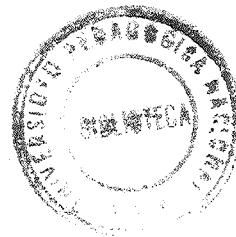




SEP

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ACADÉMIA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA



*Reflexiones en torno a la formación docente del maestro de educación
indígena*

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

P R E S E N T A

María Liliana Mejía Mejía

Directora de tesis:

Mtra. Irma Ramírez Rueda

México, D. F., octubre de 1997.

PARA LO MAS GRANDE Y HERMOSO DEL MUNDO:

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS INDÍGENA

A: VICKY Y JAIME

*QUE SIEMPRE HAN IMPULSADO MI DESARROLLO COMO
SER HUMANO, Y ME HAN BRINDANDO SU AMOR Y
COMPRESIÓN EN TODO MOMENTO*

**A: LA COMUNIDAD "LA CEIBA" MUNICIPIO DE
SIMOJOVEL, CHIAPAS**

*POR SU APOYO, DISPOSICIÓN Y CONFIANZA
AGRADEZCO LOS MOMENTOS QUE COMPARTIMOS
JUNTOS*

**UN AGRADECIMIENTO A TODOS LOS COMPAÑEROS Y
AMIGOS DE LA:**

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA

*DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL ESTADO DE
CHIAPAS*

*DIRECCIONES O JEFATURAS DE DEPARTAMENTOS DE
EDUCACIÓN INDÍGENA DE LOS VEINTICUATRO ESTADOS
DE LA REPÚBLICA*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

CASA DE LOS ESCRITORES EN LENGUAS INDÍGENAS

**POR COMPARTIRME SUS CONOCIMIENTOS Y BRINDARME
SU APOYO PARA LA REALIZACIÓN DE ESTE TRABAJO**

RECONOCIMIENTO ESPECIAL A :

JUAN GREGORIO REGINO

*QUIEN SIEMPRE HA ESTADO AL PENDIENTE DE MI
SUPERACIÓN PROFESIONAL Y CON SUS VALIOSOS
CONOCIMIENTOS Y APORTACIONES HIZO POSIBLE LA
CONSTRUCCIÓN DE ESTE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.*

LUIS PALACIOS GARCÍA

*QUIEN CON SUS APORTACIONES FOTOGRAFICAS HIZÓ
POSIBLE LA ILUSTRACIÓN DE ESTE TRABAJO DE
INVESTIGACIÓN.*

ESPECIAL AGRADECIMIENTO A:

CARLOS ROBLERO RAMOS

MARIANO ANGELINO RODRÍGUEZ

JUAN GÓMEZ SANTIZ

*POR LAS APORTACIONES Y FACILIDADES QUE BRINDARON PARA
LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO.*

CANDIDO JIMENEZ REYES

POR SU APOYO PARA EL DISEÑO Y CAPTURA DE LA TESIS

UN PROFUNDO AGRADECIMIENTO:

PATY JIMY YADY Y LUIS

A LA FAMILIA MEJÍA

*QUIENES SIEMPRE ME HAN BRINDADO SU AYUDA Y
COMPRENSIÓN, COMPARTIENDO CONMIGO GRANITOS
MOMENTOS*

MIS AGRADECIMIENTOS MAS PROFUNDOS :

*A QUIENES CON SUS CONOCIMIENTOS, DISPOSICIÓN,
TOLERANCIA Y RESPETO ORIENTARON MI FORMACIÓN
PROFESIONAL E HICIERON POSIBLE LA CREACIÓN DE ESTE
TRABAJO DE TESIS. MIS ASESORAS:*

PROFR. IRMA RAMÍREZ RUEDA

PROFR. SARA SANCHÉZ SANCHÉZ

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	10
CAPÍTULO I DESARROLLO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO	13
Indigenismo de Asimilación o Incorporación	18
Indigenismo de Integración	24
Indigenismo de Participación	38
CAPÍTULO II FORMACIÓN DOCENTE EN EL MEDIO INDÍGENA	52
Formación Inicial	61
A) Curso de inducción a la docencia en educación básica para poblaciones indígenas	62
B) Programa de capacitación del educador comunitario	68
Formación Permanente	
A) Actualización	75
a) Escuelas de asesoría	79
b) Programa para Abatir el Rezago Educativo	81
c) Cursos-talleres de actualización	85
B) Nivelación y superación profesional	87

PRESENTACIÓN

Históricamente se ha considerado la diversidad de los pueblos indígenas en nuestro país como un problema educativo y un obstáculo para el desarrollo y la modernización, y la tendencia de las diferentes políticas educativas ha sido la negación de la diversidad cultural para la construcción de un país homogéneo lingüística y culturalmente. Pero esta diversidad existe y actualmente plantea grandes retos para el sistema educativo nacional, ya que constitucionalmente se reconoce que la educación para los pueblos indígenas debe ser pertinente a las características de cada población.

