



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DIRECCIÓN DE DOCENCIA
ACADEMIA DE EDUCACIÓN INDÍGENA



TRAYECTORIA Y PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN DE
DOCENTES PARA EL MEDIO INDÍGENA

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO
EN EDUCACIÓN INDÍGENA

PRESENTA

ISMAEL RAMÍREZ IBARRA

DIRECTOR: OSCAR JESÚS LÓPEZ CAMACHO

MEXICO, D.F., AGOSTO DE 1996.

UWA
A
4
2
7

I N D I C E

	PÁGINA
INTRODUCCIÓN	3
TRAYECTORIA Y PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA MEDIO INDÍGENA	6
CAPÍTULO I.	
NARRACIÓN DE LA TRAYECTORIA Y EXPERIENCIA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA EL MEDIO INDÍGENA	9
• Experiencia en la Formación de Docentes	10
• Mi Formación Profesional en la Upn	11
• Mi Participación en el Diseño y la Elaboración del Plan de Estudios y Programas de los Cursos para las LEPEPMI'90	12
• Formación de Maestros del Subsistema de Educación Indígena en la Línea Metodológica de Investigación	15
CAPITULO II.	
ESTRATEGIAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA EL MEDIO INDÍGENA	21
a) Marco de referencia de los profesores	21
b) Contexto donde desarrollan la práctica docente ..	22
c) Características del plan de Estudios en el que se forman	25
CAPÍTULO III.	
LOS CURSOS DE FORMACIÓN METODOLÓGICA	30
CAPÍTULO IV.	
EL DESARROLLO DE LOS CURSOS EN LA LÍNEA METODOLÓGICA DE INVESTIGACIÓN CON LA PRIMERA GENERACIÓN DE ESTUDIANTES EN ZACATLÁN, PUEBLA	35
a) Organización teórico-administrativa del Subcentro UPN de la Unidad 211 en Zacatlán, Puebla	35
b) La integración asesor-estudiante	37
c) Taller integrador	41
d) Reflexión sobre la experiencia	43
e) Propuestas	45
BIBLIOGRAFÍA	47

INTRODUCCION.

La formación de docentes para el medio indígena ha tenido lugar desde el momento mismo del surgimiento del servicio de Promotores Culturales y maestros bilingües, (año de 1964), sin embargo, es hasta 1982 cuando la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) abre sus puertas para ofrecer una formación más sistemática y con aproximaciones sucesivas a la realidad social tan amplia y compleja, en una perspectiva de formación docente.

El presente trabajo, aborda en terminos generales, uno de los problemas prioritarios dentro de esa formación profesional en la línea metodológica de investigación educativa indígena.

Con dicha línea se pretende responder a una doble necesidad: La de aportar elementos metodológicos de formación a través de la indagación en la propia práctica docente y la de mejorar la intervención didáctica del maestro, dentro del mismo proceso de su quehacer docente, para de ahí poder atender especificidades socio - culturales de la población escolar con la que el docente trabaja.

La construcción curricular de la línea de formación metodológica tiene como eje la práctica docente y la opción metodológica a la investigación acción participativa. En su estructura se integran cinco cursos con los contenidos, se procura responder a la problemática de la docencia que se ejerce en el medio indígena sobre todo en la indagación de problemas específicos de la práctica docente.

Los diversos apartados que contiene este documento hacen explícitas las especificidades que como problemáticas presentan los maestros, por lo que corresponde a los diversos elementos curriculares, orientar el uso y función de los conceptos teórico - metodológicos en la práctica de investigación.

¿ Por qué recuperar la experiencia en el diseño y desarrollo de los cursos en la línea de formación metodológica para los maestros que laboren en el medio indígena ? es una de las preguntas que surgen en un primer momento; esto, es así tal vez por que nunca en la historia de la educación indígena se había participado en lo que se refiere a la formación docente en forma tan directa y con tan grande responsabilidad y significado a nivel nacional, ademas someterse y sentirse parte de una crítica para la sustitución o redacción de los materiales producidos en la línea metodológica de las (LEPEPMI 90).

También por el número de cursos que se diseñaron, el tiempo que implicó, el valor o desvaloración que los usuarios y criticos externos hacen de los materiales y su contenido y por el enfoque organizativo - didáctico para el desarrollo de los mismos con los estudiantes, por el aprendizaje significativo y resultados obtenidos en los procesos y avances experienciales.

Con todo ello, en este trabajo se intenta recuperar la experiencia profesional, como el punto de partida para reflexionar y mejorar la intervención didáctica y los materiales que se ofrecen.

Por lo tanto, el presente documento se estructura bajo los apartados o rubros siguientes:

• CAPITULO I

Introducción, Capítulo I: Trayectoria y Perspectivas en la Formación de Docentes para el medio indígena. Este apartado se inicia con un breve texto que da la pauta para la narración de la experiencia profesional, descripción del contexto y reflexiones sobre la experiencia.

• CAPITULO II

Estrategias para la formación de docentes para el medio indígena, es un apartado que ubica o describe unos rasgos de perfil que presentan los docentes del medio indígena, el contexto donde ellos laboran y algunas características muy generales del plan de estudios con el que se forman.

• CAPITULO III

La línea de formación metodológica, es la parte fundamental del trabajo, en ella se describe la estructura, programa y contenidos de los cursos, la fundamentación de la línea metodológica, los avances y perspectivas en la formación metodológica del docente y se registran algunos problemas de interpretación y aplicación en la indagación de la práctica docente para evaluar los avances y resultados más relevantes a partir de la primera generación de estudiantes que la realizaron.

Para finalizar, se hace referencia a la fundamentación teórica - práctica de la línea de formación metodológica, se incluye su evaluación en términos generales, después una propuesta que a manera de conclusión cierra con la bibliografía que apoya a la exposición de la experiencia y que remite a elementos conceptuales teórico-metodológicos y prácticos en una práctica de investigación documental.

TRAYECTORIA Y PERSPECTIVAS EN LA FORMACION DE DOCENTES PARA EL MEDIO INDIGENA

Hablar de trayectoria en la formación de docentes en el medio indígena es hacer referencia al espacio recorrido y a las acciones que representan al proceso histórico de tal formación en el ámbito de la educación indígena. También es aludir a las formas en que los profesores han realizado su práctica docente dentro del sector indígena, las relaciones que ellos establecen con el estado y con los demás sectores de la población del país.

La historia de esas relaciones, es la historia en que las necesidades, expectativas y experiencias han tenido un lugar en la educación, destinada a los niños de las comunidades étnicas.

