



UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

LA PLANEACION Y LA PRACTICA DE
LAS CLASES DEL DOCENTE INDIGENA
BILINGUE EN EL CUARTO GRADO DE
LA ESCUELA PRIMARIA BILINGUE
"FRANCISCO I. MADERO," SANTA CRUZ,
SAN CRISTOBAL DE LAS CASAS, CHIAPAS:
UN ESTUDIO ETNOGRAFICO.



T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN EDUCACION INDIGENA

P R E S E N T A :

LUCAS RUIZ RUIZ

DIRECTOR DE TESIS
ANTROP. JORGE B. MARTINEZ ZENDEJAS

MEXICO, D. F.

MARZO DE 1997.

DEDICATORIAS

A todos los Profesores que fungieron
como lectores del presente trabajo.

A mis padres y hermanos que siempre demostraron
preocupación y comprensión durante el tiempo
que duró mi ausencia en el núcleo familiar.

A todos los que participaron en el desarrollo y en
la construcción de mi formación profesional
a lo largo de los cuatro años de mi
estancia en el aula universitaria.

INDICE GENERAL

DEDICATORIAS

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCION.....	7
-------------------	---

CAPITULO I

LA FORMACION DEL MAESTRO: CONTEXTO GENERAL

1.1 Concepto General de la Planeación.....	13
1.2 Políticas Educativas y Planeación en el Medio Indígena.....	19
1.2.1 Políticas educativas, Modernización y descentralización.....	29
1.2.2 Normatividad de la Planeación.....	33
1.3 Formación para la Educación Bilingüe Intercultural Indígena.....	35
1.3.1 Planes y Programas de los Cursos de Inducción a la Docencia y Actualización Docente.....	37
1.3.1.1 Cursos de Inducción a la docencia.....	37
1.3.1.2 Cursos de Actualización de Docentes.....	42
1.3.2 Superación Profesional.....	43
1.3.3 Características normativas del Maestro Bilingüe.....	46
1.4 La Formación, Planeación y Práctica del Maestro Indígena.....	48
1.4.1 Características del Servicio Educativo Indígena.....	49
1.4.2 La Práctica del Maestro.....	51
1.4.3 Los Contenidos y Metodologías.....	52

CAPITULO II

FORMACION PROFESIONAL Y CURSOS DE ACTUALIZACION DEL MAESTRO INDIGENA BILINGUE

2.1 Formación profesional: Antecedentes históricos.....	55
2.1.1 Instituciones de formación profesional: panorama general en México.....	63
2.1.2 Institución específica para el Medio Indígena.....	68
2.1.2.1 Licenciatura en Educación Indígena (LEI).....	71

**CAPITULO IV
LOS PLANES DE CLASES Y EL APRENDIZAJE DEL NIÑO**

4.1 Los Planes y Programas de cuarto grado.....	142
4.1.1 Contenidos por Asignaturas.....	147
4.1.2 La Práctica de la Planeación en relación a los contenidos.....	157
4.2 La Planeación de las clases y la interacción maestro-alumno.....	163
4.2.1 El Proceso de Enseñanza-aprendizaje.....	169
4.2.2 La Evaluación.....	171
4.2.2.1 Evaluación Bimestral.....	176
4.2.2.2 Evaluación Final.....	181
4.2.3 El Aprendizaje.....	182
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....	186

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

Para la construcción de dicho trabajo se requirió de una larga y minuciosa investigación de campo; en el cual fue eje principal el método cualitativo, la etnografía analítica, que recurre a los estudios de caso, las entrevistas y la observación participativa (Reichardt y Cook: 1986: 25). Técnicas y procesos que conducen al análisis e interpretación de los datos obtenidos en la construcción del conocimiento científico-académico.

A manera de contexto general, el trabajo corresponde a una investigación llevada a cabo en la Escuela Primaria Bilingüe "Francisco I. Madero", perteneciente a la Zona Escolar Núm. 001 de la Región de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas; con alumnos de cuarto grado de educación primaria indígena.

Para la construcción de dicho trabajo, fue necesario utilizar en el proceso de la investigación, la Etnografía analítica. Esta, su propósito fue describir e interpretar los sucesos acontecidos en la escuela primaria lugar de la investigación. Sobre el tema que nos ocupa, se abocó en describir de manera crítica y analítica todo lo sucedido en el aula escolar, sobre todo en los alumnos de cuarto grado y su interacción con el maestro de grupo. Con ello, -se entiende- que su tarea principal fue interpretar los significados que los sujetos le dieron a su realidad.

Además, la investigación etnográfica, se basó en técnicas de investigación, como lo son la observación, la entrevista, los registros de aula, las encuestas y la investigación documental.

La educación vista desde las diferentes perspectivas y posiciones ideológicas de los gobernantes ha jugado a través de su historia un papel trascendental en la construcción de un México "Moderno".

El primer capítulo del trabajo trata de Las Políticas y la Planeación educativas en el

se puede decir que las instituciones formadoras de docentes indígenas a nivel superior, excepción hecha de la Universidad Pedagógica Nacional, son inexistentes. Tomando en cuenta sus dos modalidades: la Escolarizada y la semiescolarizada. Los dos últimos apartados de este capítulo corresponde a los dos Programas que se ocupan de la Actualización del maestro: El Programa para Abatir el Rezago Educativo y el Programa Emergente de Actualización del Maestro.

La Licenciatura en Educación Indígena que se imparte en la Universidad Pedagógica Nacional, en su modalidad Escolarizada, tiende a la formación de cuadros técnicos de alto nivel, capaces de desarrollar tareas de investigación, planeación y administración en el medio indígena y, además, se plantea **“la recuperación de la especificidad e importancia de la docencia indígena en el marco de la discusión actual del currículum; así como su referencia a las políticas de modernización educativa del Estado Mexicano”** (Hernández Moreno: 1994: 220).

La modalidad Semiescolarizada, por su parte, pretende profesionalizar y mejorar la Práctica de los docentes que laboran en el Subsistema de Educación Indígena en los niveles de primaria y preescolar y con ello favorecer una educación de calidad.

Los programas que periódicamente actualizan al maestro solamente persiguen un propósito: abatir el rezago educativo. Por ejemplo, el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) es un programa que funciona en cuatro Estados de la república y el programa Emergente. Este último, solamente se encarga de actualizar a los profesores para cualquier modificación de los Planes y Programas de estudio.

Esta problemática ha cobrado presencia a lo largo de los diferentes Foros nacionales sobre educación indígena, y en los que se ha hecho mención al hecho de que “en la educación institucionalizada en las áreas indígenas, se observa la desvinculación de la realidad pluricultural y plurilingüística, (Aguilar Salas: 1995: 32), sobre todo en

práctica de la planeación en relación a los contenidos, la planeación de las clases y la interacción maestro-alumno, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y, por último el aprendizaje. Este último corresponde al producto y resultado del esfuerzo de Planeación del maestro y la participación de los alumnos a partir de aquella durante un ciclo escolar.

Se concluye que la Planeación específica de las actividades que el maestro de cuarto grado lleva a cabo cotidianamente conlleva aspectos y características pedagógicas, psicológicas, lingüísticas, históricas y culturales y que su práctica repercute, como propósito, sobre el desarrollo intelectual del niño (indígena), y sobre la cultura y prácticas sociales en las cuales convive.

sufrido crisis de identidad; pues a pesar de que, la mayoría de la gente en los países del Tercer Mundo creyó que la expansión educativa, como producto de la planeación, era importante para lograr una sociedad más justa, armoniosa y productiva, y a pesar de que, al mismo tiempo, los planificadores se consideraron como importantes contribuyentes al desarrollo, alentando la igualdad social, económica y política, se llegó a considerar que la educación era la panacea para la pobreza, para el estancamiento económico y aun en la desigualdad. A ello, se agrega el que los planificadores de la educación enfatizaron el papel de la planeación en el aumento del crecimiento económico y además, creyeron que una ciudadanía educada es el fundamento necesario para un gobierno democrático (Levin: 1983: 125 y 126).

Muchos son los conceptos acerca de planeación, como ya se decía anteriormente; sin embargo, el término planeación tiende a precisar un proyecto deseado a futuro y los medios efectivos para conseguirlo.

Conjuntando ideas, entonces, la planeación es algo que hacemos antes de efectuar una acción, es decir, es una toma de decisiones anticipada. Es en otras palabras un proceso de decidir lo que va a hacerse y cómo se va a realizar antes de actuar. Con esto se quiere decir que la planeación es una necesidad en toda actividad humana.

En términos generales, la palabra planeación significa hacer planes o proyectos para la ejecución de una obra (Diccionario Enciclopédico: 1990); por lo visto no deja de ser un proceso que se proyecta a un tiempo futuro deseado, que evidentemente puede ser a corto, a mediano o a largo plazo.

Es entonces un proceso anticipatorio que comprende la asignación de recursos para el logro de fines determinados. Planear es decidir en el presente las acciones que se ejecutarán en el futuro para realizar propósitos preestablecidos.

mediante el cual se establecen objetivos deseables, (lo cual tiende a relacionarse con el planteamiento anterior) que los alumnos deben lograr a través del aprendizaje conducido por el maestro, se seleccionan y organizan los medios a través de los cuales se facilitará el alcance de los objetivos, así, por ende, preveer las formas de evaluación de los productos de aprendizaje.

A partir de lo anterior, se hallan contempladas tres actividades y procesos importantes. Estas son: la selección de objetivos y medios, su organización metódica y sistemática, y la evaluación del mismo.

En cuanto a la selección se trata, intenta en primer término, escoger, del conjunto de finalidades y aspiraciones de la sociedad en materia educativa. Es por ello, se define dentro del conjunto de actividades de aprendizaje, aquéllas que más se acerquen a los objetivos escogidos.

Para determinar a la planeación como aspecto educativo en términos generales y particulares, se toman en consideración dos grandes niveles a la que se hace presencia y se desarrolla dicha planeación. Tales niveles son: el nivel macro-educativo y el nivel micro-educativo, de los cuales, ambos se desarrollan con los mismos procesos, es decir, la selección, la organización y la evaluación (Lucarelli: 1994: 77).

Cabe hacer referencia que en el nivel macro-educativo tiende a desarrollarse en el ámbito nacional, regional o provincial; no obstante, en el nivel micro-educativo tiene su lugar en el ámbito institucional o escolar. En este último, son responsables los organismos rectores de la educación del nivel macro. Por ello, implica traducir, en términos de oportunidades de aprendizaje, los lineamientos políticos-educativos relativos al sistema en su conjunto o en su caso, los niveles o modalidades.

Sobre el particular, el nivel micro-educativo, adquiere características específicas, ya

existentes en las poblaciones más marginadas. Con esto, implica que una actividad de planeación educativa, siempre está ligada a una corriente política, esto debido a que sus planificadores forman parte del aparato político que aspira -se dice- mejorar la sociedad a través de la expansión educativa.

Cuarta y última, corresponde directamente a la investigación. Esta actividad, se desarrolla después que los planificadores y la sociedad en general, vieron que los enfoques o modelos tradicionales de la planeación educativa fracasaron. Fue a partir de él (el fracaso), la investigación jugaría un papel sin precedente con el fin de conocer a fondo y a establecer la relación entre la educación y los sistemas sociales, económicos y políticos. Conociendo éstas, conduciría, a proveer de planes de educación que alcancen las metas de los planificadores (Levin: Op. cit.: 129-132 y 136).

programa denominado "desarrollo institucional", que tuvo como propósito alcanzar pero a la vez impulsar una política completa de integración nacional (Martínez Della Rocca: 1992: 257). Dicha política se propone como finalidad el desarrollar una cultura, una historia, una tradición y una lengua nacional, el español. Estos propósitos políticos sustentan la tesis del Antropólogo Manuel Gamio, mismo que publica, en 1916, su libro titulado "Forjando Patria", en el cual se recalca las diferencias entre los indianistas y sus opositores. Entonces Gamio impulsa la educación integral nacionalista (Brice Heath: 1986: 130 y 131).

Al referirme políticamente, me conduce a recordar el estado de planeación de la educación y su práctica en la época anterior, además que me estoy refiriendo de antecedentes históricos de la planeación que, a través de la historia de la educación en México se ha venido planeando de manera azarosa, debido a que anteriormente no había una normatividad de la misma. Esta, ha tenido una infinidad de reformas en cada sexenio, así, de esta manera, ha influido en gran manera la forma en que se lleva a cabo la planeación y la práctica de las clases del docente indígena bilingüe actualmente. Es por ello que el docente de cuarto grado, planea su clase y la lleva a la práctica de acuerdo a la normatividad institucional y evidentemente de la política educativa actual.

Siendo lo anterior de gran relevancia para su solución y no siendo suficiente el deseo de impulsar tal política para superar la problemática implícita, debido a que la educación determinaba la situación y condición de la época postrevolucionaria, así, - se pensaba- para solventar tales polémicas el gobierno pone en marcha un proyecto para la creación de una Secretaría de Educación Pública, proyecto que convertido en Ley señalaba:

"La Ley declara que el Estado reconoce el deber de proporcionar alimentación y educación a los niños pobres (...)Salvar a los niños, educar a los jóvenes, redimir

(Ibídem: 262). En esas escuelas se enseñaron además diferentes actividades para lograr tales propósitos.

Cabe señalar que la escuela creada por el Departamento Escolar en dichas regiones se abocó -como planeado-, a la tarea de enseñar rudimentos de higiene y de economía, lecciones de cultivo y de aplicación de máquinas a la agricultura. Con estas enseñanzas se pretendía que el trabajo del indígena fuese más eficaz y, por ende, aumentar el crecimiento de la raza indígena. En estas escuelas, además de los ya señalados se enseñaban trabajos manuales, cultivos, algo de ciencia aplicada y consejos prácticos sobre el uso de máquinas y métodos modernos para el mejoramiento de las industrias locales (Idem).

Además, en este período político, la planeación de la educación -se dijo- procuraba reivindicar a los grupos indígenas marginados frente a la sociedad nacional. Sin embargo, eran solamente iniciativas preliminares del mismo gobierno, ya que en aquel entonces no se tomó en consideración los puntos de vista ni los intereses de los propios grupos indígenas.

En esa época estos grupos no contaban con organizaciones indígenas para defender sus derechos ante las políticas educativas a nivel nacional, ni tampoco habían personas capacitadas para defender sus derechos, ya que su nivel educativo era bajo, pues no se contaba con escuelas propias.

Así, desde la creación de la Secretaría de Educación Pública, el 28 de septiembre de 1921, se han implementado diferentes reformas políticas en el campo de la educación en base a una planeación previa.

Dentro de este marco se considera que el problema educativo era un problema que urgía atender, con carácter "a priori", conducente a lograr la "unidad nacional", e

En este proyecto, se planeó la educación para lograr la "reconstrucción nacional" y el desarrollo institucional".

Como continuación de la política educativa de la anterior administración (de Obregón), en el período del presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928), se planeó para la ampliación de la educación rural y con la intención de mejorar las prácticas agrícolas en todo México; para ello, en 1925, se crearon las Escuelas Agrícolas Centrales, y, que posteriormente pasarían esas escuelas a manos de la Secretaría de Educación Pública (Idem).

En términos generales, la educación rural tuvo grandes éxitos y una favorable respuesta de parte de la sociedad en su conjunto. A este respecto, los alcances de la aplicación de lo planeado, durante una década, después de haber iniciado tal programa educativo, se evalúa afirmándose que:

"(...) el sistema educativo rural se expande de manera rápida; de 1921 a 1934, período en que fungiera como secretario de Educación don Narciso Bassols, el número de escuelas primarias rurales se incrementaron de 6 796 a 8 155 y para 1932, ya habían ocho escuelas agrícolas centrales, diecisiete escuelas rurales normales y catorce misiones culturales" (Ibidem: 266).

Los antagonismos políticos e ideológicos continuaron y sus diferencias cobraron expresión objetiva en el movimiento denominado "La Guerra Cristera" (1926-1929) movimiento de inconformidad que tuvo su origen en la interpretación de los postulados del Artículo 3o. Constitucional. La inconformidad de los grupos "rebeldes", era no sólo en cuanto a la separación del Estado y la Iglesia, sino específicamente del poder público sobre el religioso, garantizados en el Artículo 3o. de la Constitución de 1917, y que tipifica el carácter laico de la educación. Dicho movimiento fue encabezado por grupos religiosos en colaboración con las masas campesinas bajo el grito ¡Viva Cristo Rey!; con él pretendían revocar los postulados del artículo 3o.; pero en contraposición,

(Brice Heath: Op. cit.: 143), para hacer desaparecer en forma definitiva tales lenguas indígenas, y enseñarles a hablar el castellano como la lengua única del México postrevolucionario.

De acuerdo con lo anterior, para incorporar al indígena fue necesario la creación de la Casa del Estudiante Indígena en 1925; en donde su educación partía de un plan enfocado a formar a los indígenas de tal manera que sirvieran de guía a las comunidades en las regiones rurales. Esta acción logró la incorporación de tres millones de indígenas que no hablaban el español (Martínez Della Rocca: Op. cit.: 264), finalizando en ello una década más de la vida política educativa.

No convencidos algunos políticos de la educación, optaron por adoptar una nueva política denominada "política de integración", el objetivo principal era **"el reconocimiento de la legitimidad de las lenguas indias en el proceso de aprendizaje"** (Brice Heath: Op. cit.: 152).

Lo anterior encuentra concreción en la política educativa del cardenismo, que se rige por su Proyecto Integracionista, concretando así su Planeación Educativa para el sector indígena.

Esta, como remoto antecedente de la educación bilingüe bicultural, la política "Integracionista", cobró expresión en un Plan Sexenal en el que a partir de la reforma al Artículo 3o. Constitucional propuso la educación socialista misma que además ratificaba, la educación bilingüe (Ibídem: 165).

En ese período diversos grupos sociales se movilaron para promover el socialismo y el bilingüismo y en su realización ocuparía un lugar determinante el Departamento de Asuntos Indígenas, fundado en 1934 por el presidente Lázaro Cárdenas.

este se puso en marcha un modelo en el que se señalaba que:

"(...) al extraer de las comunidades indígenas los escasos jóvenes bilingües que habían terminado la Enseñanza Primaria (y) se les habilitó como "promotores" del desarrollo y de la educación. Este modelo exigía los siguientes satisfactores:

- 1) De la propia comunidad indígena se extraería un promotor que tuviera preparación elemental.
- 2) Comenzarían a funcionar escuelas con maestros hablantes de lengua vernácula y español.
- 3) Se utilizaría la lengua vernácula como vehículo de instrucción.
- 4) Se iniciaría, en fin, el trabajo de traducción de apoyos didácticos a las lenguas vernáculas" (Idem).

De acuerdo con la política educativa planteada, cabe señalar que es a partir de la creación del Instituto Nacional Indigenista cuando se inició la Planeación educativa no normativa para el medio indígena; debido a que no se contaba con Planes y Programas para ella.