El estado intenta concretar los planteamientos de las políticas indigenistas en materia educativa a través del maestro, como agente educativo. En este sentido, ha impuesto a los docentes políticas de castellanización, de un bilingüe donde la lengua nativa sólo era el "puente" para enseñar el español, y luego adquiriría un lugar en la alfabetización, y actualmente le ofrece una "apertura" que se expresa como interculturalidad, pero que en la práctica coloca a los docentes en una situación de crisis de identidad propia y de compromiso con la educación.

El maestro indígena como educador requiere competencias didácticas específicas que le permitan atender a la población escolar con la que trabaja. A pesar de reconocer que se requiere de una formación pedagógica específica, no existen instancias educativas y programas de formación que atiendan esta situación. Reflexionar sobre este aspecto implica revisar de qué manera se ha ido cubriendo este vacío de formación, qué propuestas se han puesto en práctica y

Con apoyo en este marco, en el segundo capítulo se revisan los diversos programas para la formación profesional de los maestros indígenas, que la Dirección general de educación Indígena, en coordinación con otras instituciones, ha instrumentado para la formación profesional de los maestros que dan atención a las niñas y niños indígenas.

Con la finalidad de tener mayor conocimiento sobre el docente de educación indígena, en el tercer capítulo, se analiza el perfil académico y las características lingüísticas de los maestros de educación primaria indígena tanto a nivel nacional como de los maestros del estado de Chiapas.

En el último capítulo se presenta la información de campo sobre la comunidad, la escuela, los alumnos y los maestros de La Ceiba. Cómo tiene lugar la práctica docente de los maestros, de qué manera utiliza los materiales educativos, cómo se da la interacción del maestro con sus alumnos en el aula y la comunidad, teniendo como indicadores el uso de la lengua indígena, la cultura de la comunidad y la formación profesional del maestro. Por otra parte se analiza la pertinencia del trabajo docente en un contexto determinado, para entender las dificultades y problemas de la práctica de los maestros de educación indígena.

Este trabajo permitió tener conocimientos mas amplios y conocer con mayor detalle la práctica docente de los maestros de educación indígena, así como, explicar el porqué de la diversidad del trabajo de los docentes indígenas y a demás da cuenta del sinnúmero de problemas que enfrentan los maestro y de todas las necesidades de formación aún por resolver.

Este trabajo puede contribuir a conocer mejor la problemática del trabajo del docente indígena, y a los responsables de la formación y actualización de este

ALELETIK SAPATISTAETIK

K'ixnaj sk'abik alaetik sapatistaetik
yak'obeyik yipal te k'op.
Ya x-och yejch'enul xkuxul yat'an
te smajel sk'ab, xk'uxul bina ya sk'an
te yixtab alaetik keriyeroetik
ya snub sk'abik, ya slebey smul ta
ch'ulchan
ya yak'ta ilel banti ya xbajt' ik' ya
st'omes
ta banti sjoy ta ch'iel, mayuk sbiil.

Mayuk swayel alaetik sapatistaetik,
yanxanixaa te balumilal, te sbiil smeletil
Ya xpetot ta ik'.
Ma xiik te lajel.
Ya smulanik te balumilal ya yalbeyik:

“Spisil ja yu'unik, mayuk jku'untik
jo'otik.”

Traducción : Juan Gómez Santíz

LOS NIÑOS ZAPATISTAS

Los niños zapatistas encienden sus
manos
le dan fuerza al movimiento
cruzan llagas de ternura en nuestro cora
sus palmadas son de dolor y de reclam
Sus juegos de niños guerrilleros
son acariciar las armas, acusar al cielo,
apuntar al viento y disparar sobre
la complicidad de una generación sin
nombre.