La educación indígena es la forma manifiesta de dichas realaciones logradas hasta hoy con los grupos indígenas, por lo tanto es la actividad humana de caracter social mediante la cual los profesores van descubriendo la existencia de problemas pedagógicos, conocen sus distintas formas de manifestación, determinan sus relaciones con otros problemas, comentan su composición y los intentan vincular entre sus elementos componentes de la práctica docente.

Sobre esta base, en sus trabajos nos hablan de los requerimientos prácticos y metodológicos que una aceptable tarea de hacer educación indígena puede cubrir, con los elementos esenciales de la estrategia de su práctica, así como de las relaciones entre un primer nivel de conocimientos empíricos, surgidos de la cotidianidad y las generalizaciones teóricas que se plantea el conocimiento humano.

Esta caracterización corresponde a la diversidad de formas y funciones que cumple la educación indígena los maestros estudiantes solo podran realizar algunos de estos problemas cuando se dediquen a realizar sus investigaciones particulares en el aula donde trabajan.

En cualquier problema, los maestros desarrollan el proceso de investigación conforme a los elementos fundamentales que se les aportan para definirse como: investigador, buscar los medios materiales para auxiliarse y el objeto que se investiga.

El maestro plantea el objeto de investigación,es elegido libremente y además es importante que antes de estudiarlo y profundizar sobre él, tendra que diagnosticarlo para contar con una información preliminar que resulte interesante para el como docente y para sus alumnos.

“ La invetigación acción puntualiza el proceso de formación docente como participativo, activo, crítico y dinámico, donde todos son educandos colectivos . El saber producido en un grupo circula en esa estructura rompiendose con la disociación jerarquica entre “ Alguien que supuestamente sabe y enseña ” y otro “ Que ignora y aprende ”, es decir, todos como sujetos tienen una experiencia y conocimientos validos que aportar ”.(1)

Tal vez esta idea parezca muy idealizada a quienes lean esta experiencia, pero, al menos es lo que animó a repensar un poco sobre la recuperación de la experiencia profesional como una opción para esta titulación que hoy se abre con la tendencia a no continuar en un estancamiento.

Es necesario reconocer las limitaciones pero también valorar lo significativo de la experiencia como un avance. que invita a continuar mejorando la educación indígena.

(1) Barabtarlo, Anita. "La investigación - acción en los currícula de formación docente", en colección pedagógica universitaria, México, CIE - Investigaciones Humanísticas/ Universidad Veracruzana, No.16, 1987, pp. 91 - 101.

CAPITULO I

NARRACION DE LA TRAYECTORIA Y EXPERIENCIA PROFESIONAL EN LA FORMACION DE DOCENTES PARA EL MEDIO INDIGENA.

- Trayectoria Laboral y Academica.

Teniendo sólo estudios de Educación Primaria, inicio mi experiencia como Promotor Cultural Bilingüe, allá por la década de los sesentas, en una comunidad nahuatl de nombre Atlantongo, del Municipio de Pahuatlán, Pue. Zona escolar número 03.

En la Institución Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) hago mis estudios de Educación Secundaria y Profesional; posteriormente hice mis estudios de Normal Superior en la especialidad de Biología en la Ciudad de Puebla Pue.

Durante mi estancia en las aulas y zonas escolares por un lapso de quince años consecutivos pasé por las experiencias de laborar en el Nivel Preescolar (preparatorio), Primaria, Coordinador de albergue Escolar y Superior de Zona de Educación Indígena y Capacitador de Docentes en curso de Actualización y miembro de la mesa Técnica Regional de Huauchinango Puebla.

Posteriormente, me inscribi en la Licenciatura de Educación Indígena en la Unidad Ajusco, México, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), realizando mis estudios en el periodo de 1982-1986.

Los motivos o interés que me animo a hacer la Licenciatura en Educación Indígena, entre otros, fue: Conocer más a fondo la razón o fundamentación de la

Educación Indígena, tener espacio y tiempo para reflexionar la problemática educativa indígena, obtener recursos teórico-prácticos que me permite mejorar el trabajo en aula o frente a grupo.

- **Experiencia en la Formación De Docentes.**

Conocidos mis estudios de Licenciatura en Educación Indígena tuve la oportunidad de ser comisionado a la Dirección General de Educación Indígena a formar parte del grupo interinstitucional DGEI-UPN, que tendría a su cargo el Diseño Curricular en la Educación Indígena para docentes indígenas bilingües de todo el país; quienes se encontraban inscribiéndose en las Unidades Regionales de la UPN en la mayoría de las Entidades Federativas del país.

Fue así como tuve la oportunidad de insertarme en el trabajo de diseño y elaboración de los programas para Licenciatura de Educación Preescolar de Educación Primaria para el Medio Indígena conocido como LEPEPMI-90.

De estas experiencias considero significativo rescatar los elementos y aspectos siguientes:

a) Mi formación profesional en la Licenciatura de Educación Indígena en la Unidad Ajusco, México de la UPN.

b) Mi participación en los trabajos de diseño y elaboración del plano y programa de estudio para la licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria, dirigido a maestros bilingües del Medio Indígena.

c) Sobre la formación de los maestros del subsistema de educación indígena en la línea metodológica, enfocada específicamente en la Investigación Educativa Indígena.

• **Mi Formación Profesional en la UPN.**

Formé parte de la primera generación de Estudiantes de Educación Indígena Plan 1979, en el grupo fuimos 22 compañeros de diferentes estados de la República Mexicana la mayoría de nosotros teníamos ya algunas experiencias en el campo indígena, con responsabilidades Directivas de Supervisión Escolar, sin embargo el Currículum no previó la línea de Gestión Escolar.

La incorporación en el proceso de la carrera para mi no fue fácil, implicó muchos problemas de tipo familiar, laboral, económicos y de conocimientos, sobre lo que suponía que hacía bien dentro de mi trabajo educativo indígena.

Reconozco que las necesidades son de diversas naturalezas y que también son inherentes la profesión, pero el interés por continuar desarrollarme en la educación indígena es una situación que siempre está presente y cada día se plantean de la mejor manera los problemas educativos.

Mi formación profesional hasta antes de ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional, había sido dispersa y precaria; esto fue así porque no me había detenido a reflexionar sobre lo que hacía, además se había caído en priorizar el problema administrativo de la enseñanza no se había tenido la oportunidad de repensar lo realizado.

Con mucha honestidad reconozco que es en la Universidad Pedagógica donde mi formación comienza a tener una definición y un significado social y pedagógico frente a la Educación Indígena.

Por otro lado, la formación a sido un proceso escolar y de la vida cotidiana que no siempre se corresponden y no siguen a un modelo determinado, esto es asi por que la Educación escolar parte de algo ideologizado para formar a los individuos que juegan un rol dentro de la sociedad o del grupo al que supuestamente se afilia.

