

Kirk (1986), apoyándose en la famosa distinción de Van Manen (1977) ha identificado tres perspectivas ideológicas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico de la función docente y de la formación del maestro. Podemos afirmar de acuerdo con Zeichner (1990) que tales perspectivas han estado en conflictos entre ellas a lo largo de la historia en la mayoría de los programas formalizados de formación de maestros. Las tres perspectivas ideológicas son las siguientes:

- La perspectiva tradicional que concibe la enseñanza como una actividad artesanal y al maestro como un artesano.
- La perspectiva técnica que concibe la enseñanza como una ciencia aplicada y al maestro como un técnico.
- La perspectiva radical que concibe la enseñanza como una actividad crítica y al maestro como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica.¹⁸

Dentro de la tercera perspectiva y analizando esta clasificación, resalta la relacionada con la práctica educativa como generadora de investigaciones y que da pie a pensar en una concepción constructivista para la formación del maestro.

El constructivismo no es una teoría psicológica en sentido estricto, ni tampoco una teoría psicopedagógica, que nos proporcione una explicación completa, precisa y contrastada empíricamente de cómo aprenden los alumnos y de la que puedan derivarse prescripciones infalibles de cómo hay que proceder para enseñar mejor¹⁹, es decir no existe una teoría constructivista.

¹⁸ GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Ed. Morata, 4a. ed. 1995.

¹⁹ COLL, César. "Concepción constructivista y planteamiento curricular", en: Cuadernos de pedagogía, no. 188, enero 1991, pag. 9.

Para el presente trabajo es necesario partir de estas premisas y analizar de manera general las implicaciones curriculares, que bajo ésta concepción permite proponer fundamentos pedagógicos para la conformación de un programa que sea flexible y tome en cuenta las características del educando, del educador y del contexto que les rodea.

Partimos de la idea que, en el diseño curricular

se debe de tener en cuenta las condiciones reales con las que va a tener que llevarse a cabo el proyecto, situándose justamente entre, por una parte las intenciones, los principios y las orientaciones generales y por otra la práctica pedagógica.²⁰

Para esto es necesario mencionar que al curriculum se le entiende

como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuada y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución.²¹

Estas ideas sobre proyecto curricular son importantes, ya que enfatizan sobre la importancia que tiene el maestro como aplicador del curriculum, un curriculum que ha sido planeado por “especialistas en educación”.

En lo que sigue, y con el fin de subrayar el carácter de proyecto del curriculum, mantendremos la diferencia entre proyecto o Diseño Curricular y desarrollo o aplicación del curriculum como dos fases de la acción educativa que se nutren mutuamente pero que no se confunden sin más.²²

Si bajo esta concepción constructivista el maestro es el que pone en funcionamiento lo pensado para educar a la niñez, es necesario que se forme de tal manera que asuma su función docente como

²⁰ COLL, César. Psicología y curriculum, México, Ed. Paidós, 1991. pag.30.

²¹ Op. cit. Coll,(1991).pag.31.

²² Ibidem. pag. 32

un facilitador o propiciador de aprendizaje significativo en los alumnos.

El concepto de aprendizaje significativo, [...]. Implica un cambio de perspectiva en la solución dada al clásico problema pedagógico de la preparación o disponibilidad para el aprendizaje escolar. El énfasis ya no reside en la competencia intelectual del alumno, directa o indirectamente relacionada con su nivel de desarrollo evolutivo, sino mas bien en la existencia de conocimientos previos pertinentes para el contenido a aprender, que depende, por supuesto, en parte de dicha competencia intelectual, pero también, y sobre todo, de la experiencia previa de aprendizaje, tanto escolar como extraescolar.

Pero el concepto de aprendizaje significativo supone, ante todo un cambio de perspectiva radical en la manera de entender el proceso de enseñanza—aprendizaje.²³

Bajo esta visión los maestros o futuros maestros deben de contar con una formación que les permita ir determinando su práctica docente, de tal manera que puedan dejar a un lado la tradicional forma de enseñar. Para esto es necesario conformar los programas de formación docente de acuerdo a los planteamientos curriculares de un enfoque constructivista y que la práctica educativa para desarrollar éste sea en un real grupo de formación.

Un grupo de aprendizaje—formación es un conjunto de individuos—“personaje” vinculados fuertemente entre sí, que comparten ciertas reglas y se adecuan a ellas, en relación con una tarea que todos los miembros acuerdan en llevar a cabo.²⁴

La puesta en marcha de un programa con las características anteriormente señaladas debe partir, entonces, de una postura absolutamente descentralizada, en donde se aclare la responsabilidad que debe asumir cada parte (diseñadores y ejecutores) que interviene en el desarrollo del curriculum. Para esto es necesario

²³ COLL, César. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Ed. Paidós. 1990.