Los niños zapatistas no tienen sueños,
viven en ese mundo extraño
que llamamos realidad:
Abrazan al viento
Ahuyentan a la muerte y acarician la
tierra que les dice:

“Todo para todos, para nosotros nada”

Autor: Juan Gregorio Regino



La cultura moldea nuestro pensamiento, nuestra imaginación y nuestro comportamiento y también es una fuente dinámica de cambio, creatividad y libertad, que abre posibilidades de innovación. Para los grupos y las sociedades, la cultura es la energía, inspiración y empoderamiento, al mismo tiempo que conocimiento y reconocimiento de la diversidad: si la diversidad cultural está “detrás de nosotros, a nuestro alrededor y ante nosotros”, debemos aprender a orientarla no hacia una confrontación entre culturas, sino hacia una coexistencia fecunda y una armonía intercultural.

javier pérez de cuellar

CAPITULO I

DESARROLLO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO

La población indígena es el sector con mayor rezago y marginación en la estructura social que conforma nuestro país. Su situación de minoría étnica se ha caracterizado por la falta de tierra, alimentación, vivienda, vestido, educación, y una mínima participación en las decisiones políticas gubernamentales de la nación. "...viven agobiados por la pobreza y desnutrición, azotados por enfermedades; sometidos a la depredación de su medio ambiente por agentes privados e incluso por los mismos gobiernos y, frecuentemente agobiados por intentos disimulados o abiertos de exterminio o asimilación e integración forzada."¹

A pesar de esta situación, en el territorio nacional habitan actualmente 56 pueblos indígenas; que han mantenido una actitud continua de resistencia por conservar sus particulares formas de concebir la realidad, sus valores culturales, el uso de un idioma específico, la propiedad comunal sobre la tierra, y la organización política y social que los ha caracterizado.

...la turbulenta historia del siglo XIX, y en realidad, toda la historia de México hasta el presente, se puede entender como una sucesión de enfrentamientos entre grupos sociales que pugnan por imponer su propio proyecto en relación con estos puntos o que se defienden de un proyecto dominante que se les pretende imponer en contra de su voluntad y su interés.²

Respecto del desarrollo histórico de la educación dirigida a las poblaciones indígenas se pueden identificar diversas políticas impulsadas por las

¹Delgadillo, Daniel. "Los indios del continente" en *Revista El Descubrimiento*. Vol. 3, México, 1992, p.13

²BONFIL Batalla, Guillermo. *México profundo una civilización negada*. SEPI/ CIESAS, México, 1981, p.149

feligreses, ya que sólo así se puede conseguir una evangelización efectiva.³

A pesar del trabajo de los misioneros, existían grupos colonizadores que mostraban resistencia para continuar la instrucción de los indios, argumentando que éstos eran seres irracionales, incapaces de recibir las bendiciones católicas. No obstante, las actividades de los misioneros continuaron, y en 1536 se fundó el *Colegio de Santa Cruz*, cuyos objetivos se centraron en la preparación de personal indígena que dominara los principios de la ideología católica, la filosofía, el latín y la medicina prehispánica, con la intención de que los propios indígenas se responsabilizaran de difundirla entre sus comunidades.