- **Mi participación en el diseño y elaboración del Plan de Estudios y programas de los cursos para la LEPEPMI,90.**

En el año de 1990 fui comisionado por la Dirección General de Educación Indígena para participar en el diseño curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciaturas en Educación Primaria para maestros que laboran en el Medio Indígena.

Esta educación se prolongó hasta octubre de 1994, prácticamente cuando se concluía dicho diseño y elaboración de cursos como espacios curriculares de las Licenciaturas.

La experiencia que en este periodo de tiempo y proceso de participación se fue generado, para mi tiene un gran significado en el desempeño laboral en la Formación Profesional. considero que fue una gran oportunidad para reafirmar los conocimientos que hantes no había tenido aplicación por mi parte en el campo de la Educación Indígena.

Antes de formar parte del grupo de diseñadores en, la DGEL, inicio con la convocatoria para asistir a reuniones que la Subdirección de Desarrollo Educativo Indígena coordinaba para constituir un equipo representativo de la misma DGEL; éste participaría con el grupo y diseñadores que se había formado en la Universidad Pedagógica Nacional, éste grupo tenía como antecedentes haber elaborado el diseño de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria General Plan de Estudios 1985.

Las reuniones en un principio fueron presididas por el Subdirector de Desarrollo Educativo Indígena, de la DGEL, después él delega la responsabilidad en una coordinadora de su confianza como no se tenía un antecedente o experiencia previa en Diseño Curricular específicamente para maestros de educación indígena se elaboraron lineamientos generales para la formación de docentes, en esto se indicó que las Licenciaturas tendran que apuntar a cuestiones de cultura y lenguas indígenas.

Por otro lado se indicó que el perfil que presentaban los maestros para ese momento era muy precario y disperso sin continuidad; pero era muy probable que los materiales que se elaboran recuperen la experiencia que se tenía sobre el plan de estudios de 1985 en la UPN.

Por todas esas razones de preocupación iniciamos por conocer los materiales de dicho plan de estudios, fué una locura de lecturas porque yo no lo encontraba el sentido ni relación con la educación indígena, además que me tocó leer las antologías y guías de sociedad, pensamiento y educación, en ese momento nunca supe porque se hablaba de líneas, cursos básicos o de área básica, al mismo tiempo

que se decía de un taller o curso propedéutico y cursos opcionales todo ello era una revoltura que no se sabía por donde empézar.

Mientras en la DGEI, nos confundimos, en UPN había dos grupos que competían “académicamente” por hacer que sus propuestas fueran aceptadas o integradas a una sola me acuerdo que unos planteaban la perspectiva curricular Fundamentos en Hidataba, Elsie Rockwell, otros no mencionaban autores por que eran los alternativos negociaban con la oficialidad. Se discutía si a los maestros bilingües primero había que ofrecerles un taller de lectura y redacción o un curso propedéutico, otros decían que había que enseñarlos a leer y a escribir otros indicaban que su práctica docente era lo importante, etc.

Como grupo DGEI, se asistió a ese primer encuentro o desencuentro de propuestas la misma Dirección previó la asistencia de su mejor gente entre nosotros un destacado Lingüista y Antropólogos y otros que al fin de esa primera reunión no determinó nada aunque para mí quedaba más claro que era cuestión política y rebatinga de propuestas que tal vez tenían razón de ser.

Cuando se reunió el grupo DGEI, UPN como Academia de Educación Básica y UPN como academia de educación Indígena era un grupo numeroso de 47 participantes entre nosotros autoridades de la DGEI.

En este grupo numeroso la participación ya se visionaba para donde iba el asunto de las Licenciaturas y el acuerdo fue conformar 4 subgrupos para volver a realizar propuestas que ya se tenían sólo que hacer falta de afinar algunos detalles de forma y fondo.

Las propuestas curriculares siempre fueron las mejores, las más alternativas para el momento, sin embargo, quedó la que recuperaba la estructura del plan de estudios de 1985 de las licenciaturas para maestros en general. La propuesta modular no fue aceptada tampoco la de la telaraña que en ese momento era muy inivadora y la del currículo por ejes problemáticos.

La desición fué tomada para construir el Currículo de la LEPEPMI-90 por áreas, líneas y cursos, como estructura general y había que volver a incorporarse a equipos para iniciar el diseño más formalmente y con un nivel de claridad sobre lo que se tenía que hacer. En este momento yo decidi por integrarme al equipo elaborador de cursos para la línea de formación metodológica, en este equipo trabaje muy contento por que encuentre a personas como Marcos Daniel, Arias Ochoa, Margarita Avila Aldrete, Oscar Camacho, Alberto Martinez, Elizabeth Alvidres, en quienes tome confianza y gran respeto por su forma de trato hacia mi persona y la comprensión sobre las limitaciones frente al conocimiento.

- **Formación de Maestros del Subsistema de Educación Indígena en la Línea Metodológica de investigación.**

La formación de maestros para la educación indígena, hasta hoy ha sido un proceso discontinuado y diversificado en sus tendencias. No ha tenido una continuidad, debido a diferentes formas de plantear la educación indígena enfatizada en el ámbito de la política educativa e indigenista y cultura lingüística.

Para comprender en toda su dimensión, la problemática de formación de maestros en educación indígena, es preciso partir de ubicarse en el proceso socio socio-histórico que ha vivido los grupos indígenas en el contexto nacional; para explicarnos las condiciones de dominación-subordinación en que se hayan inmersos los maestros y los pueblos en la actualidad.

Es también, punto de partida para el análisis de la formación, la diversidad lingüística y cultural, cuyos orígenes se remontan a una formación en la práctica cotidiana del maestro; ya que entendemos a la formación como un proceso que no se da solo en la institución, sino que, parte del compromiso social que el maestro adquiere desde el momento que es contratado por la Secretaría de Educación Pública, con escasos estudios de primaria, secundaria y actualmente bachillerato. Esta formación ha constituido esquemas tradicionales de practicar la docencia, sin una ubicación en el contexto propio ya que no ha sido orientado para resolver problemas específicos e identificarse como parte de la misma cultura educativa que está promoviendo a donde le corresponde ser adscrito.

Por otro lado, la formación de maestros, en las instituciones; hasta antes que la Universidad ofreciera las Licenciaturas, fué muy común que sus estudios los realizaran en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio; en la Normal Superior en cursos de verano.

La formación en la que nos vamos a concretar como descripción, es en la línea metodológica, ésta pertenece al plan de estudios de 1990; ocupa el cuarto lugar en la verticalidad del mapa curricular y en el plan de estudios; se integra con cinco cursos en el área básica; constituye la base de formación profesional de los

docentes, para propiciar el análisis, la reflexión y la transformación de la práctica docente; y contiene los elementos teórico metodológicos acerca de la educación, la investigación de la práctica docente y del proceso enseñanza-aprendizaje en el contexto áulico y escolar.