No obstante, tuvo una respuesta enorme de parte de la gente de la comunidad y de parte de los maestros; por lo que para 1964 ya se contaba con 12 Centros Coordinadores funcionando, contándose a la vez con 600 promotores bilingües.

A raíz de esta respuesta y atendiendo a las recomendaciones de la Sexta Asamblea Nacional de Educación, se creó el Servicio Nacional de Promotores bilingües, mismo en el que, para 1970, los promotores pasaron a formar parte del personal docente de la Secretaría de Educación Pública (Ibídem: 90); la normatividad de la Planeación llegaba paulatinamente a favor del maestro indígena. Podría decirse que era el antecedente de la educación bilingüe bicultural de hoy. Ahora bien, si bien la planeación para la educación en el medio indígena ha colaborado para la realización

planeación y la práctica de las clases del maestro indígena bilingüe tome diferentes enfoques y perspectivas, esto se debe a que los Planes y programas de estudio se ha venido modificando periódicamente. Por lo tanto, estas acciones tienen mucha relación en materia de planeación y el tema que me ocupa.

Más adelante, se señala las diferentes reformas políticas de la educación y que verdaderamente ha influido en la labor del maestro en el aula, es decir, cuando se implanta la modernización, hace que la planeación de las clases y su práctica tomen otro modelo o enfoque para llevar a la práctica con los niños, al igual cuando se da la descentralización de la misma.

En relación a lo anterior, los gobiernos que han venido planificando la educación a través de la Secretaría de Educación Pública, han optado por políticas de planeación diferentes a esta en cada sexenio gubernamental. Más concretamente, a partir del Sexenio Salinista (1988-1994), se le dio otro enfoque a la educación que supuestamente mejoraría los contenidos de los Planes y Programas de estudio y su eficiencia en todos los niveles de la educación (desde Preescolar hasta el Posgrado), lo cual toca al nivel de educación primaria en general, y como parte de esta, la educación bilingüe bicultural del Subsistema de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública.

Dicha educación está garantizada en el artículo 2o. de la Ley General de Educación que al texto señala: **“Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional”** (Ley General de Educación: 1993: 42). Y, a fin de dar satisfacción a dicho principio constitucional, durante el periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari se pone en marcha el “Programa para la Modernización Educativa 1989-1994” en el que se establece que:

- 1.- La reorganización del sistema educativo.
- 2.- La reformulación de contenidos y materiales educativos.
- 3.- La revaloración social de la función magisterial.

Como una necesidad, el Acuerdo Nacional, además de sus objetivos, incluyó la Modernización de la Educación Indígena a partir de 1990.

Por lo que toca a la reformulación de contenidos y materiales educativos, se hicieron varias reformas especialmente en el área de las Ciencias Sociales. Clasificándose las, en Asignaturas: Historia, Geografía y Educación Cívica. Por lo que en los años de 1992-1993 se conoce como:

“1992-1993, AÑO PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA DE MEXICO”

Por lo que toca a la atención de las demandas de los grupos indígenas, en materia de educación, se establece en 1990, el Programa para la Modernización de la Educación Indígena (1990-1994); además, en cumplimiento tanto del Plan Nacional de Desarrollo como del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994.

Dentro de este marco, la modernización de la educación indígena fue determinada a través de un diagnóstico veraz, crítico y objetivo de la situación actual de los indígenas, tomando como punto de partida el Subsistema de Educación Indígena, y buscando la adecuación frente a los desafíos actuales del desarrollo nacional (Ibidem: 7).

Los criterios que se siguen en la ejecución del Programa el Programa para la Modernización de la Educación Indígena los agrupa en seis líneas de acción:

- 1.- Desarrollo Curricular.

gobierno le dio la facultad de llevar a cabo la Normatividad de la Planeación en materia de educación, con el propósito de valorar las culturas indígenas, tomando como pauta la heterogeneidad lingüística y cultural de México.

Como antecedente de la Dirección General de Educación Indígena, en 1964 **“(...) atendiendo las recomendaciones de la Sexta Asamblea Nacional de Educación, se creó el Servicio Nacional de Promotores Bilingües”** (Hernández Moreno y Guzmán G.: Loc. cit.), servicio nacional que quedó a cargo en forma administrativa del personal bilingüe; pero no obstante, todavía no se normativizó la planeación en ese contexto, ya que sólo a partir de aquel que los promotores bilingües pasaron a formar parte del personal docente de la Secretaría de Educación Pública.

Más tarde, en la década de los ochenta, para garantizar la normatividad de la planeación, la Dirección General de Educación Indígena, adquirió facultad para:

- la producción de materiales y auxiliares didácticos bilingües.
- la capacitación de personal docente bilingüe.
- el reforzamiento del funcionamiento de los Albergues Escolares de Educación Indígena.
- el apoyo radiofónico bilingüe.
- el Programa de educación y capacitación de la mujer indígena.
- impulsar los Centros de Integración Social.
- la proyección sobre todo, los servicios de educación indígena bilingüe y bicultural.

En respuesta a esta facultad que le fue concedida por el Gobierno Federal, la Dirección General de Educación Indígena, editó también algunos documentos normativos, como las Bases Generales de la Educación Indígena, Manuales para el Fortalecimiento de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural y el Manual para la

sociedad vernácula, indígena, como el **Sui géneris** de la sociedad nacional, mientras que para ciertos sectores de intelectuales estas diferencias, frente a la cultura mayoritaria, (la occidental), han movido a las autoridades educativas a idear políticas educativas para atender la problemática indígena. O sea, mientras que unos pensaron integrarlos a la vida nacional, otros pensaron que era mejor educarlos a través de la reivindicación y respeto de sus culturas y más específicamente enseñarles a leer y a escribir en su lengua materna.

Así, en atención a la demanda de los grupos indígenas se crearon algunas instituciones que se encargan desde entonces de atender los asuntos del indígena, aunque cabe destacar que estas instituciones no fueron muy adecuadas ya que eran dirigidas y controladas por personal no indígena y, por lo consiguiente, conocían muy poco o nada la cuestión indígena. Por ejemplo, al no hablar la lengua indígena o desconocían, además, su cosmovisión en términos de cultura.

Uno de los antecedentes de la formación de los docentes para el servicio educativo que atiende a los grupos indígenas, en forma bilingüe bicultural, es el que intentó llevar a cabo el Instituto Nacional Indigenista (INI) a partir de su creación, en 1948, institución que propuso un modelo educativo basado en la extracción de las comunidades indígenas a jóvenes bilingües que contaban con la educación primaria, con el fin de que fueran "promotores" para el desarrollo de la educación y de la comunidad misma. Este modelo, al paso de los años poco a poco fue tomando características específicas.

A partir de entonces se han desarrollado diferentes programas para llevar a cabo la formación docente al tiempo que se han hecho varias acciones para normativizar de manera especial, para el mismo una Educación Bilingüe Intercultural Indígena.

Como producto de las diferentes acciones políticas y educativas de la sociedad

Los antecedentes de los cursos de inducción, los encontramos a partir de 1975-1976, año en que se tuvo **“la necesidad de preparar anticipadamente a los jóvenes, hombres y mujeres, que aspiran a ingresar al servicio de promotores culturales bilingües (...)”** (Hernández López: 1976: 124).

Los cursos de capacitación para promotores Bilingües se impartían en los Centros de Integración Social (C.I.S) existentes en el país. Sin embargo, de los 27 Centros de Integración Social que operaban en toda la república, solamente 13 funcionaban como Centros de Capacitación para Promotores.

Los primeros aspirantes a estos cursos de capacitación contaban solamente con la primaria terminada, posteriormente la política fue cambiando, por lo que al crearse la Dirección General de Educación Indígena en 1978, establecía como requisito mínimo para el aspirante a ingresar al servicio la secundaria terminada. Este personal fue seleccionado a través de un examen de conocimientos y de un examen de bilingüismo.

Los aspirantes que salieron aprobados pasaron luego a realizar el curso para Aspirantes a Promotores Culturales Bilingües, como lo señaló uno de mis informantes: **“así presenté el examen de selección para aspirante a Promotor Cultural Bilingüe en marzo de 1985; aprobé el examen y fui a recibir curso en el Centro de Integración Social No. 4 en la Ciudad de Jalpa de Méndez, Tabasco, curso que se impartió del 23 de abril al 31 de agosto de 1985”** (Entrevista: 1996).

Tiempo después estos cursos de capacitación continuaron dándose a aspirantes que contaban con la secundaria terminada, hasta 1989, pues, después de este año, la Dirección General de Educación Indígena, tomando como premisa la cantidad de demanda de los aspirantes a ingresar, optó por cambiar los requisitos al ingresar, básicamente en cuanto al nivel de preparación.

El siguiente cuadro indica la ubicación de los Centros de Integración Social en varios Estados de la República Mexicana. De estos Centros de Integración Social, trece de ellos servían y sirven como Centros de Capacitación para aspirantes a promotores bilingües.

UBICACION POR ESTADO DE CENTROS DE INTEGRACION SOCIAL EN EL PAÍS ACTUALMENTE

CHIAPAS	CHIHUAHUA	GUERRERO	HIDALGO	VERACRUZ
Ocosingo Cataratas Salto de Agua. Zinacantán *	Guachochi Siquirichi Tonachi * Turuachi	San Gabrielito, Tepecoacuilco.* Alcozauca Atenango del Rio *	Los Remedios, Ixmiquilpan.	Acececa, Tantoyuca
MICHOACAN	OAXACA	PUEBLA	QUERÉTARO	YUCATAN
Paracho *	Guelatao * Zoogocho Eloxochitlán de Flores Magón. Yosondúa* Tuxtepec.*	Teziutlán * Tehuacán	La Llave San * Juan del Río.	Balantún *
QUINTANA ROO	SAN LUIS POTOSI	TABASCO	TLAXCALA	MEXICO
Felipe Carrillo Puerto.	Matlapa, Tamazunchale.*	Jalpa de Méndez *	Apetatitlán	La Huerta Zicanantepec.

Fuente: SEP-DGEI, La acción educativa en el medio indígena, México, 1976.

(*) Centros de Capacitación para aspirantes.

1.3.1.2 Cursos de Actualización de Docentes.

Quizás uno de los elementos fundamentales para que el maestro realice una buena planeación de sus clases de manera permanente es su asistencia a los cursos de actualización permanente ya que generalmente los maestros indígenas no cuentan con la preparación específica al ingresar en la docencia y por consecuencia manifiestan grandes carencias didáctico-metodológicas para la buena ejecución de la enseñanza-aprendizaje en el aula. Posteriormente, tampoco los escasos conocimientos que adquieren los aspirantes a maestros en los Cursos de Inducción les son suficientes para impartir una enseñanza que respondan con las necesidades del niño.

A raíz de estas carencias la Dirección General de Educación Indígena en colaboración con otras instancias educativas han planeado, desarrollado y llevado a cabo cursos de actualización de manera permanente con el propósito de enseñarles a los docentes el uso y manejo de los Planes y Programas, al mismo tiempo que adquieren los conocimientos técnicos, didácticos y metodológicos en la enseñanza-aprendizaje.

Entonces, como lo señala de Jesús Gracia en su tesis, los cursos que ofrece la Dirección General de Educación Indígena a los docentes es parte de la Formación Profesional, ya que son estos cursos los que ofrecen las primeras nociones sobre la docencia (de Jesús García: 1994: 67).

En el marco de la Modernización Educativa, a partir de 1992 y hasta la fecha, la DGEI, ha hecho todo lo posible por llevar a cabo cursos de Actualización para los maestros bilingües, dentro del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), con la premisa de elevar la calidad de la educación primaria en los Estados de Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca, debido a que en estos Estados existe mayor rezago educativo. Este rezago mayormente se da en las Escuelas Primarias Bilingües.

Es menester recordar que la superación profesional del maestro mejora el nivel de conocimiento, que pedagógicamente, sirve para desarrollar una buena Enseñanza-aprendizaje, como resultado de la previa planeación de la misma, es decir, la superación profesional, en parte, ahí se adquieren los conocimientos metodológicos para el mismo fin: la planeación de las clases y su práctica.

En atención a esto, la Dirección General de Educación Indígena, estableció convenios con algunas dependencias encargadas de formar al personal en servicio. Cual es el caso de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, entre otras, como lo muestro en seguida.

En este proceso, los maestros indígenas bilingües en un principio, es decir, cuando tomó normatividad la Planeación Educativa para en el medio indígena no había instituciones educativas encargadas de formar y superar a los mismos de manera específica, por lo que la Dirección General de Educación Indígena estableció relaciones con instituciones generales que forman al magisterio nacional, como lo son el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) y, más tarde, con la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM) (actualmente Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio), así como con otras instituciones en las que, de una u otra forma, los indígenas bilingües cursaban grados, como la secundaria y la Normal Básica en la primera de las instituciones mencionadas y el Bachillerato Pedagógico en la segunda de ellas. (Este nivel, el bachillerato- comenzó a impartirse a partir de 1987 exclusivamente para maestros en servicio en el medio indígena). Estos cursos; no obstante, no adquirirían características específicas pedagógicas acordes al servicio bilingüe-bicultural; puesto que el Mapa Curricular de este último no contemplaba materias que hablen del contexto educativo indígena.

Como consecuencia de lo anterior, la superación profesional en términos

constituyen espacios donde quienes realmente no pudieron terminar sus estudios en la modalidad escolarizada, lo hicieron gracias a **“ los espacios que ofreció el Mejoramiento Profesional del Magisterio. Allí me formé”** (Entrevista: 1996). Al respecto y como derivado de mi propia experiencia agregó que la formación y superación profesional del docente indígena adquiere importancia significativa con la perspectiva de superación, espacio que en la Universidad Pedagógica Nacional, en la modalidad Semiescolarizada de la LEPEPMI'90 ofrece preparación más concreta y específica ya que **“los que están estudiando allí en forma periódica también saldrán preparados dependiendo del interés que le pongan”** (Entrevista: 1996).

1.3.3 Características normativas del Maestro bilingüe.

Para que el maestro sea caracterizado como bilingüe, necesariamente debe contar con los elementos que lo identifica. Si estos elementos existen, en el plano pedagógico, debe, por lógica, influir en la práctica de la planeación y en la ejecución de la misma para con los alumnos a su cargo, esto debido a que el maestro de grupo debe tomar en cuenta las características sociales, culturales, etc. de los alumnos.

El maestro bilingüe a diferencia de los maestros de educación primaria ahora Básica, del Subsistema monolingüe Federal o Estatal, presenta ciertas particularidades formales que el maestro no indígena no posee; figuran entre ellas, los aspectos: lingüístico, pedagógico, político y social.

Aspecto lingüístico:

- El maestro habla una lengua indígena.
- Pertenece a un grupo étnico.
- Habla la lengua de la Comunidad (si pertenece al mismo grupo étnico).
- Tiene conocimiento de la gramática de la lengua indígena que habla la

1.4 La Formación, Planeación y Práctica del Maestro Indígena.

En el apartado anterior, se señaló los alcances que tiene la formación del maestro indígena bilingüe con respecto a las características específicas del contexto educativo bilingüe en el que desarrolla su práctica. Resta decir que durante esta, a través del tiempo, paulatinamente el maestro adquiere conocimientos didácticos y metodológicos para su práctica docente eficaz.

En este sentido desde que la Dirección General de Educación Indígena se hizo cargo del servicio educativo indígena, se crean paralelamente, instituciones educativas en donde el maestro bilingüe aprovechó la coyuntura para formarse. Sin embargo, dichas instituciones no brindaban las especificidades de formación pedagógicas ni lingüísticas para este sector.

Como producto de lo anterior, el maestro indígena bilingüe ha tomado mayor interés en su formación profesional; formación profesional que permite al maestro indígena mejorar su práctica docente en el salón de clases; además, de que le otorga los elementos didácticos para la buena Planeación de su clase.

Actualmente, los maestros indígenas cuentan ya con una institución profesional para su formación específica y orientada al medio indígena, la Universidad Pedagógica Nacional, que a través de su modalidad Semiescolarizada forma y profesionaliza al maestro para aplicar una buena Enseñanza-aprendizaje en el aula, partiendo de la realidad psicopedagógica del niño.

Sobre de la importancia de la práctica del maestro indígena para con los niños; retomo el punto de vista del maestro entrevistado en la cual afirma que: **la formación del maestro es la base para llevar a cabo una buena planeación de su clase y llevarla a la práctica con los alumnos, para que así los niños puedan formar equipos de**

contenidos étnicos. Para ello hubo la necesidad de incorporar a jóvenes indígenas bilingües en el magisterio para impartir la enseñanza-aprendizaje bilingüe-bicultural (Herrera Labra: 1991: 171). Más ahora, el Servicio Educativo Indígena se caracteriza como una Educación Indígena Bilingüe y Bicultural y, se aspira hoy, a ser una Educación Indígena Bilingüe Intercultural.

Sin embargo, para que sea una educación bilingüe-bicultural es menester contar con personal docente indígena conocedor de la cultura y hablante de la lengua de la comunidad donde labora, además, se requiere que todo el personal docente del Subsistema conozca la estructura lingüística de la lengua indígena.

Una vez establecida la normatividad, el Servicio Educativo Indígena se identifica, hoy, por ser administrado y controlado por la Dirección General de Educación Indígena a través de los Departamentos de Educación Indígena en los Estados (en Chiapas, hoy es Dirección de Educación Indígena), en colaboración con las Jefaturas de Zonas, Supervisiones Escolares, Dirección de Escuelas y personal docente de las mismas y de los Centros de Educación Preescolar Indígena. Cabe aclarar que en cada una de las instancias mencionadas funciona un Consejo Técnico Consultivo, Consejo que tiene como objetivo el de apoyar a las labores administrativas y pedagógicas.

Como elemento constitutivo de la normatividad de la Planeación educativa del Subsistema, se elaboraron materiales didácticos en lenguas indígenas con miras a coadyuvar en la aplicación de los Planes y Programas nacionales, apoyados por ciertas metodologías, para facilitar su aplicación.

Así, es cierto que no se cuenta con un Curriculum específico de educación primaria en el Subsistema de Educación Indígena, debido a que todavía se manejan los Programas Nacionales, sin embargo, **“el curriculum de la educación indígena no sólo es un proyecto posible, sino necesario (...)”** (González Gaudiano: sf.: 11).

anteriores casos los contenidos son aplicados gradualmente.

En cuanto de los Planes y Programas se trata, habría que señalar que esto sucede en los últimos grados superiores, o sea del tercero al sexto grado, ya que los dos primeros grados son integrados.

El segundo, el contexto técnico-administrativo, comprende todas las actividades y tareas que el maestro realiza desde el inicio del ciclo escolar hasta terminar. Las tareas y obligaciones en este contexto, consisten en requisitar documentaciones en la Dirección de la Escuela o en la Supervisión Escolar, dependiendo de la categoría que ocupa: Maestro de grupo, Director con grupo o Director Técnico. O su asistencia a reuniones convocadas por el Director de la Escuela o por el Supervisor Escolar de la Zona.

Sustentada pues por la Normatividad de la planeación de la Dirección General de Educación Indígena, la práctica del maestro indígena en el Subsistema, tiende a ser más específica ya que requiere de la elaboración de materiales de apoyo para la Enseñanza-aprendizaje en lengua materna.