²⁴ BAULEO, Armando y coautores. *La propuesta grupal*. México, Ed. Folios. 1986. pag. 22.

renunciar al propósito de unificar y homogeneizar el curriculum, en beneficio de una mejor adecuación y de un mayor respeto a las características de cada contexto educativo particular,²⁵

ya que en su afán de dar una educación igualitaria, un curriculum centralista recupera

la idea de unificar y homogeneizar el curriculum para toda la población escolar y, consecuentemente, contempla el desarrollo del curriculum como una aplicación fiel del diseño curricular.²⁶

Esta última postura en una sociedad donde existen diversas concepciones culturales (como en la sociedad mexicana), sólo propicia que la educación que reciben los niños y niñas no sea significativa ni pertinente a su entorno social y natural.

Por esta razón, en este caso se asume que la mejor forma de responder a la diversidad cultural que se presenta en nuestro país es por medio de instrumentar, bajo un modelo educativo abierto, programas de formación docente en donde se conceda gran importancia a las diferencias individuales y al contexto social, cultural y geográfico de los lugares donde se apliquen. Así, los profesores no sólo concretarán el curriculum escolar sino que participarán en su configuración.

A partir de la opción básica por un modelo de curriculum abierto, el planteamiento adoptado define tres niveles de concreción con el fin de garantizar, por una parte, el derecho de todos los alumnos y alumnas a disfrutar de una experiencia educativa consideradas esenciales para su desarrollo y socialización, y por otro la autonomía curricular de los equipos docentes y de los profesores como requisito imprescindible para la mejora progresiva de la calidad de la enseñanza.²⁷

²⁵ COLL, César. Psicología y curriculum, México, Ed. Paidós, 1991. pag.44.

²⁶ Op. cit. Coll, (1991). pag. 44.

²⁷ COLL, César. Concepción constructivista y plantemiento curricular, en: Cuadernos de pedagogía, n

Es importante mencionar los niveles de concreción, ya que en todo funcionamiento curricular es importante tener claro el propósito (posibles resultados del aprendizaje), las recomendaciones didácticas (actividades de enseñanza—aprendizaje a realizar) y los conocimientos que han de adquirir los alumnos (contenido). Todo lo cual permitirá que el docente concrete, de la mejor forma posible, el carácter educativo plasmado en los documentos que norman la educación nacional.

B. Propuesta educativa

Intenciones

La falta de personal para formar a los maestros del medio indígena propicia que la DGEI organice cursos dirigidos a técnicos estatales a fin de proporcionarles conocimientos básicos de su quehacer educativo. Estos cursos se sustentan en los fundamentos teóricos y metodológicos de la educación indígena, centrándose en el análisis de los materiales educativos que utilizan en su labor educativa, así como en la organización de la enseñanza y aprendizaje, el uso de materiales didácticos, la valoración del aprovechamiento del aprendizaje y la organización escolar, elementos todos que caracterizan al sistema de educación indígena.

Se propone que a lo largo del curso se aborden las características de la educación indígena, ubicándolas dentro del contexto educativo nacional. De esta manera se podrá hacer una reflexión sobre las necesidades y especificidades de la atención educativa a las poblaciones indígenas, contemplando los conocimientos que poseen y de acuerdo a sus características lingüísticas y culturales.

En si, el curso debe orientarse hacia el conocimiento de los elementos técnico—pedagógicos fundamentales para la formación docente y buscar que se familiaricen con los materiales educativos y didácticos, tanto nacionales como específicos de educación indígena, con la finalidad de que puedan apoyar el aprendizaje de los niños hablantes de lenguas indígenas.

Contenidos pedagógicos

A lo largo del curso, se abordarán tanto las bases teóricas, metodológicas y enfoques pedagógicos con los que se organiza la educación básica nacional como con los programas educativos donde se establecen los conocimientos, habilidades y actitudes básicas que deben desarrollar todos los niños mexicanos. Este abordaje permitirá proporcionar la educación básica al medio indígena sin excluir la lengua de los alumnos y los conocimientos regionales que poseen.

El curso debe propiciar una educación que retome los valores fundamentales que poseen las poblaciones indígenas, consolide el uso de la lengua materna y aporte conocimientos básicos sobre el aprendizaje del español con una modalidad de segunda lengua, todo ello para que, al egresar del curso, el formador de docentes cuente con amplios conocimientos sobre el carácter bilingüe de la educación indígena.