Los fundamentos teóricos y metodológicos de esta línea, se encuentra en la opción metodológica de Investigación Accion Participativa, apoyada con algunos elementos técnicos e instrumentales de la Etnografía, lo que no quiere decir que , la práctica de la Investigación Participativa, sea pura y no recupere los aportes de otras opciones como la Sociología Empírica, en el Metodo Clínico y la Hermeneutica Crítica.

Con esto, tampoco es, una metodología del eclesismo, ya que la Investigación Accion Participativa, intenta recuperar aportes de distintos paradigmas, porque no es un paradigma en si mismo, si no más bien se configura como una opción que se va constituyendo en el proceso mismo de la indagación cualitativa de la práctica docente; por lo tanto, en el hecho de la construcción de los cursos, se tuvo muchas críticas, dificultades de asimilación, y en la aplicación de sus bondades.

En este sentido, la línea de formación metodológica, no ha sido en la formación de los maestros de educación indígena la más afortunada y aceptada por algunos asesores de las Unidades UPN en el país.

John Elliott, aporta algunas características de la Investigación- Acción en la escuela y nos indica que esta apoya el análisis de las acciones humanas y las

situaciones sociales experimentadas por los profesores como problemas de su quehacer docente, susceptibles de cambio que requieren de una práctica de investigación, o sea que , la Investigación-Acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos de los profesores y no con los problemas teóricos definidos por los investigadores puros entorno a una disciplina determinada.

Apoya al profesor para profundizar en la comprensión del problema que le interesa indagar, por lo tanto, adopta una actitud exploratoria frente al problema; lo que no le impone respuestas específicas, la comprensión no determina la acción adecuada, aunque la acción debe fundarse en la comprensión.

Por lo tanto, adopta una postura teórica, según la cual la acción emprendida para cambiar la situación, hasta conseguir una comprensión profunda del problema práctico en cuestión.

Al explicar lo que sucede, la investigación-acción constituye un guión sobre el problema en cuestión, relacionándolo con un contexto de lo que puede suceder o no mutuamente e interdependiente pese a, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás.

Este guión se denomina a veces estudio de casos; el cuál tiene una explicación naturalista en vez de formalista. Las relaciones se iluminan mediante la determinación completa en vez de a través de enunciados de leyes causales y de correlaciones estadísticas.

“La Investigación-Acción interpreta lo que ocurre el punto de vista de quien actúa e interactúa en la situación problema por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director”.

Las acciones y transacciones se interpretan en relación con las condiciones, por ejemplo:

- a) La comprensión que el sujeto tiene de su situación y las creencias que albergan sobre la misma.
- b) Las intenciones y los objetivos del sujeto.
- c) Sus elecciones y decisiones.
- d) El reconocimiento de las determinadas normas principios y valores para diagnosticar, el establecimiento de objetivos y la selección de cursos de acción.

Sus técnicas son: La entrevista y la observación participativa.

La Investigación-Acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describe y explica con un lenguaje de sentido común que la gente usa en las situaciones sociales de la vida diaria.

Contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, solo puede ser válida a través del diálogo libre de trabajo con ellos.

Implica necesariamente la autorreflexión sobre sus situaciones de compañeros activos en la investigación e interpretación lo que forma parte de un informe.

Incluye el dialogo libre de trabas entre el investigador y los participantes. Por eso la investigación-acción no puede llevarse acabo adecuadamente si falta la confianza basada en la fidelidad aun marco ético, mutuamente aceptado que rige la recabación, el uso y la comunicación de los datos. (2)

(2) ELLIOTT, John. ¿En que consiste la Investigación- Acción participativa en la escuela? En La investigación acción en educación. Madrid, De. Morata. 1990.

CAPITULO II.

ESTRATEGIAS EN LA FORMACION DE DOCENTES PARA EL MEDIO INDIGENA.

a) Marco de referencia de los profesores.

Los profesores bilingües que asisten al subcentro de la UPN con Sede en Zacatlán Pue., provienen de lugares diversos, cuyas lenguas indígenas predominantes son el Náhuatl y el Totonaco por lo tanto los alumnos que atienden e interactúan con ellos, son hablantes de dichos idiomas maternos.

La generalidad de estos docentes Bilingües presentan un perfil de formación inicial de Bachillerato en sus diversas modalidades (Preparatoria, Bachillerato General y Carreras Técnicas).

Así mismo, estos docentes Bilingües, para su inserción al Subcentro de Educación indígena fueron sometidos previamente a un curso de capacitación o de inducción a la docencia, durante cuatro o seis meses; por lo que en dicho proceso de capacitación adquirieron conocimientos básicos sobre el Subsistema de Educación Indígena en los niveles de Educación Inicial, Preescolar y Primaria Bilingüe.

Por lo tanto su práctica docente ya no es del todo empírica o espontánea si no que ya participa de elementos teórico-prácticos propios de estos niveles formativos, adquiridos obviamente, que estos maestros requieren de una formación profesional que responda a sus expectativas personales y a las necesidades e intereses de la educación de los pueblos indígenas y del sistema educativo nacional.

Estos elementos mínimos, que a nuestro juicio, caracterizan el marco referencial del profesor bilingüe nos da pauta para intuir, reflexionar y replantear su formación profesional en el contexto de la educación indígena actual, y que es la tarea asumida por la propia Universidad Pedagógica Nacional.

b) Contexto donde desarrollan la práctica docente.

Los maestros alumnos del Subcentro de Zacatlán Pue., laboran en comunidades indígenas que se encuentran diseminadas en lo que se conoce como Región Tetela de Ocampo Puebla, cuya cobertura municipal lo constituyen: Tetela de Ocampo, Cuautempan, Tepetzintla, Ahuacatlán, Amixtlán, Camocuautla, San Felipe Tepatlán, Tepango de Rodríguez, Ixtacamaxtitlán, Chignahuapan y Zacatlán Puebla.

Estos municipios conforman la Región Geográfica más accidentada de la Sierra Norte de Puebla; caracterizada por la existencia de montañas, ríos, clima semicalido en el área de San Felipe, Tepatlán, Amixtlán, Camocuautla, Tepango y Ahuacatlán. Semifrío en el área de Cuautempan, Tetela de Ocampo, Chignahuapan y Zacatlán; y Semidesértica en el área de Ixtacamaxtitlán, (Distrito de Libres Puebla).