1.4.3 Los Contenidos y Metodologías.

En todo trabajo pedagógico se requiere de la aplicación de una serie de metodologías (de investigación) para fundamentar de manera coherente los pasos que se siguen en el Proceso de Enseñanza-aprendizaje hasta su culminación. En este sentido, actuar conforme a un método equivale a escoger el camino más apropiado para llegar a una meta determinada; sin embargo, al hacer especificaciones de lo que es un método, obtenemos como resultado el camino o procedimiento adecuado para conseguir una finalidad. Lo cierto es que cada profesor posee por lógica un método, cualesquiera que sea; de lo contrario peligra caer en el desorden, al respecto, señalamos que

Los pasos señalados son considerados como metodología que se ha de seguir para la buena práctica del docente indígena bilingüe, sin embargo, para poder lograr estos, el maestro de grupo de cuarto grado, debe ocuparse más tiempo para buscar los elementos que han de incluirse en su plan de clases, así, establecer una metodología adecuada para que los alumnos a su cargo adquieran una formación más concreta. Sin embargo, es notorio que muchos maestros han optado buscar su propio método acorde a su formación profesional.

Para comprender lo anterior, es necesario conocer las diferentes posiciones políticas de los gobiernos del México independiente, mediante consideraciones generales.

En los primeros días del México independiente, específicamente después de 1821, México se caracterizó por dos grupos políticos que tenían como objetivo de construir una nueva nación; sin embargo, había en ellos una política antagónica del uno al otro. Los liberales en tiempos de la reforma, por su parte pugnaban para construir una nueva república y un Estado Nacional, basado en la "reforma intelectual y moral" de los ciudadanos mexicanos. Para lograr la reforma -pensaban-, era imprescindible impulsar un sistema de educación Pública y laica, de tal manera que forme en los jóvenes un espíritu de duda y de investigación. Con esta acción, la tesis de los conservadores sector de la población representado por el clero serían abolidas, cuyos propósitos político-educativos eran: mantener y expandir una educación tradicional, dogmática y escolástica.

En los primeros intentos de la aplicación y práctica de la educación en México siempre se pensó en la sabiduría del maestro y en la ignorancia del niño, y a consecuencia de ello, en la actualidad, en muchos lugares se practica una educación que responde a una orientación conocida como de educación tradicional, modelo educativo que se caracteriza primero por atribuir a la personalidad del maestro la del sujeto del proceso y segundo, en los alumnos, como memorizantes de manera mecánica. A continuación se relacionan las siguientes características del Modelo mencionado.

El maestro es el que:

educa

sabe

piensa

De ahí en adelante, la educación es considerada elemento fundamental para desarrollar las facultades intelectuales y morales del hombre, y ha tomado importancia de primer orden en las políticas educativas de las autoridades gubernamentales del México actual. Por lo que toca a la planeación de ésta, en su conjunto, ha implicado serias polémicas entre diferentes sectores de la sociedad, empeñados en determinar las perspectivas a seguir. Cabe señalar que en este proceso, en los últimos años, el gobierno ha tratado de implantar una educación acorde a los intereses de los diferentes sectores sociales. Caso particular de lo cual lo constituye el Subsistema de Educación Indígena como parte del Sistema Educativo Nacional.

En este sentido, la atención a la demanda educativa de la sociedad indígena del país, específicamente de los más de 56 grupos étnicos de México, a partir de la política Integracionista del régimen Cardenista, pretende la formación de los indígenas en los primeros niveles de formación y para ello establece las primeras pautas para educarlos, con la finalidad de integrarlos a la vida nacional, respetando sus principios lingüísticos y culturales.

Sobre el particular, de antaño y sobre todo, hoy en día, la formación se inicia a partir de los primeros días de clases en la educación primaria; y la educación bilingüe-bicultural se crea como medio de educación institucionalizada, adquiriendo el status de Modelo y tomando como premisa a la falta de reconocimiento de las lenguas vernáculas y culturales indígenas como lenguas y culturas de educación; incentivándose con ella el empleo, es decir, el uso de los dos sistemas lingüísticos hasta la terminación de la educación primaria, (Yáñez Cossío: 1989: 55 y 60).

La cita anterior corresponde a otro contexto; sin embargo, la situación educativa que guarda México es completamente igual.

El carácter de la formación profesional del maestro indígena considerado desde su

rural-, utilizando las casas grandes, exhaciendas, los templos abandonados, los conventos, salones, etc. Para ello la normal rural se propuso la preparación académica del maestro teniendo como objetivo el cumplir con la tarea de la incorporación cultural de los indígenas; preparación profesional que comprendía el ejercicio del magisterio en las comunidades rurales y la preparación práctica en la agricultura y crianza de animales, oficios e industrias rurales, a fin de promover el "progreso" de las comunidades.

En ese tiempo, las normales rurales eran consideradas internados, pero todos los que ingresaban a ella tenían que cumplir ciertos requisitos, tales como: terminar satisfactoriamente la educación primaria elemental, ser mayores de 15 años, gozar de buena salud y reputación y sentir vocación por la enseñanza. De tal manera que cuando se funda la primera normal rural en Tacámbaro Michoacán, adopta como su ideología la de preparar maestros para las escuelas de las comunidades indígenas -se decía- a fin de mejorar culturalmente y profesionalmente a los maestros en servicio, e incorporar a las comunidades mediante la educación.

Con el interés de encontrar la solución del problema indígena, sobre todo en materia de educación, el gobierno de Plutarco Elías Calles decidió fundar una institución especialmente dedicada a la instrucción de jóvenes indígenas. Con esto en mente, se crea el 1o. de enero de 1926, un internado que se llamó Casa del Estudiante Indígena, tomando como sede oficial la Capital de la República Mexicana, institución que tuvo como objetivo anular la distancia que separa a los indios de la época actual, transformando su mentalidad, tendencias y costumbres, para sumarlos a la vida civilizada moderna e incorporarlos a la comunidad social mexicana; en fin para que adquieran las formas de vida de la cultura occidental.

De los miembros de los grupos étnicos, que acudieron a esta Casa fueron, mayormente los que tenían entre 14 y 18 años de edad y que habían cursado el

establecer una política de planeación educativa en atención a los grupos indígenas. Para ello, el presidente Lázaro Cárdenas crea en 1936 el Departamento de Asuntos Indígenas, Departamento que tenía como objetivo el señalar las necesidades, intereses, los problemas, métodos y técnicas para conseguir el desarrollo de las comunidades indígenas, al mismo tiempo que se capacita a técnicos indígenas para promover el desarrollo; además, se imparte enseñanza profesional para enfermeras, educadoras, trabajadoras sociales, entre otros. Este Departamento desapareció en 1946, pero el personal del Departamento pasó a la Dirección General de Asuntos Indígenas, (Ibidem: 137, 145 y 147). Cabe hacer énfasis en este párrafo, debido a que todas las actividades de planeación llevadas a cabo, no tenían fines educativos, sino que eran otros.

Las políticas indigenistas, educativas y de planeación del quehacer educativo en las comunidades indígenas siguen su curso y, después de desaparecido el Departamento de Asuntos Indígenas, en 1946, para la planeación educativa, y como meta central la de la formación de maestros indígenas, se crea el Instituto Nacional Indigenista en 1948, para hacerse cargo del problema indígena. Evidentemente la educación estaba en primer orden.

A partir de entonces dicha institución extrae a jóvenes indígenas de las comunidades con escolaridad de primaria terminada con el fin de ejercer la docencia en las comunidades indígenas, adquiriendo éstos el papel de "promotores". Cabe insistir que este personal eran los antecesores de los maestros indígenas bilingües de hoy.

Para 1964, años más tarde, la formación profesional de estos docentes adquirió más formalidad cuando tuvieron acceso en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) en su plan de educación a distancia, para ser capacitados como maestros normalistas. Cabe señalar que los cursos que impartió el IFCM operaban en sesiones semanales durante el año escolar y en cursos intensivos en los dos meses

embargo, es necesario señalar que a pesar de las carencias de los programas específicos para el medio indígena, los maestros que se formaron en tales instituciones que a continuación se mencionan pudieron poner en práctica los pocos conocimientos que adquirieron. E aquí la importancia de este apartado, ya que con el correr de los años, los maestros bilingües en general, pero particularmente al grado que nos ocupa, han y ha venido practicando una planeación de sus clases de acuerdo al nivel de formación ofrecida por las instituciones profesionales.

El énfasis que se le da a las instituciones profesionales, se debe a que es ahí donde el maestro, en términos generales, adquiere los pasos metodológicos que han de ser utilizados para la planeación y la práctica de las clases, por lo tanto, el maestro de primaria debe de estar preparado y formado para atender diferentes grados, incluyendo el grupo de cuarto grado. En este sentido, la falta de tales instituciones dificilmente el maestro pueda enseñar utilizando técnicas y metodologías.

A raíz de las polémicas descritas, ha implicado que para desarrollar una educación de acuerdo a las etapas de desarrollo del niño, es hasta ahora un problema para los profesores, planificadores de la educación y, sobre todo para los que han constatado los contenidos de los planes de estudio de la educación primaria.

Antes de señalar las instituciones que atienden a los maestros en cuestión profesional, es necesario destacar los planteamientos de Arteaga Castillo respecto a que **“una formación incompleta del maestro rural daña gravemente a la población (...) fomentando en él (...) inconformidad y pesimismo (...) un espíritu de fracaso y de incredulidad social”** (Arteaga Castillo: 1994: 107). Frente a estas perspectivas del maestro se hizo necesaria la creación de una institución formadora de docentes. En este caso, en primera instancia, la Escuela Nacional de Maestros. A partir de allí, la formación profesional tuvo su momento histórico.

los maestros en cuanto a la formación profesional, además, en los Estados de la república funcionaban Escuelas Normales para que la atención a la formación profesional del magisterio fuese más completa.

Lo antes señalado son características generales de la formación de los maestros del México de la primera mitad del presente siglo; no obstante, en el área de la educación específicamente indígena, poco se había logrado.

En lo que se refiere a la educación indígena; se creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, Dirección que tuvo como objetivo crear la estructura educativa, con el fin de permitir a los niños indígenas recibir una educación bilingüe bicultural. Esto permitió que se formara, profesionalmente, a maestros indígenas para cumplir con esta tarea.

Posteriormente, los maestros indígenas que formaban parte del Subsistema de Educación Indígena, después de la creación de la Dirección General de Educación Indígena en 1978, fueron formados por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCYMPM), institución que atendió a los maestros que contaban solamente con la educación secundaria para que terminaran la Educación Normal. Dicho sea de paso que los cinco maestros que laboran en el Centro de Trabajo de estudio, se formaron bajo el Plan y Programa de Mejoramiento Profesional, y sobre lo cual uno de los informantes señaló: **“que el Mejoramiento Profesional fue una institución muy importante para nuestra formación. Allí realicé mis estudios de Normal primaria”** (Entrevista: 1996).

Sin embargo, al mismo tiempo que el Mejoramiento Profesional daba cobertura a los maestros indígenas; en ese mismo año de 1978, el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CISINAH) puso en marcha un programa para los docentes indígenas con la finalidad de colaborar a la solución

cuando se crea la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), institución pública para el magisterio nacional en general, cuando esto sucede con la apertura de la Licenciatura en Educación Indígena, y por lo consiguiente, cuando los maestros indígenas tuvieron un espacio para tal fin: su formación específica.

2.1.2 Institución específica para el Medio Indígena.

La pedagogía declarada como ciencia independiente a finales del Siglo XVIII y principios del XIX fue definida en un principio como **“El arte de la educación de los niños (...) y con el correr del tiempo hasta en la actualidad se ha convertido en una mera aplicación de técnicas o ciencia práctica”** (Merani: 1992: 126); ante tal estado de cosas fue necesario buscar la vía para que los niños experimentaran los beneficios que ofrecía dicha ciencia.

Sin duda la Pedagogía como ciencia del niño no es nueva, ya que diferentes representantes de antaño ya hablaban de la educación del hombre; en este sentido el filósofo griego Platón fue **“el primero en hacer profesión de educador y proponer un ideal y unos métodos de educación”** (Chateau: 1992: 15); sin embargo, a la par diferentes sofistas del saber se dedicaban a enseñar en las calles y lugares públicos.

Cabe señalar que los representantes contemporáneos de la Pedagogía tuvieron influencia en los diferentes sectores educativos; de los cuales se encuentran Heinrich Pestalozzi, John Dewey y María Montessori.

Por lo que respecta a nuestro país, México, desde que tomó formalidad y normatividad la educación a nivel nacional, es decir, desde la creación de la Secretaría de Educación Pública, por lo regular, se han venido copiando los Modelos Educativos Norteamericanos, aún hasta la fecha, puesto que así lo requiere los avances

Desde entonces, la Universidad Pedagógica Nacional, adquirió el carácter de institución pública de educación superior y como organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública; tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar los servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades de la sociedad mexicana (Nuestra Universidad: 1992: 11); al igual, desde su creación en 1978, impartió e imparte hasta hoy las Licenciaturas en Psicología, Pedagogía, Administración Educativa y Sociología de la Educación en la modalidad escolarizada, mismas que se ofrecen a maestros en servicio y a alumnos egresados del nivel medio superior, es decir, del Bachillerato o su equivalente. Posteriormente se creó la Licenciatura en Educación Indígena, de la cual daré una amplia explicación en el siguiente apartado.

Actualmente la Universidad Pedagógica Nacional cuenta con 74 Unidades en el país, 68 Unidades en los Estados y 6 en el Distrito Federal, dando un total de 75 incluyendo la Unidad 092, Ajusco. (Véase Anexo No. 1).

Considero de relevancia señalar que en las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional en los Estados y en el D.F. se han impartido clases de Licenciatura en modalidades abiertas y semiescolarizadas; la primera, es conocida como Plan 79 (LEB 79) y la segunda como la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, Plan 85 (LEPEP 85). En estas modalidades accedieron y acceden maestros del Subsistema Monolingüe, más algunos maestros indígenas han aprovechado esta coyuntura para concluir su Licenciatura en Educación Básica (Fuentes Molinar: 1992: 18).

Recientemente, la Universidad Pedagógica Nacional ofrece espacios para cursar estudios de posgrado buscando responder a las necesidades de superación académica de los docentes en servicio y de los profesionistas de la educación en general; dichos estudios incluyen los de especialización y de Maestría en Educación en sus diferentes Campos. Además, como un espacio específico para la formación de

establecidos por la UPN-DGEI, fueron maestros comisionados en sus plazas durante los cuatro años que dura la carrera.

El Plan de estudios 1979 contemplaba tres áreas fundamentales:

- 1.- Formación Básica
- 2.- Integración vertical.
- 3.- Concentración profesional. (Véase Anexo No. 2).

Dicha Licenciatura, en Educación Indígena basada en el Plan 79, solamente abarcó los contenidos de enseñanza que marcaba el tercer área, es decir, la Concentración profesional; misma que fue desarrollada a través de la articulación de cursos, seminarios y talleres.

La desvinculación de los contenidos de los cursos de las primeras dos áreas con la tercera arriba mencionados, del Plan 79, movió a los responsables y académicos de la Academia de Educación Indígena (AEI), a procurar establecer un curriculum específico con el fin de resolver el problema de la formación profesional de los maestros indígenas, y con ello cimentar las bases para el fortalecimiento de la lengua materna (Rebolledo Recéndiz: 1994: 52 y 53).

La formación de los maestros del Plan 79 -se pensó- daban respuesta a cuatro necesidades esenciales del Subsistema de Educación Indígena, a saber:

- 1.- La formación de formadores de docentes.
- 2.- De Administradores educativos.
- 3.- Planificadores.
- 4.- E investigadores de la educación indígena.

A ello se debió que el currículum de la LEI, después de hacer una serie de adecuaciones y revisiones a los programas del Plan 79, se optó por cambiar dicho Plan y, de esta manera a partir de 1990 se puso en marcha el actual Plan 90. Obviamente para ello la Academia de Educación Indígena aprovechó la coyuntura de la reestructuración de la propia Universidad Pedagógica Nacional.

Al momento, el Plan 90 de la LEI se fundamenta en supuestos lingüísticos, antropológicos, históricos y psicológicos, fuentes curriculares que determinan los contenidos orientadores y la educación en su conjunto, a la vez que cimientan el aspecto pedagógico en el Subsistema de Educación Indígena.

Este Plan, el Plan 90 de estudios de la Licenciatura en Educación Indígena, se acerca más a los problemas lingüísticos de las comunidades indígenas, a través del rescate de las experiencias de los maestros-estudiantes comisionados con el fin construir una Pedagogía indígena basada en las necesidades culturales de los mismos. De esta manera, la LEI cumple en dar la enseñanza y formación a los estudiantes, necesaria para aplicar y llevar a cabo verdaderamente una educación bilingüe bicultural, postulado que se plantea la Dirección General de Educación Indígena.

Sin embargo la LEI Plan 90, cumple además otros objetivos más importantes, de los ya mencionados. En primer lugar, la recuperación de la especificidad de la docencia indígena, además, del de hacerle frente a las políticas de modernización educativa del país.

La justificación de la reforma curricular, puede ser sintetizada en un sólo objetivo: la problemática de la educación intercultural entre grupos socialmente diferenciados. Sobre todo, los grupos étnicos de México (Hernández Moreno: Loc. cit.).

El currículum de dicho Plan 90, contempla cuatro campos fundamentales:

- 1.- Formar cuadros técnico-pedagógicos del Subsistema de Educación Indígena.
- 2.- Formar profesionales que generen proyectos educativos viables en el ámbito de la Educación Indígena, con base en el análisis y reconocimiento de la realidad pluriétnica de nuestro país y capaces de:

- a) Explicar la problemática educativa indígena de nuestro país con base en el reconocimiento de los factores lingüísticos, políticos y culturales presentes a ella.
- b) Planificar y evaluar los servicios educativos que se prestan en zonas indígenas, a nivel regional y microregional, con el propósito de mejorar su calidad.
- c) Planificar, organizar, dirigir y evaluar proyectos de desarrollo curricular para la formación, capacitación y actualización del magisterio indígena.
- d) Realizar estudios sobre los distintos niveles y modalidades de la educación indígena.

Sin embargo, los objetivos -considerados como perfiles de egreso-, no son en muchas ocasiones respetados por las autoridades educativas de los estados y por esto mismo, muchos de los egresados de la LEI hoy son maestros de grupo, o, simplemente cumplen el papel de administrativos, excepción hecha de algunos estados en lo que los egresados han llegado a ocupar puestos que corresponden a la práctica de dichos objetivos.

En los últimos años los requisitos requeridos para los aspirantes se han modificado, principalmente cuando se creó el Plan 90; ahora se exigen los siguientes requisitos:

- 1.- Ser maestro titulado o tener estudios de Bachillerato, y en servicio dentro del Subsistema de Educación Indígena de la SEP.

espacios más que ofrecen las otras licenciaturas en la UPN tampoco se cubren en su totalidad, siendo así menor el número de gentes, que siendo indígenas ingresan a las mismas.