Para el logro de estos propósitos, se propone organizar el curso en dos módulos, el primero, enfocado a la caracterización de la educación básica en general, destacando que la propuesta de educación indígena está inmersa en ella, y el segundo, a la caracterización de los niveles de educación indígena, inicial, preescolar y primaria.

C. Modelo de curso para formadores de docentes

Módulo I. Caracterización de la educación básica indígena

La intención fundamental de este módulo es la de reflexionar sobre la formación integral de los alumnos indígenas en la educación básica que se les ofrece, con el propósito de que los formadores de docentes conozcan la relación que existe entre los niveles, los principios teóricos y metodológicos que los sustentan y las características de cada nivel, todo lo cual permitirá apreciar la articulación entre la educación inicial, preescolar y primaria, así como perfilar la forma como deberá estructurarse la secundaria indígena.

También se pretende conocer la fundamentación jurídica que reconoce la diversidad cultural y lingüística de las poblaciones indígenas, así como la argumentación pedagógica que da pauta para la instrumentación de una propuesta educativa que, para lograr los mismos propósitos formativos, parte de la lengua materna del niño y toma en cuenta las experiencias, conocimientos y valores practicados por su grupo étnico.

Propósito

Conocer las bases teóricas, metodológicas y jurídicas que sustenta la educación básica y la caracterización de la educación indígena.

Contenidos

- Los niveles educativos que integran la educación básica
- El marco teórico metodológico de los niveles de la educación básica
- Sustento jurídico de la educación
- Reconocimiento jurídico de la educación
- Reconocimiento jurídico de la pluralidad cultural en México
- Fundamentación sobre la adecuación de los contenidos nacionales a las características lingüísticas y culturales de las poblaciones indígenas
- Caracterización de la educación indígena y su articulación en la educación inicial, preescolar y primaria

Recomendaciones

La intención es que los participantes conozcan que la educación indígena se encuentra ubicada en el contexto nacional educativo, que busca los mismos propósitos formativos y que se inserta dentro de un marco jurídico explícito para responder a sus características.

Modulo II. Niveles educativos

La educación primaria bilingüe

La Ley General de Educación, la cual establece los propósitos educativos de la educación básica nacional y en el Plan y Programas de Educación Primaria 1993 se asientan los principios pedagógicos que permiten la consecución de dichos propósitos. A partir de los lineamientos instaurados en estos documentos, los contenidos de aprendizajes nacionales se adecuan a las características lingüísticas y culturales de los grupos étnicos para instituir la educación primaria bilingüe.

De esta manera, la educación primaria bilingüe se distingue por organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la lengua materna de los alumnos, incorporando el aprendizaje del español con una modalidad de segunda lengua. Por otro lado, se articula con el programa de lengua indígena, donde se presentan contenidos educativos sobre los valores fundamentales y los contenidos propios que responden a las aspiraciones educativas de las poblaciones indígenas en los planos regional y comunitario, contenidos que refuerzan los considerados como básicos en las otras asignaturas del Plan Nacional.

Con ello, la educación primaria bilingüe busca desarrollar las mismas habilidades y competencias expresadas en los programas educativos nacionales, así como la formación de jóvenes bilingües que conocen y usan ambas lenguas con la misma competencia comunicativa y adquieren los contenidos básicos comunes para todo los niños mexicanos; además, reflexionan sobre contenidos propios de su cultura, con el fin de lograr su formación integral con pleno respeto a su identidad.

Propósito

Analizar y reflexionar sobre los principios pedagógicos lingüísticos y culturales de la educación primaria bilingüe y sobre la adecuación de los programas educativos nacionales al medio indígena, para que respondan a las necesidades educativas de las etnias.

Contenidos

- **Propósitos y contenidos fundamentales de la educación primaria nacional**
- **Propósitos de la educación primaria bilingüe**
- **Principios pedagógicos, lingüísticos y culturales de la educación primaria bilingüe**
- **Valores y conocimientos básicos regionales expresados en los libros de texto en lenguas indígenas**
- **Enseñanza del español como segunda lengua**
- **Materiales didácticos**
- **Evaluación del aprovechamiento escolar**

Recomendaciones

Propiciar que los formadores de docentes reflexionen y analicen la necesidad de garantizar aprendizajes significativos a partir del contexto social del alumno.