El contexto propio de la Sierra, con todo y sus características naturales define percepciones y visiones en el maestro estudiante, que de alguna manera lo llevan a reflejar las condiciones, muchas veces adversas en que tiene que realizar su práctica docente; sin embargo, esta visión o cosmovisión también puede permitirles problematizar su realidad en términos de carencias económicas, materiales, culturales y educativas en que se encuentran inmersos.

Por lo tanto esta problematización requiere de apoyos teórico-metodológicos que permitan emprender estudios más sistemáticos sobre las dificultades de su práctica docente.

Es precisamente en el Subcentro UPN de Zacatlán, donde el maestro encuentra una opción para reflexionar sobre esas problemáticas surgidas de su práctica docente y, el contexto, donde puede mejorar su formación, a partir de pensar lo que hace y en sí mismo como profesional de la Educación Indígena.

Es obvio que el Subcentro UPN no haya todas las condiciones óptimas y adecuadas para ello, porque no se cuenta con instalaciones propias ya que su funcionamiento esta en el Centro Escolar “Benito Juárez”, en éste Centro se ofrecen servicios educativos muy importantes en discurso teórico, su propósito más general es vincular los niveles educativos básicos hasta el nivel medio superior.

Sin embargo, el ambiente escolar que se percibe es con una disciplina extremadamente tradicionalista, en primer lugar, porque al entrar en la puerta principal existe un reglamento muy estricto y se nota que hay más preocupación por mantener las instalaciones en buen estado que mejorar la calidad de la educación.

En cada salón de clases existe un reglamento fijo muy visible, las butacas muy bien ordenadas en filas desde preescolar, primaria, secundaria y preparatoria, los sábados que nos concentramos como Universidad Pedagógica, los estudiantes de Primaria, Secundaria y Preparatoria; practican con elegantes bandas de guerra donde reciben órdenes de toque por su maestro de Educación Física.

Esto es una desventaja para desarrollar con los maestros los cursos que se han planteado en su formación ya que las asesorías no se pueden ofrecer ni en forma individual menos en forma grupal, no nos escuchamos.

¿Qué se hace para resolver esta situación?, se ha hablado con la Dirección General del Centro Escolar se le plantea el problema, pero indica que los maestros alumnos destruyen el plantel, los niños de los maestros cortan las flores y los enamorados dan mal aspecto besándose en los pasillos.

Se habla con los representantes de los maestros estudiantes, ellos hablan con los grupos, solicitan cooperación para estimular económicamente a los del servicio pero cuando se les apoya exigen más y es problema que no se soluciona, la tendencia es que la unidad se retire de ese Centro Escolar.

c) Características del plan de estudios con el que se formaron.

El señalamiento anterior nos ha permitido ubicar una base fundamental que como marco de referencia favorece entrar a registrar algunas características del Plan de Estudios.

En primer lugar el Plan de Estudios comúnmente se conoce como Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria para el medio Indígena Plan 1990 (LEPEPEMI, 90).

Su estructura se integra con los apartados de ; una presentación, la introducción, diagnóstico y justificación, antecedentes, la propuesta curricular, que contiene el objetivo general, perfil de ingreso y egreso, la fundamentación y la estructura del plan de estudios que es a través de líneas curriculares de formación.

La Línea Psicopedagógica, se propone contribuir en la formación con el análisis crítico en los procesos teórico-prácticas de la relación que tiene el saber curricular como proceso y como producto en la adquisición y construcción del conocimiento cotidiano.

La Línea Socio-histórica busca analizar la dimensión sociohistorica de la práctica docente articulada con dos aspectos lo social y lo historico para delimitar las fronteras espacio temporales de sociedad y educación en México donde lo indígena es parte y se multirelaciona y determina.

Apunta de una manera a que el maestro se revalore como sujeto historico social, en el entendido de que su práctica docente es parte de un proceso donde estan presentes un conjunto de relaciones y contradicciones sociales, economicas, politicas, ideologicas y culturales.

La Línea Antropológica-Lingüística se plantea recuperar los aportes de la Antropología y la lingüística y, de otras disciplinas de las Ciencias Sociales mismas que dan cuenta de la problemática étnica-nacional.

Pretende proporcionar elementos metodológicos desde la antropología y la lingüística que permitan reconocer e interpretar la especificidad del contexto étnico-nacional en que se desarrolla su práctica docente con la finalidad de que fundamente propuestas pedagógicas acordes a su realidad problemática.

La Línea de Formación Metodológica es la última dentro de la currícula, ofrece diferentes perspectivas de la conceptualización teórica - metodológica, busca la vinculación de la práctica docente con una práctica de investigación dentro del mínimo quehacer docente, también forma y desarrolla la actitud y los hábitos de producir conocimientos en, para y con la docencia indígena.

Favorecen a un tipo de formación más completa que lleva a la concepción reflexionada del mundo y de la vida.

Considera que el profesor en servicio no puede investigar todo lo que se refiere a educación, pero sí puede indagar lo que hace, planteando y haciendo delimitación específicas de las problemáticas de su intervención

didáctica. Esto será con el fin de conocer más a fondo su propia acción educativa que realiza con los niños indígenas de la comunidad donde trabaja.

Por lo tanto, la línea metodológica se centra en la práctica docente y recupera como opción metodológica a la Investigación Acción Participativa, misma que se apoya con algunas técnicas e instrumentos de la Etnografía crítica, puede apoyarle a la indagación de problemas propios de la práctica docente.

Concibe al maestro como un sujeto social capaz de proponer, desarrollar y evaluar propuestas de acción educativa que como alternativas busque solución a los problemas cotidianos de su quehacer docente.

Los cursos de ésta línea se conciben como los espacios curriculares que pueden ser cubiertos en cada semestre, los cuales están pensados desde una perspectiva multidisciplinaria en los contenidos específicos. La multidisciplinaria se entiende como una perspectiva de articulación que evita la fragmentación y la parcelación del conocimiento; por lo tanto es una línea que se configura como la columna vertebral misma que en relación con las otras líneas de formación se vincula para lograrse como un todo en la práctica docente.

Los diversos apartados que contiene el plan de estudios hacen explícitas las especificidades del proyecto por lo que toca a los diversos elementos curriculares la organización y el mapa curricular junto con la modalidad de estudios llevarla a la operabilidad.

La modalidad semiescolarizada en la que se ofrecen las licenciaturas y la inclusión en el Plan de Estudios, de problemas específicos de la Práctica Docente en el contexto educativo indígena, intenta responder a las características, expectativas y posibilidades del maestro, como un sujeto que cuenta con años de experiencia docente, con deseos de superación y que realiza su trabajo en condiciones marginales con carencias de materiales.

CAPITULO III

LOS CURSOS DE FORMACIÓN METODOLOGICA.