Se ha notado también que muchos maestros asisten y se inscriben, pero después de unos días se regresan a su centro de adscripción para reanudar sus labores docentes por temor de ser despedidos, del Subsistema, como docentes.

2.1.2.2 Licenciatura en Educación Primaria y en Educación Preescolar en el Medio Indígena, LEPEPMI'90.

De entrada quiero señalar que esta Licenciatura ha tenido resultados en la enseñanza-aprendizaje en el aula escolar, ya que los maestros que cursan dicha carrera han llevado a la práctica los conocimientos que adquieren al egresar. No obstante, ha influido en la planeación y la práctica de las clases del maestro indígena bilingüe en el cuarto grado. Esta influencia, se debe a que muchos de los egresados imparten cursos de actualización docente, en dichos cursos el maestro de cuarto grado en estudio asiste en ellos. Esto hace que él ponga en práctica sus conocimientos en su centro de trabajo.

Debido no tanto a los espacios reducidos que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional para cursar la Licenciatura en Educación Indígena en la modalidad escolarizada, sino a los impedimentos señalados en el apartado anterior y a la distancia que separa la Ciudad de México de los estados de la república mexicana, los maestros indígenas bilingües no tienen la posibilidad de cursar dicha carrera; y los que logran este beneficio son verdaderamente pocos, por ende, no es suficiente como para constituirse en un proceso que dé la formación de los maestros indígenas que conlleva a dar la atención pedagógica a todos los maestros bilingües y mucho menos que satisfaga las necesidades educativas de los niños indígenas, que tanta necesidad

Su característica bilingüe consiste en que se promueve el estudio y desarrollo de la lengua indígena y del español en forma coordinada, para propiciar un bilingüismo funcional entre los educandos. Es bicultural porque se consideran los contenidos de la cultura del educando, así como los que corresponden a las culturas nacional y universal" (Manual para el fortalecimiento: 1988: 9 y 10).

Para que los principios de la Educación Indígena Bilingüe y Bicultural (EIBB)) se convierta en realidad, fue necesario que los maestros indígenas del país gestionara ante la Universidad Pedagógica Nacional la creación de una licenciatura para este sector magisterial. Es así, como se creó la LEPEPMI'90. A través de esta Licenciatura la UPN ha atendido hasta la fecha, a cerca de 12 mil maestros indígenas del país, de la cual hasta la fecha, han egresado dos generaciones.

La nueva política de planeación educativa del Gobierno Federal se ha hecho notablemente visible a partir de los 90s. Y se puede decir que dicha planeación educativa ha tenido como finalidad la de acercarse más a las especificidades de la educación en el aula de la escuela indígena. De esta manera la formación profesional que reciben los maestros indígenas bilingües en la UPN a través de la modalidad semiescolarizada de la LEPEPMI'90 sí tienen elementos pedagógicos para el servicio que requiere el medio indígena.

Al respecto, cabe hacer memoria de nuevo de los planteamientos que sobre la LEPEPMI'90, se han enunciado, ya que este es el único programa que pretende profesionalizar la práctica docente del magisterio indígena en servicio con el fin de resolver así, la problemática que presenta la educación indígena.

La estructura curricular de la LEPEPMI'90 se fundamenta en cuatro líneas formativas. (Véase Anexo No. 4).

1.- Antropológico-lingüística.

formación profesional pretendida; se han enfrentado con diversos problemas y obstáculos. Por ejemplo, muchos han intentado llevar a cabo realmente una educación bilingüe-bicultural mientras que los padres de familia han ofrecido resistencia a que a sus hijos se les enseñe en la lengua materna. O se oponen a ella afirmando que **“la escuela es para que los hijos sean mejores que uno, para que tengan una cultura y para que puedan salir de pobres”**, a lo cual añaden algunos más que: **uno lo manda a la escuela a sus hijos para que no sufran “como nosotros”**. Es por eso que **“para muchos padres de familia los pueblos indios no tienen cultura y sus lenguas constituyen una restricción para acceder a los beneficios de la sociedad nacional”** (Salinas Sánchez: 1995: 164).

2.2 Cursos de Actualización Docente.

Uno de los compromisos básicos que se establecen en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) es el de reconocer la educación como uno de los campos decisivos para el porvenir de la Nación. Dicho compromiso se expresa en continuar otorgándole a la educación la más alta prioridad mediante tres líneas fundamentales de estrategia:

- 1.- La reorganización del sistema educativo.
- 2.- La reformulación de contenidos y materiales educativos.
- 3.- La revaloración social de la función magisterial. (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica: 1992: 7).

A partir de estas tres líneas de acción, la Secretaría de Educación Pública, pone en primer plano la Actualización permanente del maestro en todos los niveles, y, hace la actualización de los maestros en servicio, de la educación primaria la mayor prioridad.

comenzando desde el nivel macro hasta en el nivel micro. Como prueba de ellas, en los Estados donde hay mayor rezago educativo, se puso en marcha el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE). De este hablaré más ampliamente adelante.

2.2.1 Lo específico de la Actualización docente indígena.

La Jefatura de Zonas de Supervisión Núm. 010 de la región de San Cristóbal de Las Casas; Chiapas, abarca diversos municipios y comunidades, y, aglutina mayoritariamente maestros indígenas hablantes de tsotsil y tsel'tal y que cuentan con una formación profesional promedio de Bachillerato Pedagógico, o su equivalente.

De acuerdo a estas particularidades se le otorga al maestro de grupo la facultad de **“Conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las características de los alumnos y el grado escolar correspondiente, conforme el plan y los programas de estudio vigentes, a efecto de contribuir al desarrollo integral del educando”** (SCEP, Chiapas: 1991: 21).

La gran discrepancia entre la educación que ofrece el Sistema Educativo Nacional y el Subsistema de Educación Indígena, obliga a las autoridades educativas de educación indígena, específicamente los Jefes de Zonas, juntamente con el Apoyo Técnico de la misma, a programar Cursos de Actualización y de Capacitación del personal docente de diferente índole.

Por ejemplo, en el caso de los maestros tsotsiles y tsel'tales y las autoridades educativas continuamente se reúnen en las Cabeceras de Zonas o en San Cristóbal de las Casas, para actualizarse en lo que toca a la Administración de las Escuelas Primarias, en el conocimiento de la gramática tsotsil y del tsel'tal, en Educación Física, en el uso o el manejo de los materiales de apoyo en forma bilingüe, y otros aspectos.

ausencia de apoyo de las autoridades educativas.

2.2.2 Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE).

Capacitar y actualizar a los maestros son uno de los objetivos que persigue el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB); no obstante, para llevar a cabo tal objetivo hubo que establecer Programas normativos para atender a tales necesidades.

Entre los fines que persigue la Modernización Educativa se encuentra el de **“recoger el sentir de los maestros, padres de familia, investigadores y de la sociedad en general, así como de expertos y funcionarios de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en relación con la necesidad de modernizar los contenidos de la educación básica como parte de varios procesos que conduzcan a mejorar la calidad de la educación...”** (CONALTE: Hacia un Nuevo Modelo Educativo: 1991: 13).

Con esto en mente, como ya se dijo antes se reforman los contenidos de la educación, y uno de los primeros pasos que dio para implementar la nueva política de Planeación educativa, fue la capacitación y actualización del personal docente en servicio. De esta forma surge el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) y se implanta y pone en funcionamiento en cuatro Estados de la república. (Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca). entidades federativas en donde se expresaba, mayor rezago educativo en todos los niveles.

Dicho programa, (PARE), dio inició a partir de 1992, año en que se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y, en que las autoridades educativas se dieron cuenta que el rezago educativo era uno de los factores que inciden en el atraso de la sociedad.

y el extraescolar y la evaluación de los aprendizajes.

Este primer curso iniciado en 1992 centró su atención curricular en tres conceptos y procesos de actualización, a saber, que:

- 1.- El maestro reflexione acerca de su práctica docente.
- 2.- El maestro comparta experiencias con sus compañeros.
- 3.- El maestro conozca elaboraciones teóricas actuales.

A partir de los tres conceptos anteriores el maestro -se esperaba- aprenderá a seleccionar y a adecuar las propuestas útiles en la resolución de la problemática que enfrenta en su práctica docente cotidiana.

Sin embargo, como podrá comprenderse, lo antes señalado no es suficiente para resolver tales problemáticas, por este motivo, se les planteó como objetivo general que, a partir del curso, los maestros elaboraran propuestas didácticas, adecuadas para la atención pedagógica del grupo multigrado en las condiciones particulares del medio indígena, y particularmente el buen funcionamiento de las escuelas indígenas bilingües (SEP-DGEI: Metodología para la Atención a Grupo Multigrado: 1992: 7-11).

El curso está integrado por tres contenidos básicos:

- 1.- La caracterización de la Práctica Docente.
- 2.- La revisión de diversas propuestas, provenientes de diversas realidades, acerca de la organización del tiempo, los alumnos, los espacios y el conocimiento al interior del aula.
- 3.- La reflexión de los profesores acerca de la evaluación, sus funciones y sus diferencias con mediación y acreditación.

CONTENIDOS

1. Características de la Práctica docente.
 - 1.1. En el aula.
 - 1.1.1. Relaciones:
 - Maestro-alumno
 - Alumno-alumno
 - Maestro-contenido
 - Alumno contenido
 - Método-maestro
 - Método-alumno
 - Método-contenido
 - 1.1.2. Horario de trabajo y aplicación del mismo.
 - 1.1.3. Ordenación del espacio físico.
 - 1.1.4. Actividades realizadas por el maestro.
 - 1.1.5. Actividades realizadas por el alumno.
 - 1.1.6. Materiales didácticos utilizados.
 - 1.1.7. Tiempo de dedicación al trabajo de aula.
 - 1.2. En la escuela.
 - 1.2.1. Relaciones:
 - Maestro-maestro.
 - Maestro-autoridades escolares.
 - 1.2.2. Trabajo en coordinación entre docentes.
 - 1.2.3. Tiempo de dedicación al trabajo escolar fuera del aula.
 - 1.2.4. Trabajo administrativo realizado.
 - 1.2.5. Otras actividades realizadas por el docente fuera del aula.
 - 1.3. En la comunidad.
 - 1.3.1. Relaciones:
 - Maestro-padres de familia.
 - Maestro-autoridades de la comunidad.
 - Maestro-otras personas de la comunidad.
 - 1.3.2. Actividades del maestro en la comunidad.

Lecturas Básicas.

CONTENIDOS

2. Estrategias Metodológicas para la Atención de Grupo Multigrado.
 - 2.1. A partir de las experiencias analizadas enfatizar las soluciones que han dado los maestros que atienden grupo multigrado.
 - 2.2. Analizar cada una de las propuestas que se presentan en la Antología para el trabajo con grupo multigrado, en función de la organización del tiempo, del conocimiento, del agrupamiento de los alumnos, del espacio físico, de las técnicas pedagógicas y de los materiales didácticos disponibles.
 - 2.3. Confrontar la práctica de los maestros con cada una de las propuestas.
3. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - 3.1. Rescatar las concepciones de evaluación presentes en los docentes.
 - 3.2. Analizar los conceptos de evaluación; medición, acreditación y funciones de la evaluación, presentes en las lecturas de la Antología.
 - 3.3. Confrontar las concepciones de los maestros con las lecturas propuestas, reflexionar sobre los conceptos enunciados.

Lecturas Básicas y complementarias

La importancia del curso denominado "El Bilingüismo en la Práctica Docente Indígena" radica en el hecho de que en la educación indígena, por la presencia de sus lenguas específicas, deben tomarse en cuenta las mismas para el desarrollo del proceso educativo formal y el de las mismas comunidades.

El segundo curso tuvo tres propósitos generales, mismo que comprende cuatro contenidos como se verá enseguida:

Propósitos:

- 1.- Sensibilizar al maestro sobre la importancia de uso y función de la lengua materna en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- 2.- Proporcionar elementos teórico-metodológicos que le permitan aplicar tanto el español como la lengua indígena en su práctica cotidiana.
- 3.- Propiciar en el docente el desarrollo de la lecto-escritura de la lengua indígena.

Contenidos:

- 1.- La lengua como medio de comunicación para la apropiación del conocimiento.
- 2.- El Bilingüismo en el aula.
- 3.- Aplicación de la lengua indígena y el español en actividades de aprendizaje.
- 4.- La producción de textos en forma bilingüe.

Cada uno de estos contenidos tienen a su vez diferentes propósitos específicos importantes.

El primer contenido trata las formas de comunicación Oral y Escrita; analiza conceptos y categorías de la lengua, al mismo tiempo que señala la importancia del uso de la lengua materna en el proceso enseñanza-aprendizaje.

**PROPUESTA CURRICULAR
EL BILINGÜISMO EN LA PRACTICA DOCENTE INDIGENA
1993**

CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDACTICAS	PRODUCTO	TIEMPO	BIBLIOGRAFIA
1. La lengua como medio de comunicación para la apropiación del conocimiento.	<p>Encuadre del curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comente las diferentes formas de comunicación oral y escrita. -A partir de su conocimiento presente por escrito el conde: .Lengua .Dialecto .Idioma .Lenguaje -Confronte su escrito con el de sus compañeros y reflexione sobre el uso de las lenguas indígenas categorizadas como: .Vernácula .Indígena .Materna .Autóctona .Etnica .Otros. -Comente las implicaciones del uso de la lengua materna en la práctica docente en relación a los siguientes aspectos: .Lingüístico .Políticos .Psicológicos .Socio-económicos .Pedagógicos 	Fichas de trabajo individual con los diferentes conceptos manejados.	<p>1 Hora</p> <p>7 Horas</p>	<p>Von GLEICH, UTTA. Educación Primaria Bilingüe Intercultural. Ed. (GTZ), GmbH, — Eschbom, 1989 pp. 31-59.</p> <p>DGEI. Lineamientos para Enseñanza de las Lenguas Indígenas y el Español. (Documento de Trabajo). Marzo 1993.</p> <p>INI. Iniciativa de Decreto que adiciona al artículo 4o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para el reconocimiento de los derechos culturales de los Pueblos Indígenas. 8 pp.</p>
2.El bilingüismo en el aula.	<p>De acuerdo a su experiencia dé su concepto respecto a los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Qué es el bilingüismo? -¿Qué es ser docente bilingüe? -¿Qué importancia tiene que el docente y el alumno sean bilingües? -¿Qué implicaciones tiene el uso del español y la lengua indígena en el proceso enseñanza-aprendizaje? 	Fichas de trabajo individual.	8 Horas	<p>ROS, Romero Ma.del Consuelo. Bilingüismo y Educación, México, SEP-INI, 1990 pp. 15-34.</p> <p>DGEI. Prueba de Bilingüismo (Colocación).</p>

Estos cursos fueron programados a partir de 1992 hasta 1994, y fueron realizados por los Equipos Técnicos del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) de los Estados de Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca y el Equipo Técnico de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

La coordinación de los dos Equipos Técnicos hizo posible la elaboración del tercer curso que se llevó a cabo en 1994: "La Educación Bilingüe en la Escuela Primaria Indígena". Este curso correspondió al Ciclo Escolar 1994-1995, por lo mismo se llevó a la práctica con los maestros indígenas durante los meses de julio y agosto, llevándose a cabo por etapas.

De acuerdo con los contenidos del curso, se buscó los diversos elementos de análisis de la práctica docente para hacer que los maestros profundizaran la reflexión sobre el proceso enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria bilingüe.

Sin embargo, los dos cursos llevados a cabo anteriormente, pretendieron vincular el trabajo cotidiano, juntamente con la problemática que enfrentan los docentes para alcanzar los propósitos educativos, y la construcción de alternativas pedagógicas.

Con el tercer curso denominado "La Educación Bilingüe en la Escuela Primaria Indígena". la Dirección General de Educación Indígena pretendió reforzar y, al mismo tiempo, dar continuidad a la actualización de los maestros. Entonces, a partir de las experiencias obtenidas de los dos cursos anteriores y, sobre las orientaciones de la enseñanza bilingüe implementada por la Dirección General, se pretendió concretizar en la mente de los maestros La Educación Bilingüe en la Escuela Primaria Indígena.

Cabe hacer hincapié que el tercer curso se planteó dos propósitos principales:

PROPUESTA CURRICULAR
LA EDUCACION BILINGÜE EN LA ESCUELA PRIMARIA INDIGENA
1994

CONTENIDO I: Situaciones de bilingüismo en el aula y en la comunidad.

PROPOSITOS: Que el docente intercambie experiencias de aplicación y manejo del bilingüismo realizadas en el aula, así como otros ámbitos, para reconocer las situaciones lingüísticas de su grupo escolar y la comunidad.

ESTRATEGIAS

Encuadre del curso:

.Presentación de los lineamientos del curso.

.Tiempos de trabajo.

.Criterios de evaluación y acreditación.

En equipos:

Externar en forma oral y por escrito el intercambio de experiencias sobre los niveles de aplicación de la lengua indígena y el español en ámbito escolar, considerando lo siguiente:

.Proceso metodológico empleado.

.Recursos de apoyos didácticos utilizados y/o por sus alumnos.

.Vinculación del Plan y Programas Nacionales de Educación Primaria con Contenidos Etnicos.

.Impacto en la comunidad.

Sistematizar las experiencias vertidas por los equipos en analizar y confrontar las experiencias con la lectura de la antología.
Elaborar y presentar individualmente un ensayo.

CONTENIDO II: El proceso Enseñanza-Aprendizaje en la Educación Bilingüe.

PROPOSITOS: Analizar los objetivos de la educación bilingüe y las diferentes propuestas para la enseñanza de la lectura y escritura en lengua indígena.

Resumiendo, lo anterior, tenemos entonces que la Modernización Educativa 1989-1994, estableció como uno de sus compromisos básicos el de elevar la calidad de la educación, a través de la participación directa de los maestros y que la capacitación y actualización del maestro es la meta medular que persigue dicha modernización.

Con posterioridad y en otra segunda fase, la Secretaría de Educación Pública y la Dirección General de Educación Indígena pusieron en marcha el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE Primaria II); independientemente de los cuatro estados ya involucrados en el Programa. Esta vez sus acciones fueron dirigidas a los estados de Campeche, Durango, Jalisco, Michoacán, Puebla, San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

Al respecto, y en cumplimiento a la normatividad implícita en el PARE I, la Dirección General de Educación Indígena diseñó un programa de la actualización de los maestros indígenas bilingües para llevarse a cabo mediante sesiones periódicas de asesorías y seguimiento del curso.

Así, durante el Ciclo Escolar 1994-1995, se contempló el taller sobre "La Lengua Indígena en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje", un taller que pretende responder a las necesidades planteadas por los maestros al atender a un grupo de niños bilingües, y dar atención a las especificidades planteadas por la Dirección General, al considerar la presencia y uso de las lenguas indígenas en el desarrollo de los procesos educativos formales de las comunidades indígenas (SEP-DGEI, El uso de la Lengua Indígena en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje: 1994: 7).