Practicar, en forma de taller, ejemplos sobre plan situacional, en donde se visualicen, a partir de un propósito determinado, las diversas posibilidades de articular contenidos y usar auxiliares didácticos específicos y nacionales en la elaboración de modelos sobre plan de clases.

Desarrollar las habilidades de lectura y escritura en lengua indígena, produciendo escritos de distintos géneros literarios para que a la conclusión del curso de inducción se pueda presentar una compilación de textos, mismos que podrán utilizar en su práctica docente.

Educación preescolar indígena

La educación preescolar indígena se apoya en los planteamientos teóricos y metodológicos expuestos en el Programa Nacional de Educación Preescolar, sólo que los contenidos se adecuan a las características lingüísticas y culturales de los grupos étnicos, a fin de propiciar una educación acorde a las expectativas de las poblaciones indígenas y, paralelamente, se desarrollan las habilidades, actitudes y conocimientos propuestos para el nivel.

Con esto se pretende fortalecer los conocimientos étnicos y lingüísticos de los niños en situaciones similares a las del resto de la población nacional en cuanto al desarrollo de los contenidos curriculares expresados para la educación preescolar.

La enseñanza se propicia a través de la lengua materna del niño con el fin de que desarrolle, afirme y consolide el proceso natural de adquisición del lenguaje, acorde con la comunicación oral en la que está inmerso y el universo cultural que le rodea.

Además de promover el desarrollo integral del niño y apoyar la adquisición plena de la lengua materna, se motiva a que los formadores de docentes reflexionen en que a través de esta lengua se expresan los valores, tradiciones y costumbre que forman parte de la identidad que el niño comienza adquirir.

Puede decirse que la educación preescolar indígena continúa con el proceso iniciado en el seno familiar y comunitario, a fin de no interrumpir la apropiación de los conocimientos culturales y lingüísticos que el niño está adquiriendo como parte del grupo social al cual pertenece.

Propósito

Propiciar entre los participantes el análisis de las bases pedagógicas que sustenta la educación preescolar indígena, el tratamiento de la lengua materna y la consolidación de los conocimientos regionales en el proceso enseñanza y aprendizaje como contenidos curriculares, para que pueda propiciar una

educación acorde al contexto social y cultural de los niños hablantes de lenguas indígenas.

Contenidos

- Principios teóricos y metodológicos de la educación preescolar nacional.
- Uso de la lengua materna del niños en la enseñanza y aprendizaje.
- Contenidos curriculares: valores y conocimientos regionales organizados a partir de la propuesta metodológica de educación preescolar.
- Materiales didácticos regionales como apoyo en el desarrollo de los contenidos curriculares.
- Evaluación como un proceso de reformulación de las actividades en el desarrollo de los contenidos de aprendizaje.

Recomendaciones

Provocar entre los participante el análisis y la reflexión sobre las bases teóricas y metodológicas de la educación preescolar indígena, propiciando en ellos la adecuación de los contenidos curriculares para cada una de las regiones y comunidades indígenas. Una vez que se apropien de estos elementos pedagógicos, podrán organizar la enseñanza a partir del contexto cultural y lingüístico de los niños.

Asimismo, interiorizarán la necesidad de producir materiales didácticos a partir de los contenidos escritos en lenguas indígenas. Esto hace que los jóvenes desarrollen las habilidades de la lectura y escritura en sus lenguas. Todo lo cual provocará que puedan desarrollar su programa de trabajo educativo con los niños, considerando a los padres de familia y la comunidad.

Educación inicial indígena

Esta educación se caracteriza por ofrecer una atención no escolarizada a los adultos. Las acciones de educación inicial se

suman a la actividad educativa que ya se desarrolla en la vida cotidiana, con el propósito de apoyar la organización y sistematización de los conocimientos, habilidades y prácticas de cuidado, atención y educación a los niños menores de cuatro años. De entre estas últimas, aquellas que se consideren más importantes, habrán de agregarse al conocimiento existente, en un marco de respeto a la cultura y tradición de la comunidad.

Las actividades se desarrollan a partir de la recuperación del conocimiento que tienen los habitantes de la comunidad, a través de las personas del saber, generalmente los médicos tradicionales, parteras y ancianos. La acción educativa se construye sobre la identificación de acontecimientos significativos y relevantes para el pueblo indígena de que se trate. En cuanto a los sujetos que el servicio de educación inicial atiende, el trabajo se realiza a partir del análisis que se efectúa con los padres de los niños de cero a cuatro años, mujeres embarazadas y personas de saber de la comunidad.