Mi experiencia en la participación en la elaboración de los cursos de la línea de formación metodológica. se ha señalado que los cursos son cinco y sucesivos en su verticalidad.

Me concretaré a realizar un análisis muy somero de cada uno de ellos, ya que sus contenidos son varios y requieren de una explicación más profunda, por esta razón solamente se hará referncia a su estructura y su planteamiento por unidades deteniendome en algunas lecturas que me son significativas.

Metodología de la Investigación I, en su primer diseño, tiene como objetivo analizar los alcances y limitaciones de la Investigación- Acción - Participativa y de la etnografía para investigar la práctica docente propia.

En este curso y susecivamente los cinco se estructuran en tres unidades.

Este primer curso, desarrolla los siguientes contenidos:

- La redacción de escritos en la investigación.
- La situación del estudiante frente a la lengua escrita.
- Redacción y presentación de documentos en investigación.
- El reporte inicial sobre la práctica docente.
- La investigación documental.
- La lectura y estudio de documentales.

- El registro de información.
 - Conceptos y proceso de conceptualización.
 - El sentido común y el saber del maestro.
 - Características de conocimiento científico.
 - Conceptos básicos respecto a la metodología de investigación social.
- Epistemología.
- Gnociología.
- Ciencia.
- Investigación.
- Teoría.
- Concepto.
- Metodología
- Método.
 - Paradigmas de la investigación educativa.

El segundo curso tiene como objetivo general la apropiación crítica de elementos teórico metodológicos que permitan contextualizar su práctica docente.

Sus contenidos son:

- La circularidad de la lectura y la estructura.
- El ensayo.
- El contexto en la perspectiva de la investigación-acción participativa.
- Alcances y limitaciones en la contextualización de la práctica docente.
- La observación participante y el diario de campo.
- La técnica de entrevista.

- Las técnicas de investigación y la teoría.

El tercer curso tiene como objetivo fundamentar teóricamente una preocupación temática seleccionada en su práctica docente.

Sus contenidos son:

- Una preocupación temática significativa de la práctica docente.
- La preocupación temática y el proceso de conceptualización.
- Búsqueda de teoría y construcción teórica.
- El ciclo práctica- teórica- práctica.
- La construcción del ensayo.

El cuarto curso su objetivo general es, apropiación de estrategias metodológicas para la construcción crítica del diagnóstico pedagógico a cerca de su preocupación temática.

Su contenido es:

- El diagnóstico pedagógico.
- La perspectiva aula-escuela en el diagnóstico pedagógico.
- Tipos de diagnóstico.
- La interacción situacional del grupo: la experiencia del colectivo pedagógico.

- La experiencia escolar como estrategia de diagnóstico en el aula de la escuela.
- El estudio de caso como técnica para la integración del diagnóstico pedagógico.
- El informe sobre el diagnóstico pedagógico.

El quinto curso tiene como objetivo general construir la opción teórico metodológica de la línea, un proyecto para el desarrollo de propuestas de acción, a fin de dar una respuesta inicial a su problema docente.

El contenido es:

- Ciclo de la investigación-acción- participativa.
- El problema objeto de estudio docente.
- La propuesta de acción.
- Elaboración de la propuesta de acción.
- Prospectiva de la propuesta redaccion final del proyecto.
- La línea metodológica de investigación en LEP y LEPEPMI'90.

Recapitulación.

Los materiales de los cursos son equipos que se integran con una guía de estudios, una antología complementaria.

La guía se integra con una presentación, estrategias que orientan el trabajo del curso, el programa, la guía de estudios por unidades y temas, la actividad final y los criterios de evaluación.

Las antologías contienen textos debidamente seleccionados por unidades y orden de dificultad. sin embargo, ya en el análisis práctico, se encuentran algunas incoherencias y limitaciones.

Las incoherencias generalmente son la no correspondencia de alguna lectura con los deseos del usuario y las limitaciones están en la dificultad de la comprensión y uso de la teoría en el texto para operar en una práctica de investigación aterrizada a distintos contextos y formas de interpretar y explicar la realidad.

Aunque debemos reconocer que el momento en que se construyeron los cursos tenían un propósito muy concreto; el de no ser un modelo acabado con conocimientos anquilosados, por lo que, dignamente se reconoce que, la práctica docente es dinámica y cambiante como el pensamiento mismo y la formación metodológica siempre estara requiriendo una actualización en el conocimiento de los problemas pedagógicos.

CAPITULO IV

EL DESARROLLO DE LOS CURSOS EN LA LINEA METODOLOGICA DE INVESTIGACION CON LA PRIMERA GENERACION DE ESTUDIANTES EN ZACATLAN, PUEBLA.

- Organización técnico-administrativa del subcentro UPN de la unidad 211 en Zacatlán Puebla.

La organización del subcentro, se da como sigue:

Un coordinador genral, responsable del aspecto administrativo (gestión de precertificados como acreditación de cursos en los semestres), inscripciones en tres planes de estudio que son LEPEP'85, LEPEPMI'90 y LE'94.

Hacer convenios para el alquiler de instalaciones, procurar el mantenimiento del mobiliario y las instalaciones, asi como asignar y alojar grupos en las aulas.

Por otro lado, la organización académica como coordinación general, distribuir grupos a los asesores, el rol de materias los días sabados y atender problemas de toda indole en una jornada de trabajo sabatino.

Como asesor de este subcentro, he observado que las tres licenciaturas que se desarrollan propiacion preferncias tanto por los asesores como por los estudiantes. El Plan 85, sólo le restan dos generaciones por que es sustituido por el plan 94', el plan '90 ofrece las Licenciaturas en preescolar y primaria exclusivamente para maestros del medio indigena, quienes en muchos de los casos, desean estar en el plan '94 pero se les argumenta que no es posible porque para ellos el diseño tiene

ciertas características que no se prevén en el plan '94, aunque por múltiples medios, ellos se informan que en otras unidades UPN de otros Estados, los maestros bilingües si tienen acceso a dicho plan de estudios el problema es que la modalidad de estudios no corresponde a las necesidades de asistencia de los maestros, ya que proviene de comunidades muy distantes hacia el subcentro UPN, por otro lado el tiempo para desarrollar las tres unidades de cada curso, nunca es suficiente, porque algunos cursos están saturados de lecturas, previendo que los maestros en sus comunidades no tienen acceso a bibliotecas, pero los asesores que solo participan en el desarrollo de los cursos, y no acuden a las reuniones de intercambio entorno al avance del currículum, no conocen los planteamientos más generales de las licenciaturas; así también, siempre es un problema el tipo de contratación y las cargas académicas.

Como asesor de la primera generación de estudiantes maestros indígenas y en la línea metodológica nunca se desarrollaron en forma completa las tres unidades de cada curso.