Uno de los propósitos fundamentales del curso que ofrece el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) en los estados mencionados es el de orientar a los maestros (a la capacitación y actualización) hacia el uso y manejo de la lengua indígena.

la Educación Básica, cuando se reformularon los contenidos y materiales educativos, a través del Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos.

El PEAM desarrolló sus propósitos mediante sesiones colectivas de estudio, el intercambio de puntos de vista y el trabajo individual de los maestros. Los lineamientos del curso fueron abordados a través de la elaboración de materiales de apoyo antes del mes de agosto, así, se impartieron cursos en forma escalonada, y, hasta hoy se siguen impartiendo en forma intensiva destinados tanto a maestros como directores de escuela y supervisores. En tales cursos se utilizaron en un principio guías, libros y otros materiales reformados.

En los documentos normativos se establece que el PEAM tiene como objetivos principales **“transmitir un conocimiento inicial, suficiente y sólido sobre la reformulación de contenidos y materiales para la educación básica”** (Poder Ejecutivo Federal: Op. cit.: 18); o sea el de formar y actualizar al maestro antes del inicio del ciclo escolar, para que tenga mayor conocimiento, fortalezca su formación y coadyuve, así, al mejor desempeño de su función.

El PEAM tuvo, a su vez metas generales, es decir, dirigió sus cursos a todos los niveles y subsistemas, tanto del Subsistema de Educación Básica (Primarias monolingües) como del Subsistema de Educación Indígena.

Es conocimiento común del magisterio nacional que a partir de la Política de la Modernización Educativa (1989-1994) se pretendía una transformación total de la política de Planeación educativa en todos los sectores educativos. Particularmente en las escuelas primarias en general, pero que, además, estaba movido por la urgencia de actualizar al maestro para que tenga mayor conocimiento en cuanto a lo técnico-pedagógico y con ello llevar a cabo una planeación de sus actividades académicas

dirigido al docente de nueva adscripción y a todos aquéllos que atenderán grupos multigrado. En él el maestro encontrará una serie de elementos teóricos, metodológicos y técnicos propios a este tipo de enseñanza. Se busca capacitar al maestro para enfrentar un proceso de enseñanza-aprendizaje con características pedagógicas particulares" (SEP, Manejo de Grupo Multigrado: 1992: 5). El cuarto material de los referidos "es para apoyar a los directivos y docentes en servicio, que participan en el curso escolarizado intensivo de Recursos para el aprendizaje" (SEP, Recursos para el Aprendizaje: 1992: 7); además, de sus experiencias concretas para apoyar la reflexión del maestro de acuerdo a los recursos que utiliza para mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

El Programa Emergente no tiene una estructura curricular específica, ya que interviene en todos los contextos y va de acuerdo a los requerimientos de los maestros en servicio.

Como lo señalé en la primera página de este apartado, el PEAM surge en el ANMEB y hace acto de presencia cuando surge un nuevo material de apoyo para el docente en servicio.

2.2.4 La relación Planeación-actualización.

Las características específicas de la práctica docente del maestro se hacen presentes en el aula escolar en su relación con los niños, pero al relacionarlas con los conocimientos que el maestro adquiere en su proceso de formación y más particularmente el de su actualización, se puede observar que estos conocimientos coadyuvan directamente a la práctica de la planeación de las clases en forma permanente.

En relación a ello cabe señalar que estos han sido de mucha utilidad para los

CAPITULO III

LA PRACTICA DE LA PLANEACION DEL MAESTRO INDIGENA BILINGUE

3.1 Diagnóstico general de la Comunidad de Santa cruz.

3.1.1 Contexto geográfico.

Esta localidad está ubicada en la parte Oriente de la Ciudad de San Cristóbal de Las Casas. Tiene una Superficie total de 23 hectáreas. Colinda al Norte con el resto del predio San Nicolás; al Sur con el Ejido de Santa Cruz Almolonga; al Oriente con el predio San Nicolás y al Poniente con la Calle Madres Clarisas, Calle Leñadores y propiedad de Fernando Santiago (Escritura Pública: 1988).

Es necesario señalar que la superficie total de la Comunidad fue fraccionada cuando sus habitantes tomaron posesión de sus propiedades. Por lo que hoy en día está dividida por Lotes, y cada ciudadano cuenta con su escritura privada, legalmente registrado ante Hacienda del Estado.

La Comunidad de Santa Cruz es parte de la Ciudad de San Cristóbal de Las Casas y está ubicada en la parte Central del Estado de Chiapas en la Región II Altos. Su altitud es de 2, 120 metros sobre el nivel del mar (M.S.N.M.); de su Orografía, el 95% son tierras accidentadas y el resto son semiplanas. Su Clima es templado húmedo con lluvias en verano; normalmente en verano hace mucho frío y frecuentemente cae nieve durante los meses de diciembre, enero y parte del mes de febrero. La temperatura es de 14 C. promedio anual de la Comunidad y su localización en el mapa del mundo está entre los paralelos 16°33' y 16°46'49" de latitud norte y los marítimos 92°25'31" y 92°48'05" de longitud Oeste. Se le denomina Los Altos, simplemente por ubicarse en la parte más alta de la geografía chiapaneca.

migración por diferentes motivos, ya sea políticos, religiosos, económicos, etc., integrándose desde entonces, a la sociedad urbana.

Foucault entiende que **“la existencia de las sociedades humanas desde sus orígenes sólo se entiende a partir de la construcción de valores, concebidos ellos como los acuerdos establecidos entre los individuos humanos para compartir su existencia en un espacio común”** (Foucault:1991: cit. por Sergio Gómez Montero: 1994: 125).

Lo cual no significa que al compartir un territorio los sujetos compartan las mismas ideas y prácticas sociales en términos de “valor”; sin embargo, lo dicho por Foucault resulta contradictorio respecto a la realidad que vive la comunidad en estudio, ya que entre sus habitantes es muy notorio ver la marginación que sufren frente a la sociedad dominante, principalmente en lo que toca a los factores económicos y los intereses que se promueven en ella.

Más, hablar “de valor” dentro de la Comunidad y de “estar dentro” de la sociedad mayor en la cual se encuentra inserta, solamente puede ser entendido en términos humanitarios; ya que resulta evidente que no tienen ni practican las mismas costumbres y tradiciones.

En este sentido, no resulta extraño que dos grupos sociales compartan un mismo espacio territorial, pero sí que a la vez existan diferencias antagónicas culturalmente hablando dentro de él.

3.1.3.2 Económicas.

La actividad productiva de la comunidad en estudio es generalmente la agricultura pero, además, se dan otras actividades económicas como el comercio y fue de ella los servicios domésticos. Por estar cerca de la Ciudad, la gente procura buscarse un empleo para complementar sus ingresos y subsistir.

En cuanto a la actividad agrícola normalmente se cultivan el maíz, el frijol, la papa, el repollo y otras verduras, productos primordialmente destinados al autoconsumo familiar y, en parte a vender en el mercado municipal. Algunos habitantes crían el ganado ovino y algunas aves de corral.

3.1.3.3 Población.

Los habitantes de la comunidad son generalmente gente joven, con un promedio de edad de 18 años. Además, su población está compuesta de hombres y mujeres en forma equilibrada, pues de un total de 542 habitantes, 272 son hombres y 270 mujeres.

El siguiente cuadro muestra la composición de sus habitantes por sexos y por edades.

CLASIFICACION POR EDADES Y SEXOS

EDAD EN AÑOS	0 A 2 CON 11 MESES	3 A 5	6 A 14 Y MAS	16 A 44	45 Y MAS	TOTAL
HOMBRES	27	28	95	103	19	272
MUJERES	22	38	85	107	18	270
TOTAL	49	66	180	210	37	542

Fuente: Censo General de Población 1995.

Los 135 alumnos son atendidos por cinco maestros normalistas con una antigüedad en el servicio promedio de 22 años, (dos de ellos hombres y tres mujeres). La Dirección de la Escuela está a cargo de un Director con grupo que es uno de los cinco ya mencionados.

3.2 Aspectos didáctico-pedagógicos.

En el campo de la pedagogía y, sobre todo, en la educación escolarizada se requiere del manejo y de un conocimiento profundo de la didáctica si es que se quiere impartir una enseñanza eficaz para la formación de los educandos.

De lo anterior se deriva que en la enseñanza en el nivel primario, estos son elementos clave en el buen aprendizaje de los alumnos, es decir, el manejo oportuno de una didáctica adecuada en el salón de clases. Misma que comienza a tener concreción en el momento en el que el maestro de grupo elabora su plan de clases, es decir, cuando él empieza a organizar los elementos didácticos y pedagógicos de la futura clase, de tal forma que, cuando los ponga en práctica logre que los educandos, dada su buena coherencia y claridad, lleguen a su comprensión.

En lo que toca al cuarto grado de la educación primaria indígena, encontré que los alumnos y maestro de grupo tienden a jugar un papel relevante en la concreción de una educación indígena con particularidades notables; como sucede en relación con el uso de una lengua indígena, la lengua de los alumnos, y el empleo del español como vehículo de comunicación en la enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, la interacción lingüística heterogénea entre maestro y alumnos en el proceso enseñanza y aprendizaje.

El maestro de grupo además de su formación profesional, experiencia en la docencia, actualización constante y el interés particular que tiene en su práctica docente

práctica, en el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula escolar, la aplicación de lo planeado.

Para lograr este propósito es necesario que el maestro conozca los aspectos didácticos y pedagógicos de la planeación de su clase y su relación con la meta que se propone alcanzar al terminar un ciclo escolar.

3.2.1 Contenidos didácticos de la planeación.

En la elaboración de un plan de clases, cualesquiera que este sea se requiere de materiales de apoyo para su ejecución. No obstante, y más concretamente en el proceso de la planeación de las clases en el cuarto grado de educación primaria indígena, de lo cual constituye ejemplo particular el de la Escuela Primaria Bilingüe "Francisco I. Madero", el maestro de grupo se aboca, antes que todo, a diseñar su plan de clases tomando en cuenta el apoyo de materiales existentes en el contexto del Centro de Trabajo, mismos que adquieren la función de contenidos didácticos: los Planes y Programas del cuarto grado, los Libros de Texto Gratuitos, los Materiales Didácticos comerciales y de la región, los útiles escolares de los alumnos y del salón de clases; pero además, el maestro se vale de sus conocimientos didácticos y metodológicos y, sobre todo de su experiencia en la docencia, para practicar la planeación de las clases en forma semanal.

Los materiales señalados son utilizados como medios didácticos para el mismo fin. Sin embargo, su importancia se ve reflejada en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, debido a que el maestro de grupo y los alumnos los emplean de manera paralela, por ejemplo, el maestro imparte su clase y los alumnos leen en su libro o escriben en su cuaderno, esto, con la finalidad de conservar las notas y los contenidos dados por el docente.

Los contenidos didácticos constituyen el eje central de la planeación. Al respecto, cabe hacer hincapié que dentro de estos figuran e influyen mucho los que están contenidos en los materiales que ofrece la Secretaría de Educación Pública y también los que proporciona la Dirección General de Educación Indígena. Lo anterior lo afirmamos una vez que a partir de éstos, el maestro extrae los contenidos que luego integra en la planeación de las clases de manera constante y permanente, durante el ciclo escolar.

Se hace particular referencia a los materiales escolares gratuitos que ofrece la SEP, como apoyos esenciales en el proceso de planeación y el de enseñanza-aprendizaje, sobre todo porque la educación primaria ha sido, dicho sea de paso, a través de la historia, el derecho educativo fundamental a que aspira todo mexicano.

De lo anterior se deriva que, en estos tiempos modernos el maestro de grupo, y del grado que sea, ha de tomar como elementos fundamentales en la elaboración de su plan de clases -obligatoriamente- los contenidos marcados en el Plan y Programas del cuarto grado de educación primaria.

A pesar de ello, si bien en el grupo de cuarto grado de la Escuela Primaria Bilingüe "Francisco I. Madero" estos son tomados de los nuevos contenidos del Plan y Programa del grado, se observó también que con el afán de enriquecer más el aprendizaje, el maestro de dicho grado incluye en su plan de clases otros contenidos y materiales adaptados a la reforma educativa. Por ejemplo aquéllos que contiene la "Guía Práctica del Cuarto Grado". Un material comercial con contenidos acertados a los nuevos Planes y Programas de estudio.

En materia de la planeación de las clases para el cuarto grado de educación indígena bilingüe, el maestro de grupo solamente contempla de dicho Plan, los contenidos que él considera ser de gran importancia para la formación del niño, proceso que conduce al maestro a hacer síntesis de los contenidos programáticos elaborados, o en su caso,

el desarrollo de los contenidos. En ella se pone en práctica, frente de un grupo de alumnos, lo planeado por el maestro, planeación cuyos contenidos indudablemente llevan una finalidad básica: la formación del niño; pero ante todo, se pretende lograr que el niño tenga conocimiento de las nociones generales de el por qué se le enseñan tales contenidos, es decir, el maestro asume la plena obligación de explicarle al niño los objetivos a lograr de la misma. De ahí, que se puede decir que este proceso pasa por la reflexión y que, por lo mismo no se trata tan solamente de una educación mecánica. En efecto, todo lo que ya se señaló, corresponde a los resultados de la práctica del maestro en el salón de clases. Me detengo a afirmar que es el resultado de la planeación de las clases. Evidentemente, todo lo que corresponde a este capítulo está totalmente ligada a la planeación de las actividades docentes del maestro indígena bilingüe de cuarto grado.

De acuerdo a lo señalado, es importante recordar **"(...) que es importante que el alumno desarrolle las nociones de tiempo, espacio y causalidad, que responden a las preguntas cuándo, dónde y por qué. Este ejercicio puede ayudar al niño a organizar su lógica y a utilizarla en su escritura"** (Gómez Palacio: 1995: 22).

Además, a partir de la reflexión anterior, el maestro de grupo de cuarto grado conduce el grupo mediante procesos de interacción-reforzamiento de la enseñanza, a la vez que interactúa a través de una pregunta y respuesta inducida.

En este caso, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, inició el desarrollo de la clase mediante la participación como mero punto de introducción del tema; o lo que es lo mismo, desde el punto de vista didáctico-metodológico de la enseñanza, lo desarrolló a través de explicación expositiva, al tiempo que los alumnos fijaban la atención en el maestro, tratando de asimilar los conocimientos que se pretendían con los contenidos del proceso.

MO: ¿Cómo dice? (pregunta el maestro sobre sustracciones sucesivas)

AS: Sustracciones sucesivas

MO: Bueno, voy a hacer la división para que a través de ello vayan aprendiendo cómo la voy haciendo.

AS: Sííí

MO: Bueno, ¿ven bien el número?

AS: Sííí

MO: Lo que hemos hecho aquí en el pizarrón se puede hacer a través de una cartulina y se pueden comprar marcadores para que sea más práctico y más sencillo. Entonces la vamos a hacer ¿en forma de...?

AS: Sustracciones sucesivas

MO: Ahora escuchen bien. Puedo restar dos menos ocho?

AS: Nooo

MO: No, ¿por qué?, porque es menor la unidad de esto y aquí es mayor el número que está aquí. Entonces lo voy a decir así 32 menos 8 ¿cuánto sería?... ¿y se vuelve?

32

- 8

24

- 8

16

- 8

8

- 8

0

AA: doce

MO: doce menos ocho?

es un algoritmo de la división más larga. ¿Ya entendieron?

AS: Sííí.

La enseñanza de las matemáticas en el salón de clases es parte del contenido didáctico y pedagógico de la unidad y forma parte de la planeación de las clases que practica continuamente el maestro, y una de las múltiples actividades que marca el Programa curricular del cuarto grado. Esta, al igual que las enseñanzas que imparte el maestro de grupo en cualquiera de las asignaturas a los alumnos ha sido extraída del Programa del maestro y del Libro de Texto Gratuito del alumno, apoyándose para ello en algunos materiales didácticos, y sobre todo, los útiles escolares del niño.

Al terminar la labor académica el maestro de grupo tiende a realizar actividades extra aula. Dichas actividades no dejan de ser pedagógicas ya que la mayor prioridad del maestro es cubrir su plan de clase cada vez que está frente a los alumnos. En este mismo sentido, los trabajos cotidianos extraescolares, como lo es hacer investigaciones breves sobre el tema a impartir en la clase posterior, lleva la misma finalidad.

Como parte del seguimiento de la labor del docente del cuarto grado de primaria bilingüe, en estudio, cabe señalar que existe una secuencia lógica en el desarrollo de su planeación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. A continuación hace referencia a un ejemplo de los pasos que sigue en ella. Estos, cabe advertirse son solamente los extraídos de un fragmento de lo que él practica continuamente, iniciando desde que los alumnos están fuera del salón de clases.

El maestro:

- 1.- Forma los alumnos a las nueve de la mañana.
- 2.- Entran al salón a las nueve y cuarto.

hacer referencia, de manera analítica, a los componentes y a su organización.

Seguidamente, intentaré responder a la pregunta relativa a qué es lo que integra una unidad de trabajo.

Una unidad de trabajo suele integrar "objetivos, actividades, medios y propósito organizador". Aunado a ello, al planear una unidad debe tomarse en cuenta quién aprende, qué se aprende y para qué se aprende, esto es, sobre el alumno, pues los contenidos y los objetivos definen a la unidad de trabajo, finalmente, que el maestro ha de tender en ella a llegar a una conclusión y que la unidad didáctica es un conjunto de actividades de aprendizaje, dirigidas a un determinado contenido temático y un determinado tipo de alumno, estructurado en forma coherente que manifiesta su propósito u objetivo (Lucarelli: Op. cit.:192).

3.2.1.2 Los alumnos y los contenidos.

Los libros de Texto que edita la Secretaría de Educación Pública anualmente, es evidente, lo hace para que los alumnos de la educación primaria aprendan y conozcan los contenidos integrados por el Sistema Educativo Nacional, sin embargo, el carácter específico de estos textos hace caso omiso del contexto específico, cual es el caso de los alumnos del cuarto grado de la Escuela Primaria Bilingüe "Francisco I. Madero", pues ellos no sólo no tienen referencia singular a los contenidos programáticos curriculares de los Libros de Texto Gratuitos, sino que además no tienen relación con ellos. Y a la pregunta, ¿por qué?, se argumenta o responde que por que es la base principal de su formación.

Ahora, bien los propósitos generales de los Planes y Programas del cuarto grado de primaria, partiendo de los programas de asignaturas son organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, con el fin de asegurar que los niños:

Español

Matemáticas

Ciencias Naturales

Historia

Geografía

Educación Cívica

Educación Artística

Educación Física

En cada una de estas asignaturas el alumno, bajo la dirección del maestro, aprende sus contenidos diariamente y de manera gradual ("es decir, poco a poco").

De lo anterior se desprende que los aspectos didáctico-pedagógicos de la planeación son, en este sentido, todas las asignaturas que marcan los Planes y Programas de cuarto grado arriba señalados.