La interacción se da en la lengua de la localidad, propiciando momentos de reflexión para que el uso se mantenga entre los padres de familia y los niños. La educación inicial indígena emplea los conocimientos culturales y lingüísticos de la comunidad para atender el desarrollo intelectual, social y afectivo, la crianza del niño y los cuidados de la mujer embarazada.

Propósito

Propiciar en los participantes el análisis y reflexión de la metodología de trabajo aplicada en la educación inicial, a fin de que puedan identificar, seleccionar, organizar y evaluar los contenidos curriculares que se tratarán con los padres de familia para la crianza del niño menor de 4 años y el cuidado de la mujer embarazada.

Contenidos

- Propósitos y metodología de trabajo en educación inicial

- Etapas operativas de la metodología de trabajo
- Formulación de un programa pedagógico donde se expresen los contenidos curriculares
- Uso de la lengua materna de la localidad
- Coordinación institucional para el desarrollo de la educación inicial
- Materiales didácticos como apoyo al desarrollo de los contenidos en educación inicial
- Técnicas de trabajo
- La evaluación como un proceso para reformular el programa de trabajo en educación inicial

Recomendaciones

Es preciso resaltar que en educación inicial no se presentan contenidos curriculares preestablecidos, sino que a partir de la familiarización con la metodología de trabajo se propicia la identificación de los contenidos a tratarse con los padres de familia y las mujeres embarazadas. Es importante interiorizar que los contenidos curriculares se identificarán y seleccionarán junto con los beneficiarios de la comunidad, ya que cada una presenta situaciones particulares en cuanto al desarrollo del niño y cuidado de la mujer embarazada.

A partir de la experiencia particular de los participantes, se puede iniciar la formulación de un programa pedagógico para que lo ejerciten en la aplicación de la metodología del trabajo del nivel.

Es fundamental que los participantes de curso desarrollen las habilidades de la lectura y escritura en la lengua materna de la localidad, apoyándose en los alfabetos propuestos en los libros de texto en lenguas indígenas para que puedan alfabetizar a los adultos que así lo soliciten.

Recomendaciones finales

El desarrollo de los contenidos propuestos para cada uno de los niveles educativos se organiza a través de talleres, ya que esta forma de trabajo motiva la participación de los asistentes y

provoca una reflexión en torno al tratamiento de los contenidos curriculares.

A lo largo del curso se propicia la lectura y escritura en lengua materna para que, al concluir el mismo, colaboren en la elaboración y presentación compilaciones de textos escritos que puedan servirles en el quehacer docente.

Asimismo, se sugiere organizar conferencias, pláticas y seminarios con personal de diferentes instituciones educativas y sobre temas a fines a la labor docente.

En este caso se sugieren las siguientes:

- 1. La práctica docente en el medio indígena.**
- 2. Los sujetos de la educación: Niños, Maestros, Padres de Familia y comunidad.**
- 3. Funciones del maestro en la escuela y comunidad.**
- 4. Organización escolar.**

Por último, cabe señalar que para el desarrollo de los contenidos curriculares, deben apoyarse en los materiales educativos nacionales y de educación indígena elaborados explícitamente para la instrumentación de la propuesta educativa.

BIBLIOGRAFÍA

ALBERTI, ALBERTO. El autoritarismo en la escuela. Barcelona, 1970. Editorial Fontanal. 322 pág.

ALBERTO, LUIS. Educación participación e identidad cultural. una experiencia educativa con las comunidades indígenas del noreste amazónico. Bogotá, 1992. Editorial CESO. 225 pág.

BAULEO, ARMANDO Y COAUTORES. La propuesta grupal. México, 1983. Editorial Folio Ediciones. 2ª edición. 151 pág.

CITARELLA, LUCA Y COAUTORES. La educación indígena en America Latina. Quito, 1990. Editorial Abya-Yala. T. I. 543 pág.

COLL, S.C. Psicología y curriculum, México, 1991 Editorial Paidós. 180 pág.

GIMENO, S. J. Y PÉREZ G. J. Comprender para transformar la enseñanza. Madrid, 1992, Editorial Morata. 270 pág.

SPERB, DALILLA. El curriculum. su organización y el planteamiento del aprendizaje. Buenos Aires, 1973. Editorial Kapelusz. 351 pág.

UNESCO. Un modelo integrado para la formación docente en contexto multicultural. Septiembre 1994. 10 pág.

SEP. Cursos de actualización para profesorado bilingüe. México, 1980. 268 pág.

SEP. Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. 1996. 55 pág.

SEP. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México, 1996. 172 pág.