Aquí se deben reconocer limitaciones del asesor, actitudes de los maestros estudiantes y errores del diseño y modalidad de estudio. Sin embargo, existen avances con valor cualitativo y significativo en la formación de maestros y en el desempeño laboral de su práctica docente.

- La interacción asesor-estudiante.

Este apartado de la experiencia, representa una situación laboral con el grupo de profesores estudiantes de las licenciaturas; la interacción se da con 28 estudiantes entre los que 20 son de primaria y 8 de educación preescolar indígena; todos ellos, recibieron mi asesoría en la Línea metodológica desde el primero hasta el quinto semestre.

En el primer semestre procuré establecer una relación de confianza y camaradería con ellos, manifestando siempre mi preocupación por mejorar la práctica docente; como era la primera vez que trabajaba con ellos, seguimos la guía de estudios en el primer curso de metodología, siempre cumplieron con los trabajos pero al leerlos no se veía calidad en los escritos, aunque, el interés se manifestaba por mejorar, yo sentía que la materia prima de estos trabajos era importante pero al no tener la experiencia y la práctica en la investigación, sólo los leía para hacer sugerencias, recomendaciones e insistir que ellos mejoren; mi discurso era directo y no tenía prejuicios profesionales, sin embargo, me costó muchos desvelos para leer paquetes de trabajos y el tiempo nunca fue suficiente porque atendía hasta cuatro grupos.

En pláticas con los demás asesores mis comentarios eran, nunca me alcanzan los días para leer nunca me alcanzan los días para leer lo que los maestros estudiantes escriben, ellos me decían, es que no has aprendido estrategias de cómo leer rápido los trabajos de los maestros; otros decían yo no me detengo a leer las tonterías que ellos escriben porque hay dos planos para conocerlos, unos transcriben el texto, no se preocupan por sacar ideas principales o captar lo esencial del texto y otros son muy descriptivos que hacen puro rollo.

Poco a poco fui usando otras estrategias, las dinámicas de grupo pequeño o equipo daban buen resultado para que a través de comentarios de los estudiantes mismos se seguirán como mejorar sus escritos, qué escribir en relación a su práctica docente, cómo fundamentar un escrito para que no sea empírico; preguntas como estas siempre estuvieron poniendo en duda lo que se escribía del hacen docente.

Los maestros alumnos, entre ellos mismos, en un principio no valoraban su tiempo, su esfuerzo y sus escritos, solían decir -maestro, lo que mi compañero me indica no puede ser real y no lo quieto tomar en cuenta, lo que yo quiero es que usted me diga si aquí esta bien, que puedo hacer para que el reporte que yo entrego sirva y no sea sólo para gastar hojas.

Estas expresiones las tomé como demandas de una relación asesor estudiante tradicional, ya que siempre se ubicaban como estudiantes y no asumían el papel de profesores; consecuentemente yo caía en dar clases, aún sabiendo que la asesoría debe concebirse como un elemento indispensable de apoyo al desarrollo de los cursos, no es dar clases, en este sentido el asesor no es el que domina el contenido del curso como un experto, es fundamentalmente una persona capacitada para el apoyo de procesos de estudio individual, colectivo y en taller integrador.

El asesor juega un papel semejante al de un consultor, alguien a quien se busca con el propósito de encontrar otras vías para la solución del problema, no quien lo resuelva directamente.

por lo tanto, las asesorías se encaminarán a apoyar el despliegue de las habilidades necesarias para el estudio y la reflexión individual y lo colectivo de los contenidos propuestos en los cursos, o de situaciones enfrentadas por los estudiantes maestros en la aplicación de los conocimientos en su práctica docente, de tal forma que oriente su proceso autodidacta, promoviendo diversas estrategias del estudio, guiando la

búsqueda de información y ofreciendo herramientas para su sistematización y análisis.

Este planteamiento se percibe como asesoría tanto en la modalidad de estudios como en la lógica que configuran los cursos en sus tres unidades y momentos de aprendizaje, por lo tanto la orientación nunca fue improvisada porque detrás de lo que se hacía se tenía la experiencia en la construcción de los cursos.

Sin embargo, la experiencia de todas las modalidades de estudio semiescolarizadas indican la necesidad de contar con un proceso calificado de acompañamiento e interlocución para el estudiante autodidacta que le permita resolver dudas, superar obstáculos, confrontar y socializar sus ideas, experiencias y sobretodo, valorar y modificar positivamente sus estrategias de aprendizaje.

Sobre esta intensión, la interacción asesor-estudiante, se realizó como un proceso de confianza, de aprendizaje mutuo y de evaluación constante del proceso del curso que permitió que, con independencia de la forma de estudios que los maestros hayan seguido se valora y acreditan el logro de los objetivos centrales de los cursos de metodología; por ello, los mecanismos de

evaluación operaron con instrumentos y criterios previamente establecidos con ellos.

La programación de cursos en la línea metodológica se acompañó de una guía de estudios y de análisis de los textos, misma que actuó como metodología de trabajo en el desarrollo de los contenidos propuestos.

Finalmente la interacción asesor-estudiante fue a partir de desarrollar los cursos como tarea permanente y los encuentros y desencuentros o confrontación de interpretaciones se hacía los sábados, donde siempre se tuvo una hora treinta minutos de intervención metodológico-didáctica, entendida esta como asesoría en colectivo a partir de la duda.

- Taller integrador.

El taller integrador juega muchos papeles dentro del desarrollo y la apropiación del conocimiento, además se realizó de muchas maneras, aunque siempre fue punto de partida y orientación el trabajo de la Doctora Marta Tlaseca, los asesores manifestaban resistencias para trabajar en grupo colegiado y programas entre los cuatro y con los estudiantes los talleres, concebían que el taller era pérdida de tiempo, los alumnos nunca captaban lo que debían hacer, era un problema porque la práctica

del taller requiere de la articulación de contenidos y era una dificultad porque ni los propios asesores lo podíamos lograr; señalaban que el problema epistémico y con los maestros indígenas no era posible porque ni hablar el español podían menos comprender situaciones más elevadas del conocimiento.

Ante toda esta resistencia, se aprovechó en reuniones de asesores, ya sea en la comida o en sesiones formales la invitación para realizar los talleres en los cuales una sesión sabatina no es suficiente porque quedan trabajos o productos inconclusos, los talleres requieren continuidad, organización, planeación y disposición de los elementos para llevarlo a cabo; así fue como se lograron desarrollar por lo menos tres sesiones de taller integrados en algunos semestres.