Pero, además de los contenidos señalados, (en la página anterior) la Secretaría de Educación Pública edita Libros auxiliares para el maestro con el fin de coadyuvar a la planeación de las clases y para la enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Tales materiales son:

Libro de Matemáticas, de cuarto grado para el maestro.

Libro de geografía, cuarto grado para el maestro.

Libro de Historia, cuarto grado para el maestro.

Libro de Ciencias Naturales. Sugerencias para su enseñanza. tercero y cuarto grado, para el maestro.

Fichero, Actividades didácticas, Matemáticas, cuarto grado, para el maestro.

Avance programático, cuarto grado, para el maestro.

6.- Tanto para elaborar el Avance programático y como el Plan de clases, el maestro se apoya en materiales didácticos y en los Libros de Texto Gratuitos.

Las siguientes páginas se abocarán a la descripción concreta del Avance programático y del Plan de clases, considerados como las estrategias básicas de la Planeación de las clases de cuarto grado de educación primaria indígena bilingüe.

3.2.2.1 El Avance Programático.

La Secretaría de Educación Pública, a partir de 1993 estableció un nuevo plan de estudios para la educación primaria en general, mismo que incluye el servicio educativo que se presta en el medio indígena.

Para apoyar la aplicación del nuevo plan y a la vez como un auxiliar para el trabajo de los maestros, la SEP puso a disposición del personal docente y directivos de la misma el cuaderno de Avance programático para cada grado, mismo que presenta una propuesta de secuencia, profundidad e interrelación en los contenidos de la enseñanza de las asignaturas que se imparten en cada grado escolar. Además, en dicho Avance programático se incluyen propuestas de enseñanza de las asignaturas de Matemáticas, Español, Historia y Geografía, mientras que para el estudio de las Ciencias Naturales cuenta con un material de apoyo que dan sugerencias didácticas. A partir de lo señalado se considera que el propósito del Avance programático es el de ser un auxiliar al maestro para que planifique las actividades de enseñanza, relacione en forma natural los contenidos de las tres asignaturas y así obtener orientación para la evaluación de los resultados del aprendizaje (Avance programático Cuarto grado: 1994: 7 y 8).

En dicho instrumento, (el Avance programático) los contenidos están clasificados por Bloques, y en cada asignatura la cantidad de bloques en que está integrada varía. Por

Bloque

Fecha de inicio: _____ Fecha de término: _____

CONTENIDO	REFERENCIAS		Otras actividades Desarrolladas. Temas o Asignaturas Afines. Observaciones.
	FICHA	LIBRO DE TEXTO	

OBSERVACIONES: Esta casilla se usa solamente cuando por alguna causa no se lleve a cabo lo planeado y establecido en el Avance o cuando, suele suceder, quede algo fuera de lo que contempla el mismo.

3.2.2.2 El Plan de clases.

Los lineamientos acerca de la Planeación de las clases, es menester hacer hincapié en ello, son (formatos) establecidos por la misma Secretaría de Educación Pública. No obstante, hay ocasiones en las que el maestro enfrenta ciertas limitancias por ser éstos algo restringido en su estructura. En lo que sigue, en este apartado del trabajo particular, trataré de especificar lo que es y debe ser un Plan de clases.

Haciendo énfasis de este planteamiento en relación a que el Plan de clases no es solamente un trabajo práctico, sino también contiene elementos esenciales, tales como el psicológico, el pedagógico, entre otros. Tales elementos, el maestro de grupo los toma en cuenta para que al llevar a la práctica observe en sus alumnos el grado o el nivel de conocimiento o de desarrollo intelectual que tienen, luego entonces, puede iniciar su enseñanza a partir de estos elementos.

El Plan de clases tiene características particulares; por ejemplo, el maestro de grupo tiene la libertad de elaborarlo de acuerdo a sus conocimientos, a su formación y experiencias sobre el tema, sin embargo, con el paso de los años la innovación pedagógica -léase últimamente modernización- ha hecho que la planeación de las actividades escolares tomen un curso distinto y como resultado de ello se ha venido paulatinamente abatiendo las constantes improvisaciones de las actividades, frente a las carencias de técnicas y materiales; así, hoy, los maestros del nivel primario, pero particularmente los del Subsistema de Educación Indígena, del cual forma parte la Escuela Primaria Bilingüe "Francisco I. Madero" en estudio, desarrollan los primeros intentos de formación profesional, de formación en la investigación y la

mejor cuando se auxilian con materiales didácticos que les son familiares de los alumnos.

4.- Finalmente el maestro de grupo elabora un Registro de Avance programático siguiendo los lineamientos del que edita la SEP (Véase Anexo No. 5).

3.3 Aspectos Administrativo-políticos.

De acuerdo a la normatividad del Subsistema de Educación Indígena corresponde al docente desarrollar el trabajo en el aula escolar y paralelamente el relativo a la administración escolar que la Dirección de la Escuela le comisione.

Es a partir de este último que el maestro de grupo tiende a relacionarse con la Supervisión Escolar en materia administrativa, ya que suele cumplir ordenes de las autoridades superiores. Sin embargo, al hablar de la labor administrativa no solamente se está hablando de las documentaciones que rinden periódicamente, pues su ámbito abarca contextos más generales.

Cabe mencionar que si bien la planeación de la labor del maestro en el salón de clases es el producto de un trabajo minucioso, en ocasiones su concreción se ve truncada debido a que el maestro tiene que asistir a reuniones convocadas por la superioridad, o simplemente cuando el maestro tiene que requisitar datos estadísticos referentes al grupo a su cargo.

Al respecto, los datos recabados en la investigación de campo, permiten afirmar que, en este caso, también su labor se ve interrumpida por que los maestros de la Escuela Primaria Bilingüe "Francisco I. Madero", han tenido ciertas polémicas con los padres de familia y las reuniones convocadas por las autoridades educativas y sindicales de carácter pedagógico y políticos. Son estos entre otras razones por las que enfrenta con ciertos obstáculos para llevar a cabo la práctica de la planeación de su clase. Esta

función, el trabajo administrativo-pedagógico inevitablemente tiene que estar supeditado al control del Estado representado por la Secretaría de Educación Pública (Universidad Pedagógica Nacional: 1994: 8).

La estructura orgánica de la Secretaría de Educación Pública, y por lo tanto la del Subsistema de Educación Indígena; tiene sus particularidades en lo que toca a la forma de control escolar. En este momento quiero señalar que el carácter administrativo del sistema educativo se inicia desde el salón de clases, haciéndose más concreto y estricto en la Dirección de la Escuela.

Por ello mismo, se insiste que las labores administrativas que realiza el maestro tienen vinculación con la Supervisión Escolar, de tal forma que los supervisores escolares exigen y obligan al docente y directivos a requisitar documentos estadísticos como parte de lo administrativo. En las palabras mismas de uno de mis informantes, lo anterior significa que: **“necesariamente se tiene que perder un día de clases con los alumnos, además, que todas las documentaciones deben de ser bien requisitadas y sin errores”** (Entrevista: 1996). Y agrega que **“las informaciones e instrucciones no se dan de manera correcta, así, por ende, obstaculiza más la labor docente y la planeación de las clases, pero también pierde la secuencia del programa de trabajo diario”** (Entrevista: 1996).

Son estos, factores adversos que, entre otros, inciden para realizar una buena planeación de las actividades docentes.

En cuanto a lo anterior, las exigencias de los trabajos administrativos tiende a ser por jerarquías, es decir, estos tienen su inicio en la Dirección de la Escuela como primera instancia; no obstante, es ahí donde el personal docente y directivos realizan los trabajos administrativos y así sucesivamente (Supervisión, Jefatura, etc.), y culminando en la Dirección General de Educación Indígena. Por lo demás, el Sistema

halla inmiscuida en el gremio magisterial, misma que cobró mayor auge en el año de 1979 hasta en el año de 1988, de tal forma que el magisterio nacional pero principalmente la Sección VII de Chiapas, la IX del Valle de México y la XXII de Oaxaca iniciaron una serie de movimientos en demanda y protesta de la violación de sus derechos laborales en todos sus términos y, así, hasta en la actualidad se agrupa en una organización denominada "sindical": el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE).

Cabe decir que en este contexto, la acción política siempre ha generado controversias entre los diferentes grupos, el contexto oficial y que la organización sindical se ha manifestado con cierto antagonismo para con los ideales del gobierno, sin embargo, la interacción entre ambas partes determinan su condición.

Al respecto, dicha organización gremial se encuentra garantizada en el artículo 123, párrafo X, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el que establece el derecho de todo trabajador particular y oficial de la República Mexicana la libre decisión de formar agrupaciones sindicales y señala: **"Los trabajadores tendrán el derecho de asociarse para la defensa de sus intereses comunes. Podrán asimismo, hacer uso del derecho de huelga,(...)"** (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: 1986: 115). Lo cual implica que al reconocer los derechos del docente ante la Secretaría de Educación Pública, también lo hace de las obligaciones laborales que debe reconocer ante la misma.

En lo que sigue se pretende establecer las relaciones y participaciones de los maestros indígenas bilingües de la Escuela Primaria Bilingüe "Francisco I. Madero", pero particularmente las del docente de cuarto grado, que inciden en la planeación y en la práctica de lo planeado en el aula.

ejemplos la suspensión de labores, marchas, plantones, mítines y paros e incluso hubo ocasiones en que el gremio sindical decidió tomar las oficinas de la SEP para demandar el respeto de sus derechos laborales, y sobre todo, la libertad de manifestación. Si se toma en cuenta los días que ello tomó de los días de labores, los efectos son objetivos en el aprendizaje de los alumnos.

3.3.2.1 Los movimientos sindicales y su influencia en la Planeación de las clases.

De todo lo anterior, y desde un enfoque pedagógico, se puede decir que el aspecto sindical influye mucho en la práctica docente del maestro de grupo. En este sentido, es menester señalar que el Proceso Enseñanza-aprendizaje en el aula escolar, tiende a ser coartado cuando los dirigentes sindicales convocan a reuniones, marchas, plantones, suspensión de labores y otras acciones, que el magisterio tienen que acatar pues es voluntad de la mayoría.

No obstante, se observó que los maestros de la Escuela Primaria Bilingüe "Francisco I. Madero" tienen un compromiso tanto como sindicalistas que como docentes. Lo cual se hizo evidente, al ser entrevistados ya que señalaron que si bien las reuniones sindicales se han llevado a cabo entre semana, además de que se han llevado a cabo reuniones urgentes, y obligándolos con ello a abandonar el grupo de alumnos. Lo cual significa que cuando el maestro abandona su grupo fragmenta la concreción de su plan de clases. Ante tal situación, el maestro tiene la obligación de repetir y recuperar los contenidos que no pudo practicar dado el abandono de su clase.

Por lo demás, los resultados de las constantes reuniones sindicales y la consecuente ausencia del maestro provoca la inconformidad de los padres de familia, inconformidad que se presenta cuando las reuniones sindicales y oficiales se hacen de manera continua o consecutiva, todo lo cual cobra expresión en el reclamo de que la

CAPITULO IV

LOS PLANES DE CLASES Y EL APRENDIZAJE DEL NIÑO

4.1 Los Planes y Programas de cuarto grado.

Después de hacer un análisis de los contenidos de los Planes y programas de estudio del cuarto grado, cabe señalar que para realizar un Plan de clases y después llevarla a la práctica, no puede quedar por separado dichos contenidos, debido a que están estrechamente relacionados. Esta relación consiste en que los contenidos y, sobre todo, el currículo del grado, por regla y por normatividad son los que constituyen los Planes de clases que posteriormente se llevarán a la práctica en el salón de clases con los alumnos. Sin embargo, no es suficiente conocer los contenidos de dicho grado, sino que importa mucho detectar la relación "didáctico-pedagógica", con ello, se entiende, que son uno de los fundamentos básicos para elaborar un trabajo pedagógico: La Planeación y la práctica de las clases.

Para comprender mejor éstos, la didáctica es entendida como: las estrategias, las habilidades, las técnicas, las metodologías, los materiales didácticos, los materiales escolares, entre otros; que el docente de grupo ha de utilizar para practicar una buena enseñanza-aprendizaje. En cuanto a lo pedagógico, es comprendida como la temática eje, con respecto a lo educativo, es decir, todos los conocimientos que van enfocados a los alumnos con el fin de concretizar su aprendizaje.

En relación a lo anterior, enfocado a lo didáctico-pedagógico, el contenido programático del cuarto grado se halla estructurado en forma clasificatoria, es decir, es uno en el que cada asignatura tiene diferente enfoque para la formación del niño. Al respecto cabe señalar que el "Plan y Programas de estudio 1993", es un Plan que contempla los seis grados de educación primaria, juntamente con las asignaturas

Aunque de estos contenidos ya se habló en el capítulo anterior, en este capítulo me ocuparé de ellos de manera más amplia, por considerar que es aquí donde el maestro de grupo de cuarto grado parte para desarrollar su enseñanza y, al mismo tiempo, por que son los contenidos del Curriculum del cuarto grado.

Así, a pesar de la gran importancia que tienen estos contenidos del grado en cuestión, cabe mencionar que no todos ellos se toman como eje fundamental para la formación del niño, una vez que se clasifican en dos jerarquías.

Tal como lo expresó el maestro de grupo de cuarto grado al ser entrevistado pues informó que hay contenidos básicos y hay contenidos secundarios o auxiliares, por ejemplo, el maestro toma y da mayor importancia y relevancia dentro del salón de clases a las asignaturas que son académicas y menos a las secundarias o auxiliares las que son llevadas a cabo de manera práctica y esporádica. Se les llama así, en primer lugar, porque no tienen contenidos académicos sino más bien, son contenidos que han de ser llevados a la práctica con los alumnos y, que a la vez, se convierten en contenidos recreativos. Para ello, considero necesario reproducirlos en el siguiente cuadro.

CONTENIDOS DEL PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL CUARTO GRADO

ASIGNATURAS CON CONTENIDOS BÁSICOS O ACADÉMICOS	ASIGNATURAS CON CONTENIDOS AUXILIARES O RECREATIVOS
Español Matemáticas Ciencias Naturales Historia Geografía Educación Cívica	Educación Artística Educación Física

que él hace de metodologías nuevas es producto de la Modernización Educativa y de la Reformulación de los Contenidos de Aprendizaje.

Uno de los rasgos centrales del Plan que lo distinguen del que estuvo vigente en el período inmediatamente anterior a este Plan reformado, es el de concederle mayor prioridad al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral, lo cual significa, específicamente en el cuarto grado que la enseñanza del español representa el 30 por ciento del tiempo y de las actividades que se llevan a cabo (Ibídem: 14).

En el siguiente cuadro se puede apreciar la distribución normativa de las actividades anuales y semanales que para cada asignatura señala el Plan, mismas que el maestro de grupo toma muy en cuenta para la elaboración de su Plan de clases:

DISTRIBUCION DEL TIEMPO DE TRABAJO DEL CUARTO GRADO DE EDUCACION PRIMARIA BILINGUE

Asignatura	Horas anuales	Horas semanales
Español	240	6
Matemáticas	200	5
Ciencias Naturales	120	3
Historia	60	1.5
Geografía	60	1.5
Educación Cívica	40	1
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
Total	800	20

Fuente: SEP, Plan y Programas de estudio 1993, Educación Primaria, México, 1993.

desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, es decir, en su Plan de clases. No hay que olvidar, al respecto, que el maestro de grupo tiende comúnmente, a la medida de sus capacidades a utilizar una didáctica adecuada a las necesidades y requerimientos del grupo y que para ello, en una clase, necesariamente ha de integrar una serie de técnicas para el desarrollo de la misma. A la par, que se debe contar con materiales didácticos con el fin de coadyuvar a su realización con mayor éxito.

En términos generales, el primer contenido se enfoca básicamente al desarrollo de la lengua hablada mediante discusión de temas hablados, se espera que el alumno participe de manera grupal en narraciones y descripciones. Además de que debe conocer el papel de la argumentación, exposición y entrevista.

El segundo contenido (Lengua escrita), tiene como meta general el uso de la lengua escrita en la comunicación, el papel de los textos y el uso del diccionario. Así, -se piensa- se ayuda a la enseñanza de las sílabas que en cierta forma dificultan la comprensión. Ejemplos: "ca", "co", "cu", además de las sílabas con "b", "v" y "h". Para lograr y ampliar el desarrollo de este contenido el maestro se auxilia del Libro para el maestro de cada asignatura y de los libros de texto gratuitos. Por lo que toca al tercer contenido (Recreación literaria) se tiene como meta final la enseñanza de cuentos, poemas, adivinanzas, trabalenguas, leyendas y también la enseñanza de poesía coral con los niños, mientras que el contenido (Reflexión literaria) se enfoca directamente en el uso y manejo correcto de los abecedarios en el diccionario para la redacción de un texto formal. Por lo demás, en la asignatura de Español el maestro se auxilia, para su ejecución, de los materiales correspondientes:

- 1.- Plan y programas de estudio (para el maestro).
- 2.- Avance programático (para el maestro).
- 3.- Español de Ejercicios (para el alumno).
- 4.- Español Lecturas (para el alumno).

- 2.- Libro para el maestro.
- 3.- Avance programático (para el maestro).
- 4.- Matemáticas (Libro de Texto, gratuitos para el alumno).
- 5.- Fichero. Actividades didácticas. (para el maestro).

En relación a los contenidos de la asignatura de Matemáticas es necesario señalar que cada material y recurso didáctico tiene diferentes funciones, sin embargo, son pocas. El "libro para el maestro", correspondiente a la asignatura de Matemáticas, tiene como objetivo esencial el de instruir al maestro de grupo para el manejo y uso metodológico del Plan y programa curricular de cuarto grado. Para ello, se **"espera que a lo largo del cuarto grado, el alumno logre obtener experiencias significativas (...)"** (SEP, Libro para el maestro de Matemáticas: 1994: 10).

Como se señaló en el capítulo anterior, el Avance programático tiene como función la de apoyar al maestro para elaborar su Plan de clases para el que, evidentemente, debe valerse de otros recursos si ha de enriquecer su enseñanza-aprendizaje. Sobre este particular, se tiene por norma que solamente se maneje un ejemplar para las asignaturas de Español, Matemáticas, Historia y Geografía, quedando las cuatro restantes fuera del mismo. La razón por la cual, el Avance programático brindado solamente contempla cuatro asignaturas, se debe a la normatividad de la Secretaría de Educación Pública.

Dicho Avance programático se caracteriza por estar integrado por Bloques, así, por ejemplo, en la asignatura de Matemáticas está conformado por cinco Bloques, distribución que va de acuerdo a los contenidos del Libro de texto del alumno.

CIENCIAS NATURALES

El contenido de las Ciencias Naturales, al igual que las otras asignaturas está

Según los documentos normativos, para que la enseñanza de las Ciencias Naturales sea eficaz **“Es importante que al hacer su Plan de clase el maestro realice los experimentos para asegurar su desarrollo adecuado y en otros casos prepare los materiales que se requerirán durante su clase”** (SEP, Ciencias Naturales: Sugerencias para su enseñanza. Tercer y cuarto grados: 1994: 20). Lo cual equivale a decir que el maestro tiene la facultad de determinar los tipos de actividades más oportunas, tomando en cuenta las características de sus alumnos y las del tema a desarrollar. Sobre todo, ha de tomar muy en cuenta las necesidades del alumno y el contexto social en que se ubica el Centro Escolar.

HISTORIA

Antes de la Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, en el marco del “Programa para la Modernización Educativa 1989-1994”, esta asignatura formaba parte en el campo de las Ciencias Sociales. Sin embargo, a través del análisis profundo de los contenidos de los Planes y programas de la educación primaria, -se dice- se llegó a la determinación de que esta asignatura tomara su curso, para su enseñanza, de manera particular. Es por eso que hoy, se la integra como una de los contenidos específicos del curriculum de la educación primaria, a partir del tercer y hasta el sexto grado.

En cuarto grado, la asignatura de Historia contiene ocho Bloques principales convertidos en temas generales del grado. Tales contenidos están plasmados en primer término en el “Plan y programas de estudio” y en el libro de Texto del alumno. Su enseñanza es apoyada para su desarrollo por el Libro para el maestro y por el Avance programático al igual como en las otras asignaturas ya descritas páginas anteriores.

Los contenidos del programa de Historia están organizados de manera cronológica y

Una de las recomendaciones importantes para el maestro de grupo en cuanto a la enseñanza de la Historia -y que influye en la planeación de su enseñanza, es la de que indispensablemente debe de leer (completo) el libro de texto del alumno, el libro para el maestro y el Plan y programas de estudio. Sin embargo, no basta con sólo consultar estos materiales, pues el maestro tiene la obligación de consultar otros, libros tales como la Antología de historia de México, el Atlas de México y la monografía estatal. Más dado que a estos son libros de consulta básicos, el maestro debe investigar más a profundidad otros materiales bibliográficos, con el fin de hacer las aclaraciones de las dudas que vayan surgiendo en la marcha. Finalmente -se recomienda que el maestro al consultar tales textos no sólo analice su información sino que también revise los mapas, ilustraciones y algunas sugerencias de actividades didácticas, (Idem).

GEOGRAFIA

Esta asignatura al igual que la inmediata anterior formaba parte del Campo de las Ciencias Sociales, pero tal como se señaló para aquella, también ésta, ahora pasó a ser un contenido separado de dicho campo.

El estudio de la Geografía en el cuarto grado se ha diseñado a través de contenidos acertados a la formación del alumno. En su conducción se utilizan los mismos materiales, es decir, el Plan y programas de estudio, el Libro para el maestro, el Avance programático y el libro de texto del alumno. Aquí, el Libro de texto es la base fundamental para estudiar geografía, debido a que es allí donde se encuentra la información completa para el estudio de la geografía de México.

Como complemento para el estudio de la geografía, el alumno cuenta con un libro llamado Atlas de México. Para este mismo fin los contenidos de la asignatura de geografía están compuestos por cuatro Bloques básicos correspondientes a:

EDUCACION CIVICA

- 1.- México, República Federal.
- 2.- La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- 3.- Los derechos de los mexicanos.
- 4.- La riqueza del país.
- 5.- El medio rural y el medio urbano.
- 6.- Los medios de comunicación en el país.
- 7.- México, un país pluriétnico y pluricultural.

EDUCACION ARTISTICA

- 1.- Expresión y apreciación musicales.
- 2.- Danza y expresión corporal.
- 3.- Apreciación y expresión plásticas.
- 4.- Apreciación y expresión teatrales.

EDUCACION FISICA

- 1.- Desarrollo perceptivo-motriz.
- 2.- Desarrollo de las capacidades físicas.
- 3.- Formación deportiva básica.
- 4.- Protección de la salud.

Cabe señalar que estas tres asignaturas corresponden al segundo orden, y que los alumnos en el ciclo escolar solamente la llevan a la práctica durante 40 horas, con una duración de una hora semanal (Ver cuadro anterior. Página 152). Para inducirla en la planeación y ponerla en práctica, no obstante, influye mucho la capacidad didáctica, metodológica y técnica del maestro de grupo y, sobre todo, la creatividad (dinámica)

obliga al docente Planear sus actividades diarias para no caer en improvisaciones frente a los niños; pese a ello, lo que se observa es que algunos docentes han optado por crear sus propios métodos de enseñanza derivados y contruidos comúnmente a partir de la ocurrencia, lo cual manifiesta una gran deficiencia en su formación que requiere se busquen o procuren para él elementos metodológicos con fundamentos científicos y se tomen en cuenta los elementos teóricos y prácticos en la planeación.

Por ello mismo, su formación deficiente, al maestro le resulta difícil sino imposible, elaborar Planes de clases sin antes tomar en consideración los contenidos de las asignaturas que marca el Programa de estudios. Sobre el particular al observar el desarrollo y proceso metodológico que maneja el maestro de grupo en estudio, me di cuenta de que luego de determinarlos, dosifica los contenidos por asignaturas, es decir, selecciona los contenidos más importantes con el objetivo de que le sirvan como base para desarrollar el Proceso Enseñanza-aprendizaje.

Al observar y analizar la práctica de la Planeación de las clases del maestro de cuarto grado observé que él planea en forma semanal y que ésta comprende los pasos siguientes.

- 1.- Dosifica o selecciona los contenidos específicos.
- 2.- Clasifica los contenidos por asignaturas.
- 3.- Elabora seis Avances programáticos.
- 4.- Concentra en cada Avance los contenidos básicos.
- 5.- Cada Avance programático tiene una duración de una semana.

Para enriquecer los conocimientos que los niños van adquiriendo durante el proceso, el docente de cuarto grado, se apoya, además, dada su formación académica en algún material auxiliar didáctico y pedagógico, como el denominado "Guía Práctica de cuarto

Veamos, primeramente la acción del maestro y la reacción de los alumnos en forma grupal:

Maestro: Buenos días niños.

Alumnos: Buenos días maestro.

Maestro: ¿Qué vimos ayer?

Alumnos: ¿Matemáticas?.

Maestro: ¿Hicieron la tarea de Matemáticas?.

Alumnos: Sííí.

Maestro: Ahora sáquen su libro de español.

Alumnos: Sííí.

Maestro: Hábralo en la página 43 y vamos a ver la lección que trata sobre los enunciados.

Maestro: Tienen 10 minutos para leer (una vez transcurridos los 10 minutos aproximadamente, el maestro ordena la suspensión de la lectura).

Maestro: Ahora, voy a poner un trabajo en el pizarrón en relación a los enunciados y quiero que lo copien.

Alumnos: ¿Es apunte o es cuestionario maestro?.

Maestro: No, son preguntas que ustedes las van a responder.

(Los niños que van terminando se manifiestan diciendo:)

Alumnos: ¡Ya terminamos maestro!

(A lo cual el maestro responde:)

Maestro: Entonces traigan su trabajo para que los califique.

Se puede observar que el desarrollo del trabajo anterior, indica la forma en que el maestro planeó su clase, es decir, todo lo que aplicó, fue planeado de esta manera con anterioridad. Asimismo, el contenido corresponde específicamente a los enunciados de la asignatura de Español; por el contrario, la metodología tiende a ser una clase dirigida. El maestro expone y los alumnos escuchan; sin embargo, también

individuales y sociales de los estudiantes, y cuando la institución escolar no permita el rediseño solamente reinterpreta, sin modificar el objetivo.

Lo que corresponde al segundo planteamiento, es tarea del maestro, dice Kemp conocer las metas, fines o políticas educativas y las características de los estudiantes para formular los objetivos de instrucción.

Dichos planteamientos coadyuva de una u otra forma a la labor de planeación de las clases del maestro indígena, debiendo tomarse en cuenta las condiciones del grupo escolar a su cargo.

A continuación presento un esquema en donde se plantea el Modelo de Jerrold E. Kemp.

inicia las actividades cotidianas sino que además él es quien desarrolla los contenidos de aprendizaje y en fin, quien adquiere dominio sobre los alumnos.

Más esto no significa únicamente que a través de estas acciones, el maestro no sólo funge como un maestro "Tradicionalista", sino más bien que él tiende a tomar el "Rol" de maestro, es decir, que como maestro de niños, maestro de grupo escolar, es también maestro de cuarto grado, maestro que maneja ciertos métodos y técnicas de enseñanza y, en términos generales, organizador del sistema escolar.

Dentro de esta perspectiva el maestro también adquiere el papel de evaluador, ya que durante el ciclo escolar, él realiza evaluaciones continuas, es decir, diarias, además, por normatividad las realiza en forma bimestral y, por último, la evaluación final. La evaluación final tiende a ser el resultado de la evaluación sumativa, es decir, durante un ciclo escolar evalúa cinco ocasiones, o sea una vez por bimestres, y, evaluaciones que se suman para sacar el resultado final, es decir, la evaluación final o terminal.

La interacción maestro-alumno en cuanto a los contenidos de aprendizaje que contempla el Plan de clases del cuarto grado se desarrolla bajo la forma de didáctica básica y toma como eje medular "el aprendizaje" del alumnado. Dicho proceso se inicia comúnmente cuando el maestro practica las clases cotidianas, y adquiere continuidad al conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del cual se le da mayor importancia al grado de asimilación de conocimiento de los alumnos, en forma grupal. Respecto de esta dinámica de clases, también observé que el maestro instruye a los alumnos a que observen en silencio y pongan mucha atención a lo que él les enseña en el pizarrón.

En otras palabras, después de que el maestro de grupo termina de exponer el tema, se inicia el momento de la interacción maestro-alumno, mismo que se inicia en el momento en que el maestro pregunta a los alumnos lo que aprendieron; por ejemplo,

alumnos el día 8 de noviembre de 1995, y que se centra en la aplicación de un "Cuestionario" por el maestro, un instrumento integrado por una serie de preguntas sobre el contenido de la 4a. lección de la asignatura de geografía, intitulado "Paralelos y meridianos", que contestado toma la presentación siguiente:

Cuestionario sobre Paralelos y Meridianos

- 1.- ¿Cuáles son los cuatro puntos cardinales?
R.- El Norte, el Sur, el Este y el Oeste.
- 2.- ¿Existe un aparato que sirve para señalar el Norte?
R. Sí. ¿Cuál es?
R. - La brújula.
- 3.- ¿Existe una línea imaginaria que divide la Tierra?
R.- Sí.
¿Cómo se llama?
R.- Ecuador.
- 4.- ¿El Ecuador divide la Tierra en dos partes?
R.- Iguales.
- 5.- ¿La Tierra que se encuentra al Norte se llama?
R.- Hemisferio Norte.
- 6.- ¿La Tierra que se encuentra al Sur se llama?
R.- Hemisferio Sur.
- 7.- ¿El conjunto de líneas imaginarias se llaman?
R.- Paralelos y Meridianos.
- 8.- ¿Los Meridianos son líneas perpendiculares al Ecuador que pasa por los?
R.- Polos.
- 9.- ¿El conjunto de paralelos y meridianos se le llaman?
R.- Coordenadas geográficas.

PLAN DE CLASES

BLOQUE: I **FECHA DE INICIO:** 6 de nov. **FECHA DE TERMINO:** 10 de nov.1995
ASIGNATURA: Geografía **Esc. PRIM:** BIL. "Francisco I. Madero" **LUGAR:** Santa Cruz,
SAN CRISTOBAL DE LAS CASAS, CHIAPAS. GRADO: 4o. **GRUPO:** A.

ACTIVIDADES A DESARROLLAR	LIBRO DE TEXTO
* La Tierra y el Sistema Solar	Páginas 10-13
- Identificación de las fases de la luna como una consecuencia de sus movimientos de traslación y rotación - Identificación de los eclipses del Sol y Luna como consecuencia de los movimientos de la Tierra y de la Luna	Páginas 18-20
* Paralelos y meridianos.	Páginas 21-23
- Localización de lugares en un mapa o en el globo terráqueo, utilizando los puntos cardinales. - Identificación de los hemisferios Norte, Sur, Occidental a partir del Ecuador y del Meridiano Cero.	Páginas 21-23
* Los planos y los mapas.	Páginas 24-27
- Comparación entre el globo terráqueo, el plano y el mapa como formas de representar la superficie terrestre - Lectura de símbolos para obtener información de planos y mapas - Elaboración de croquis de la escuela y de la localidad	Páginas 24-27

Edor: ¿Comprendes bien lo que enseña tu maestro?

Edo: Sí, porque pongo atención.

Edor: ¿Asistes del diario a clases?

Edo: No, porque hay veces me da calentura, es por eso a veces no vengo a clases.

Edor: ¿Cuando no te da calentura, sí vienes a clases todos los días?

Edo: Sí.

Edor: ¿Tú asistes a clases porque te gusta como enseña tu maestro?

Edo: Sí, porque enseña bien, y sus letras son buenas.

Edor: ¿Los libros que tienes, entiendes lo que dicen y cuál te gusta más?.

Edo: Sí. Me gusta más el Español.

Edor: ¿Por qué te gusta más el Español?

Edo: Porque trae cuentos.

Edor: ¿Cuál no te gusta?

Edo: Geografía, porque trae puros mapas, y no los entiendo.

Edor: ¿Te gustaría que tu maestro te enseñe bien sobre los mapas?

Edo: Sí, para que entienda mejor.

Entonces, prestar atención a los diferentes niveles de desarrollo intelectual del niño significa respetar las necesidades de los mismos con respecto a la aptitud que presentan en el salón de clases y fuera de él y al hecho de que las necesidades de los alumnos se presentan en diferentes momentos y de distintas formas. Lo cual requiere que el maestro de grupo además de su formación profesional ha de adaptarse a los requerimientos de la misma comunidad y del niño o sea a los factores pedagógicos, psicológicos, sociológicos, antropológicos del contexto y, sobre todo, de los económicos de aquel, de los cuales -en nuestro caso- este último representa uno de los factores que más influyen en la formación del niño.

El maestro de grupo de 4o. grado, según la información que me proporcionó en una entrevista que le hice, se vale de estrategias didácticas para coadyuvar a la

Esta perspectiva, cabe destacar, conlleva un significado discriminatorio, de menosprecio, pues clasifica a los sujetos (y objetos), resaltando los calificativos: "malo" o "bueno". Por ello, en cada contexto en que se hace presente, implica obligatoriamente, la posición ideológica del que evalúa, haciendo con ello caso omiso los otros campos disciplinarios; por lo demás en dicha concepción de la evaluación, es el maestro de grupo quien determina los lineamientos y aspectos que se deben tomar en consideración para la evaluación respectiva.

Por lo demás, el proceso de la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos de cuarto grado de la Escuela Primaria Bilingüe "Francisco I. Madero", fue obtenido del seguimiento metodológico de la Planeación y la Práctica de las clases, practicado por el maestro que, pedagógicamente, son requeridos para el desarrollo secuenciado de los Contenidos de los Planes y Programas del grado. Aunado a ello lleve a cabo la observación en el aula de la práctica que de lo planeado llevó a cabo el maestro. Al respecto pude apreciar que después de impartir una clase o, en su caso, cuando los alumnos terminaban de hacer un trabajo de ejercicios sobre el tema expuesto, el docente ponía en práctica la evaluación de manera sencilla y breve, consistente en preguntas orales, cuyo carácter era predominantemente de tipo general, a las cuales los alumnos responden -por lo común- conforme hayan asimilado dichos contenidos, respuestas que al mismo tiempo dan al maestro la oportunidad de saber quién aprendió y quién no. Una vez percatado de ello, el maestro de grupo inmediatamente utiliza otra didáctica evaluativa, que consiste, ahora, en hacer preguntas directas, señalando al alumno a quien va dirigida tal o cual interrogante. No obstante, en términos específicos, el maestro de cuarto grado de primaria bilingüe en estudio, además de las evaluaciones orales, también hace evaluaciones escritas. Estas últimas son por lo general estructuradas mediante preguntas relacionadas al tema impartido. Son exámenes breves que el alumno copia en el pizarrón escrito por el maestro y luego resuelve en su propia libreta escolar, y que pueden contener de 5 a 10 preguntas.

avance en el aprendizaje escolar, ya que es a partir de allí desde donde se puede determinar el nivel de formación del maestro y, por lo mismo plantear y elaborar acciones o cursos tendientes a la transformación didáctica, metodológica y técnica de su práctica, y que coadyuvan a la mejoría del Proceso de Enseñanza-aprendizaje en el aula escolar.

¿Y cómo se comporta el niño frente a este proceso?

Las respuestas a las preguntas contenidas en el trabajo evaluativo del alumno adquieren características confidenciales, dado que el concepto de evaluación que tiene el maestro, al alumno le está prohibido revisar sus notas sobre la asignatura en su libreta o revisar su libro de texto, en fin, tampoco puede copiar las respuestas del compañero que está sentado a su lado. En otras palabras, la confidencialidad de los trabajos evaluativos cotidianos solamente tiene una finalidad: el detectar el nivel o grado de asimilación de los contenidos de aprendizaje por el alumno.

Terminado el trabajo de evaluación, los alumnos llevan sus trabajos al maestro para que les sean calificados pues él tiene la facultad de evaluar y otorgarles calificaciones, mismas que adquieren una expresión numérica que va, en cifras, del 0 al 10. Por ejemplo, en el trabajo evaluativo anterior se indica el grado de eficiencia y aplicación de un alumno que obtuvo una calificación de diez; sin embargo, no todos obtienen las mismas calificaciones.

Sobre este particular, observé que los alumnos, cuando realizaron un trabajo de ejercicios de la asignatura de Matemáticas con el tema de Algoritmo de la división, obtuvieron en sus respuestas diferentes resultados y por ende en sus calificaciones. A continuación clasifiqué de mayor a menor las calificaciones obtenidas por cada uno de ellos.

2.- ¿Cómo se llama el meridiano muy importante que existe?

R.- Hemisferio Sur.

3.- ¿Para señalar el Norte se utiliza un aparato que se llama?

R.- Brújula.

4.- ¿Las líneas imaginarias que divide la Tierra en dos partes se conoce con el nombre de?

R.- Ecuador.

5.- ¿La Tierra que se encuentra al Sur, se llama?

R.- Meridiano de Greenwich.

Resumiendo, las evaluaciones continuas que se realizan en el aula escolar, así como las orales y escritas hablan de la enseñanza del maestro y del aprendizaje del alumno, promueven la retroalimentación y ayudan al alumno en los exámenes bimestrales. Es decir, cuando en estos el alumno saca una calificación baja, los puntos que obtiene en las primeras evaluaciones sirven para que su calificación se mejore en la sumativa. Por lo demás, muestran también que el maestro al evaluar a los niños utiliza continuamente ciertas habilidades didácticas, tales como la observación de las participaciones de cada alumno, y que por este medio el docente llega a conocer la aptitud de cada alumno en cuestión en el proceso enseñanza-aprendizaje, cotidianamente.