A los estudiantes les era interesante los talleres porque en sus sesiones tenían la oportunidad de comentar, registrar y elaborar ensayos sencillos recordando lo que con anticipación habían leído. una maestra me comentó -por qué ya no se hacen talleres, si en ellos yo sentía que captaba de mejor manera el contenido de las lecturas- porque cuando decían vincular los conocimientos teoría-práctica sí se lograba, porque los cursos de cada línea aportaban diferentes elementos, unos servían para historizar la práctica, otros para

reconocer un lenguaje propio y ubicar al niño en su desarrollo psíquico-social a través de su lengua, su cultura y organizarla con los elementos teóricos y metodológicos.

- Reflexión sobre la experiencia.

Mi reflexión sobre esta experiencia es, sobre todo, contradictoria porque no tiene un modelo a seguir y es el registro de una vivencia en el marco de la formación docente, por lo tanto, es valorativa porque apunta a cristalizar las ideas y vivencias que ocurrieron en distintos momentos del proceso de formación propia y de los docentes que se formaron con las LEPEPMI'90.

El trabajo de formación consistió en el desarrollo de acciones y en la interpretación de la práctica docente como una perspectiva metodológica susceptible de ser elevada a un nivel teórico, para la superación de algunas contradicciones y para iniciar la reorganización de las relaciones sociales tendientes a la producción colectiva de conocimientos.

La formación metodológica, a través de los cursos, mínimamente condujo a el uso de las técnicas de observación y de entrevista en el diagnóstico de

problemas inherentes a la práctica docente y la construcción de instrumentos de registro diario de campo, guía de entrevista para interpretar el código común del grupo, posibilitó la toma de decisiones en un nivel de conciencia frente a la realidad; también modificó algunos esquemas referenciales que los sujetos traían en la práctica de su tradición pedagógica.

En relación a la metodología: ésta se sustenta en el aprender a aprender de la acción, es decir , lo que permite al sujeto utilizar sus propios razonamientos en forma muy concreta desde su práctica, abrirse camino al conocimiento con conocimientos que le son propios y comunes. En este sentido, la frecuente disociación sujeto-objeto y teoría-práctica son tendencias que bloquean a un interés por ser un mejor maestro de educación indígena.

A partir de esta propuesta, la formación de docentes en educación indígena, va adquiriendo significado e implica mayor esfuerzo para obtener una formación que supere y resuelva en forma alternativa los problemas de la educación indígena.

Considero que todos los cursos de metodología en sí no sólo constituyen una experiencia formadora de docentes, sino también, una práctica de investigación sobre el

quehacer docente en el plano pedagógico didáctico y académico porque van más allá de una oportunidad, de una lucha histórica y de una definición teórica del conocimiento.

Las críticas que han tenido los cursos, de metodología, son propias e inherentes a la opción metodológica, sin embargo, sirven para validar y evaluar con una visión más operativa la misma opción, ya que, la crítica hace al conocimiento y forma al hombre, no sólo en sus circunstancias sino en la historia como un devenir que deja venir que deja ver sus avances.

- Propuestas.

Que la formación de docentes en lo sucesivo recupere las experiencias acumuladas en la trayectoria de la educación indígena.

Que la línea metodológica de investigación proponga objetivos que superen las limitaciones y retomen las contradicciones como una posibilidad para continuar construyendo conocimientos desde la práctica docente.

Que si bien es cierto que en los cursos de la Línea metodológica no hay que sobre cargar a los estudiantes con lecturas de corte elevadamente teórico, tampoco es

pertinente ofrecerles cursos demasiado empíricos, suprimiendo lecturas como lo pretenden algunos asesores, ya que es bien importante dotar a los maestros de más lecturas pero también que ellos las construyan.

Que la Universidad Pedagógica Nacional, con el proceso de descentralización y federalismo no libere del todo a los estados, sino más bien, busqué formas más adecuadas de hacer presencia en la formación recuperando la capacitación y la actualización como parte del mismo proceso y como acción de ofrecer otros niveles de conocimiento a los maestros de educación indígena, ya que la actualización pretende ayudar al maestro a generar estrategias didácticas con base en el dominio de los contenidos en las asignaturas que estructuran a los planes de estudio en educación básica, así como de la presentación de sugerencias metodológicas y propuestas didácticas viables, sensatas y teóricamente bien sustentadas.

no se trata de paternalizar a los maestros proponiéndoles actividades para que las pongan mecánicamente en práctica, sino sobre todo, ofrecerles las bases para que puedan innovar permanentemente sus formas de enseñanza aprendizaje en diversas disciplinas y formas de evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, Citlali. La definición cotidiana del trabajo de los maestros. SEP Caballito, México, 1985.
- ANDER-EGG, Ezequiel. Repensando la investigación /acción /participativa. Comentarios, críticas y sugerencias. México, El Ateneo, 1990.
- ARIAS Ochoas, Marcos Daniel. "La propuesta de acción en la línea Metodología de la Investigación". (Mecanograma) U.P.N., México, 1992.
- ÁVILA ALDRETE, María Margarita. La elaboración del informe. (Mecanograma) UPN, México, 1992.
- BONFIL BATALLA, Guillermo. El concepto de indio en América Latina en: revista Educativa. CONALTE, México, 1982.
- CONALTE. Los contenidos educativos y el programa para la modernización educativa en: Hacia un nuevo modelo educativo. México, 1991.

DE SCHUTTER, Anton. Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos. Pátzcuaro, CREFAL, 1986.

EGGLESTON, John. Sociología del currículo escolar. Buenos Aires, Troquel, 1980.

ELLIOTT, Jonn. La investigación-acción en educación. Madrid, Morata, 1990.

EUSSE ZULUAGA, Ofelia. La instrumentación didáctica del trabajo en el aula en: Perfiles Educativos No. 19. CISE-UNAN, México, 1983.

FREIRE, Paulo. Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez, Bs. As., La Aurora, 1986.

GONZÁLEZ Casanova, Pablo. (Coord.). Cultura y creación intelectual en América Latina. México, Siglo XXI/UNAM/ONU, 1989.

GUSDORF, Georges: ¿Para qué los profesores? Madrid, Editorial, cuadernos para el diálogo, 1973.

HERNANDEZ ALVIDREZ, Elizabeth. El uso del lenguaje en el contexto de la investigación. (Mecanograma) UPN, México, 1992.

KEMMIS, Stephen/McTAGGART, Robin. Cómo planificar la investigación acción. Barcelona, Laertes, 1988.

LÓPEZ CAMACHO, Oscar Jesús. La conceptualización del informe en la IAP. (Mecanograma) UPN, México, 1992.

MORAN OVIEDO, Porfirio. Instrumentación, Didáctica y Propuesta de Evaluación y Acreditación. Germika. México, 1988.

WOODS, Peter. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona, Paidós, 1989.

22443