4.2.2.1 Evaluación Bimestral.

Se ha dicho que la evaluación es un proceso, porque en ella se considera el estudio del aprendizaje en un curso, con el fin de caracterizar los aspectos más sobresalientes del mismo, además que, tomar en cuenta los obstáculos que se han enfrentado (Moran Oviedo: Op. cit.: 265). Considerado desde este punto de vista el proceso de la evaluación, comprende los dos pasos relevantes siguientes:

docencia.

En nuestro caso, el proceso de evaluación, como ya se dijo, se lleva a cabo en cinco etapas, cuyas calificaciones, al finalizar el ciclo escolar, el maestro promedia por asignatura, obteniéndose un promedio, más el resultado de todas las asignaturas se considera el resultado general anual.

Son ejemplos de los Modelos de instrumentación de evaluación bimestral, practicadas por el maestro bilingüe, de cuarto grado, durante el ciclo escolar en la Escuela Primaria "Francisco I. Madero", lugar de la Investigación los siguientes:

PRUEBA DE EVALUACION. PERIODO ESCOLAR 1995-1996.
GRADO: 4o. GRUPO: "A" ASIGNATURA: ESPAÑOL.

NOMBRE DEL ALUMNO (A): _____
LUGAR Y FECHA: _____

INSTRUCCIONES: SUBRAYA LA RESPUESTA CORRECTA DE CADA PREGUNTA:

1.- Los cuentos Historietas y Novelas que nos hacen divertir sus leyendas se llama lectura.

- a) Ejercicio b) Comunicación c) Recreativa

2.- El texto donde el autor, antes de entrar a la obra siempre lleva una.

- a) Lectura b) Introducción c) Portada

3.- La parte de la oración donde aparece la persona o cosa que hace algo es el:

- a) Verbo b) Predicado c) Sujeto

4.- El sujeto, es la persona o cosa que realiza la:

- a) Acción b) Suspenso c) Trayectoria

5.- La Oración que se usa para preguntar se llama:

- a) Imperativa b) Declarativa c) Interrogativa

2.- La cantidad de Planetas más conocidas son: _____

3.- ¿Cómo se llama el Planeta más cercano al sol? _____

4.- ¿Cómo se llaman los Polos que existen? _____

5.- ¿Cómo se llaman los dos movimientos principales que realiza la Tierra? _____

Cabe señalar que las tres pruebas de evaluación señaladas, son parte de la planeación de las actividades del maestro de grupo elaboradas para una semana, mismas que puso en práctica con los alumnos, y, además, cuando el maestro planeó su clase tomó muy en consideración la evaluación correspondiente, es decir, el maestro, necesariamente debe elaborar su prueba juntamente con la planeación de las actividades educativas. Aquí, en primer lugar el maestro de grupo, puede observar mediante estas evaluaciones el grado de avance de los alumnos y, sobre todo, el producto de su trabajo docente en un determinado período. En este caso durante un bimestre.

Todas las preguntas contenidas en la prueba de evaluación, fueron sacadas del plan de clases del maestro, es decir, de todo lo que puso en práctica con anterioridad.

Los modelos más usuales para evaluar a los alumnos del primero al sexto grado son los señalados anteriormente. Sobre el anterior modelo, el maestro de cuarto grado no tiene una cantidad normativa de reactivos (preguntas) para evaluar a sus alumnos en forma bimestral. Por ejemplo y en comparación a las presentadas, en una de las evaluaciones correspondientes al segundo bimestre del ciclo escolar, el maestro de grupo contempló en el instrumento del aprendizaje o "aprovechamiento" la evaluación 20 preguntas en Español, 23 en Matemáticas, 16 en Ciencias Naturales, 16 en Historia y 16 en Geografía.

4.2.3 El Aprendizaje.

Antes de entrar a detalle quiero conceptualizar al aprendizaje como algo apropiado, Este, se puede observar en el sujeto cuando presenta reacción o cambio en la forma de actuar. Con esto quiere decir que el aprendizaje es equivalente a memoria, memoria que se convierte en algo significativo. Sin embargo, no basta con memorizar sino que necesariamente tiene que ser un proceso a corto, a mediano o a largo plazo, dependiendo el tipo de aprendizaje que se desea obtener.

Lo que respecta al aprendizaje educativo o pedagógico, es concebido como algo aprehendido, como se verá más adelante. Aprehendido en el sentido de que los conocimientos que reciben los alumnos en el salón de clases a través de la enseñanza de los contenidos son graduales y, los resultados se verá conforme transcurren los días de un ciclo escolar.

El aprendizaje en su contexto general, ha tenido ciertos avances y retrocesos a lo largo de la historia humana, sin embargo, al concretizarse los estudios sobre el mismo, se ha visto que en la vida del hombre este constituye el principio de la construcción del pensamiento.

Sin embargo, desde que se formalizó la educación en las escuelas, en el contexto educativo escolar -como dice Bigge-, **"(...) los maestros se han ido dando cuenta de que el aprendizaje escolar suele ser (...) insuficiente. (...), pues además de no obtener resultados apreciables. "Muchos estudiantes parecen no tener interés alguno en el aprendizaje".** (Bigge: 1991: 18). No obstante, el interés que el maestro pone por impulsar una formación adecuada de/en los alumnos, y su empeño para que el aprendizaje del alumno se convierta en principio de la construcción del conocimiento.

En otras palabras, desde la perspectiva de Coll y Solé, en términos pedagógicos, se trata de prever que el aprendizaje se convierta en significativo mediante su revisión, modificación y enriquecimiento, procurando en todo momento establecer nuevas conexiones y relaciones del mismo, o sea, asegurar la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos aprendidos, y, por ello, la posibilidad de usar lo aprendido para abordar nuevas situaciones, y efectuar nuevos aprendizajes. Aquí, (entonces, se trata de que) la posibilidad de aprender se encuentra en relación a la cantidad y calidad de los aprendizajes realizados (Coll y Solé: 1989: 62).

Más, si bien el aprovechamiento escolar es uno de los resultados más importantes de la Planeación y la Práctica de las clases del docente indígena bilingüe en el cuarto grado de la Escuela Primaria Bilingüe "Francisco I. Madero", para comprender esta acción psicopedagógica, el maestro está obligado a conocer los resultados verdaderos de su trabajo a lo largo de un período escolar, es decir, está obligado a clarificar la esencia del aprendizaje del alumno, en relación a los significados que se le dan al respecto. O, lo que es lo mismo, la tarea del maestro es saber distinguir entre lo significativo y lo insignificativo. Haciendo diferencia entre:

Memorización comprensiva y memorización mecánica.

Significación memorizada y memoria mecánica.

El análisis del qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

El aprendizaje significativo y el aprendizaje repetitivo.

Y si, desde un punto de vista teórico, el aprender significativamente supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se debe aprender a partir de lo que ya se conoce, implica también que el aprendizaje significativo requiere una actividad cognitiva, a fin de valorizar la actividad mental, los procesos de pensamiento del alumno y formar miembros activos, críticos y creativos (Ibídem: 62-66); y, si bien poner en práctica las reflexiones anteriores evitaría la distancia entre lo que se enseña y lo

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Uno de los elementos fundamentales para realizar una buena Planeación de las clases y ponerla en práctica en el aula, radica en la formación profesional del maestro, demanda tipificada en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en donde se destaca de manera específica el campo del Subsistema de Educación Indígena. Campo que abarcó en todos sus contenidos este trabajo de investigación.

A lo largo del desarrollo del presente trabajo, se pudo observar que las políticas educativas en materia de planeación, en su contexto general, si han tenido avances significativos pero también que, pese a ello, en el Subsistema de la educación indígena no han tenido el impacto deseado ya que ésta en un principio no estuvo normativamente establecida. Más, también que a raíz de las demandas de los pueblos indígenas en materia educativa, el gobierno federal, normativizó dicho Subsistema al crearse la Dirección General de Educación Indígena.

Es, pues, a partir de la creación de la DGEI que se inician las transformaciones educativas tendientes a mejorar el servicio educativo que se brinda a los indígenas. Por ejemplo, se han llevado a cabo programas educativos, y cursos diversos con el fin de formar a los maestros indígenas, en forma específica, para cumplir con una Educación Bilingüe Intercultural, tales como los cursos de Inducción a la Docencia y de Actualización de los docentes.

Mas, no siendo suficiente la formación que reciben los maestros indígenas en dichos cursos, la Dirección General de Educación Indígena ha hecho convenios con ciertas instituciones educativas para la formación profesional de los maestros indígenas a nivel nacional, de los cuales no han quedado al margen los maestros tsotsiles y tseltales.

docentes: El Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) y el Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM), programas creados en el marco de la Modernización Educativa.

Para determinar la labor del maestro fue necesario conocer la condición en que se encuentra la comunidad y por ende la escuela: las características socioeconómicas y culturales de las mismas.

Una vez conocido lo anterior se procuró definir la situación de la población escolar, y su relación con la práctica del docente. Al respecto, se pudo constatar que la práctica de la planeación escolar tiene un sin número de aspectos. Como lo son los comprendidos por las estrategias didácticas y pedagógicas, es decir, -se observó- que para la práctica de la planeación de las clases, el maestro toma en cuenta no sólo los contenidos didácticos y los materiales didácticos, sino metodologías también los útiles escolares con que el grado cuenta. Pero más que nada, se pudo observar que el maestro hace mayor énfasis en la planeación de las actividades a realizar en el salón de clases y que los alumnos participan en el desarrollo de los contenidos de aprendizaje a través de ellas.

Se puede decir que el Avance programático y los Planes de clases son los vehículos centrales en que se plasma y centra la Planeación y la Práctica de las clases del maestro indígena bilingüe.

Lo importante de toda la investigación es de que se pudo no sólo determinar los factores que intervienen para cumplir con el compromiso de la planeación, sino, además, que ésta, está relacionada con las políticas oficiales y sindicales y, por lo tanto, que sus efectos se hacen presentes en la planeación de las clases.

El trabajo muestra los elementos político y pedagógico de la planeación y de la

planeación de sus clases adquiere mayor relevancia la formación intelectual del niño a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje del maestro de grupo.

La labor del maestro, tiene un significado inigualable ante las demás labores que realiza el hombre y al ubicarse con los niños pequeños, tiende a ser todavía más valiosa.

Cuando las actividades docentes se derivan de una formación sólida y no por "vocación", los resultados serán mucho más significativos y fructíferos en el proceso de formación de los alumnos.

Lo más importante, es pues, revalorar el significado del ser maestro. Pues en la realidad, muchos educadores solamente cumplen con una obligación laboral; sin embargo, el ser maestro no es asumir la educación como una obligación, ni mucho menos por necesidad; sino más bien, con la conciencia de la gran importancia e impacto que tiene su práctica sobre los niños, máxime cuando se trata de los niños indígenas que son los más necesitados de una buena formación.

Después de estas breves reflexiones, se recomienda al maestro, que desarrolle el hábito de indagación e investigación permanente, con el propósito de lograr un mayor fundamento teórico y práctico para la planeación de su clase.

Los niños indígenas merecen todo lo mejor y si hay algo que les podamos ofrecer, esto es una buena enseñanza-aprendizaje: una enseñanza significativa y las bases para llegar a su total formación integral.

Las constantes transformaciones políticas de parte del aparato gubernamental, hacen que la labor del docente sea más difícil; sin embargo, las condiciones y tiempos de nuestros pueblos indígenas requieren que nosotros sus maestros nos

Por todo ello, se sugiere que todos los materiales existentes, incluyendo todos los materiales que otorga la Secretaría de Educación Pública, se utilicen de la mejor manera. Es cierto que sus contenidos están adaptados de acuerdo a las perspectivas urbanas, pero pese a ello, la profesionalización del maestro puede permitirle lograr adaptarlos al medio y contexto indígena. De manera paralela, dichos contenidos, tendrán el impacto deseable cuando el maestro en su práctica de planeación y de su desarrollo en el salón de clases, los relacione con los niveles de desarrollo intelectual de los alumnos.

Mucho más significativo será el trabajo del maestro tanto dentro del aula y fuera de ella, si adquiere conciencia de los grandes rezagos, deficiencias y carencias que tiene la educación indígena, pero aún lo es más si el maestro hace suya la posibilidad de plantear posibles alternativas para su superación.

Plantear las posibles alternativas al respecto, es tarea de todos los maestros. Sin embargo, será mucho más fácil (en cuanto a la toma de conciencia), si el maestro aprovecha las oportunidades que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional, la institución superior que tiene el firme propósito de ofrecer formación acertada a la práctica docente bilingüe.

Es necesario aprovechar los cursos de actualización docentes que ofrece el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), así como los demás cursos que se programen periódicamente, en el estado o Jefatura, ya que son oportunidades que se nos presentan a lo largo de nuestra profesión. Quizás sean pocos lo que pueda servir en la práctica docente, sin embargo, lo poco que puede ofrecernos puede servir mucho.

Lo más importante de todo no es la cantidad, sino la calidad de lo aprendido y principalmente cuánto va a servir para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ADAMS**, Richard N. "Los pueblos indios en el proceso de globalización", en: Anuario Indigenista, Vol. XXXII, Instituto Indigenista Interamericano, Bogotá, 1993.
- AGUILAR** Salas, María de Lourdes. "Anotaciones para un Modelo Mexicano de Educación Indígena", en: Revista Mexicana de Pedagogía, Año VI, No. 24, Julio-agosto, México, 1995.
- AGUIRRE** Beltrán, Gonzalo. Teoría y práctica de la educación indígena, Ed. SepSetentas, México, 1973.
- ANTINORI**, C. Dora, et. al "La enseñanza y el aprendizaje", en: Pedagogía: la práctica docente, Ed. UPN, México, 1984.
- ARTEAGA** Castillo, Belinda. La institucionalización del magisterio (1938-1946), Ed. UPN, México, 1994.
- BIGGE**, Morris L. Teorías de aprendizaje para maestros, 12a. Reimp., Ed. Trillas, México, 1991.
- BRICE** Heath, Shirley. La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación, 2a. Reimp., Ed. INI, México, 1986.
- CARR** Wilfred, Stephen Kemmis. "El planteamiento naturalista de la teoría y la práctica educativas", en: Teoría crítica de enseñanza, Ed. Martínez Roca, Barcelona, 1988.
- COLL** Cesar e Isabel Solé. "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica", en: Reforma y curriculum. Cuadernos de Pedagogía, No. 168, Barcelona, 1989.
- CONALTE**. Hacia un Nuevo Modelo Educativo, Ed. SEP, México, 1991.
- CONALTE**. Perfiles de desempeño para Preescolar, Primaria y Secundaria, Ed. SEP, México, 1991.
- CONSTITUCION** Política de los Estados Unidos Mexicanos, 81a. Edición, Col. Porrúa, México, 1986.
- CONSTITUCION** Política de los Estados Unidos Mexicanos, Col. Jurídica Esfinge, Ed. Esfinge, 5a. Edición, México, 1993.

- GRUPO** Investigación en la Escuela "El marco curricular", Tomo II, IRES. Diada Sevilla, España, 1991.
- GUTIERREZ** Sáenz Raúl y José Sánchez González. Metodología del Trabajo Intelectual, 12a. Edición, Ed. Esfinge, México, 1994.
- HERNANDEZ** López, Ramón. La acción educativa en las áreas indígenas, Ed. SEP-DGEI, México, 1976.
- HERNANDEZ** Moreno, Jorge. "Educación Indígena: el curriculum de formación de docentes en la UPN, en: Diversidad en la educación, documento base del encuentro Educación y Diversidad Cultural el reto ante la globalización Ed. SEP-UPN; México, 1994.
- HERNANDEZ** Moreno Jorge y Alba Guzmán G. "Trayectoria y proyección de la educación bilingüe y bicultural en México", en: Scanlon Arlene Patricia y Juan Lezama Morfín. Hacia un México Pluricultural: de la castellanización a la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, Ed. SEP-Porrúa, México, 1982.
- HERRERA** Labra, Graciela. "La transmisión del conocimiento y la heterogeneidad cultural", en: Revista Mexicana de Sociología, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, Año III, No. 4, Octubre-Diciembre, México, 1991.
- JIMENEZ** Alarcón, Concepción "La Iglesia, el Estado y la Educación", en: Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana, SEP-Ediciones El Caballito, México, 1986.
- LEVIN** M., Henry. "La crisis de identidad de la Planeación educativa", en: Revista de Intercambio Académico, No. 2, UNAM, 1983.
- LUCARELLI**, Elisa, et al "Las unidades didácticas en esta concepción curricular", en: Planificación de las actividades docentes, Ed. SEP-UPN, México, 1994.
- MARTINEZ** Della Rocca, Salvador. "Estado educación y hegemonía en México (1920-1956)", en: Historia, Sociedad y Educación II, UPN, México, 1992.
- MARTINEZ** Zendejas, Jorge B. "La formación de los maestros indígenas bilingües en México y sus prácticas educativas", Ponencia a la Cabe, México, 1992. (Mimeo).
- MEDINA**, Andrés. "La etnografía en México: un cambiante y milenarismo mosaico de lenguas y culturas", en: Universidad de México, No. 477, UNAM, México, 1990.
- MERANI**, Alberto L., Diccionario de Psicología, Ed. Grijalbo, México, 1992.

- SECRETARIA** de Educación Pública, "Hacia un enfoque sistemático del proceso de enseñanza-aprendizaje", en: Planificación de las actividades docentes, Ed. SEP-UPN, México, 1994.
- SEP**, Avance programático. Cuarto grado, México, 1994.
- SEP**, Ciencias Naturales. Sugerencias para su enseñanza. Tercer y cuarto grados; México, 1994.
- SEP-DGEI**, El Bilingüismo en la Práctica Docente Indígena, PARE, México, 1993.
- SEP-DGEI**, El uso de la Lengua Indígena en el Proceso Enseñanza-aprendizaje, PARE; México, 1994.
- SEP-DGEI**, La Educación Bilingüe en la Escuela Primaria Indígena, PARE, México, 1994.
- SEP-DGEI**, Manual para el Fortalecimiento de la Educación Indígena Bilingüe-bicultural de 4o. grado, 2a. Reimp. México, 1988.
- SEP-DGEI**, Metodología para la Atención a Grupo Multigrado, PARE, México, 1992.
- SEP-DGEI**, Programa para la Modernización de la Educación Indígena, México, 1990.
- SEP**, Diario Oficial de la Federación. Ley General de Educación, México, 1993.
- SEP**, Guía para el Maestro. La Salud, Cuarto grado, Educación Primaria, México, 1992.
- SEP**, Libro para el maestro. Geografía cuarto grado, México, 1994.
- SEP**, Libro para el maestro. Matemáticas cuarto grado, México, 1994.
- SEP**, Manejo de Grupo Multigrado: documento de apoyo al docente, Educación Primaria, México, 1992.
- SEP**, Plan y Programas de estudio 1993, México, 1993.
- SEP**, Recursos para el Aprendizaje: documento de apoyo al docente, Educación Primaria, México, 1992.
- SERVICIOS** Coordinados de Educación Pública en el Estado de Chiapas. Prontuario Técnico Administrativo para el Maestro de Nuevo Ingreso, Ed. Sánchez, Tuxtla Gutiérrez, 1991.