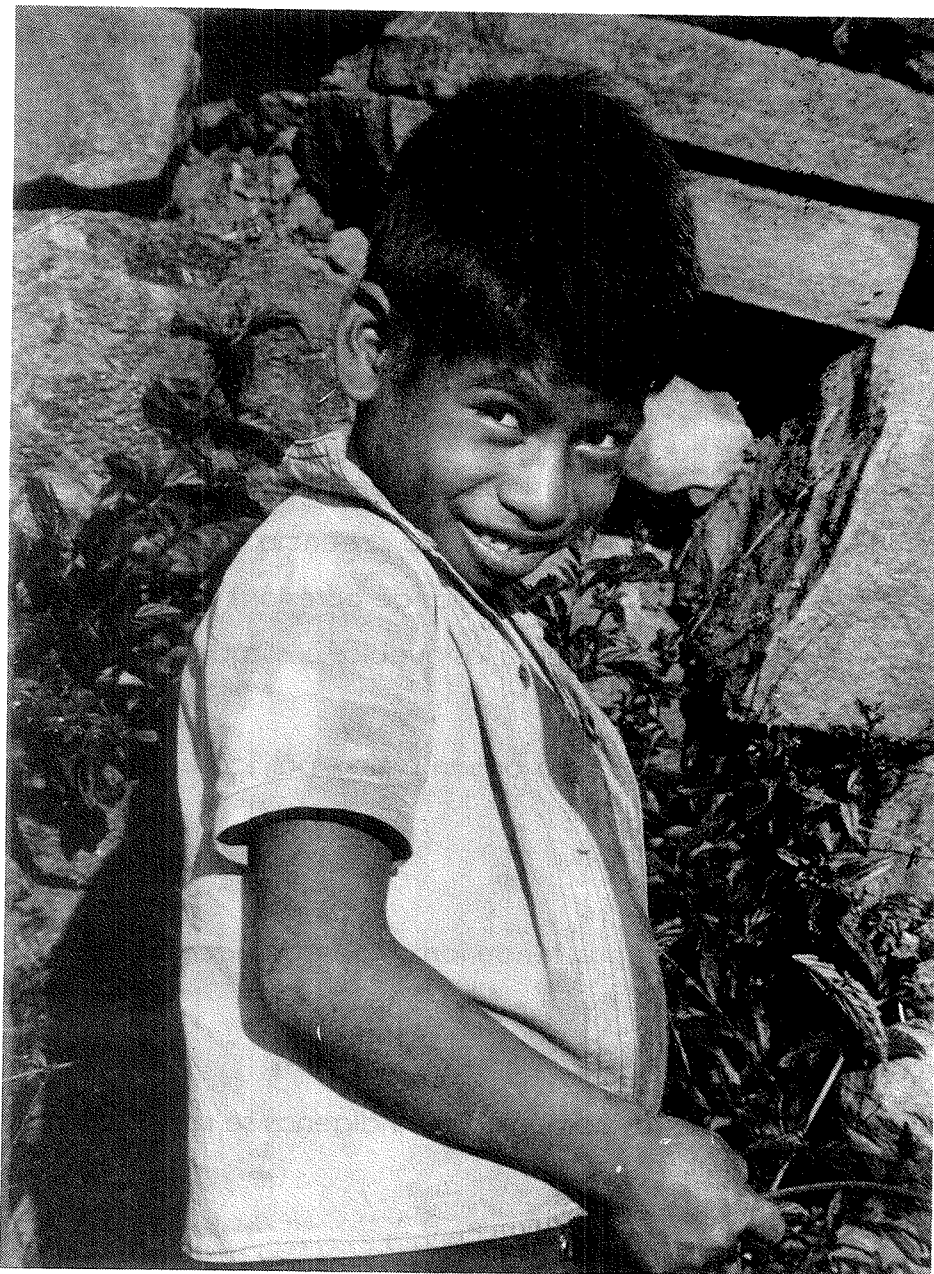
Los estudiantes formados en el Colegio mostraron una rápida y eficiente comprensión de los contenidos, lo que les permitió apropiarse de conocimientos para ejercer funciones políticas que la sociedad colonial no estaba dispuesta a ceder. La desconfianza, el temor e inseguridad de los conquistadores no permitió avanzar en los propósitos del Colegio y poco a poco el apoyo económico le fue retirando, hasta que en 1576 cerró sus puertas.

Por la experiencia que en el plano pedagógico dejó este Colegio, es importante mencionar algunas de los principios que sustentaron el trabajo de los misioneros:

- La escuela era concebida de manera integral, y se tomaban en cuenta la enseñanza de las lenguas indígenas, el conocimiento de la agricultura, la industria y la economía.
- La enseñanza en lengua indígena era el medio a través del cual se lograba la evangelización del indio.

³AGUIRRE, Beltrán Gonzalo. *Teoría y práctica de la educación indígena*. SEP/SETENTAS, México, 1993, p.59

que sustentan las políticas indigenistas de: ***asimilación o incorporación,***
integración y participación.



En este sentido, la política nacional no era distinta de los principios de la Revolución Francesa, en la que la ideología liberal postulaba el logro de la unidad nacional, a través de la unificación en una sola cultura y en una lengua.

Con la independencia, podría pensarse que las poblaciones indias tendrían mejores condiciones de vida; sin embargo, esto no sucedió y en muchos casos, los pocos cambios que se habían logrado durante la Colonia se perdieron, y eran los mismos mexicanos quienes discriminaban a los indios; ésta era una realidad ineludible.

Es importante mencionar la imagen tan diversa que se tenía del indígena en los diferentes grupos sociales; como señala Dora Pellicer se pueden distinguir:

...en primer lugar aquella del indio sublevado, bárbaro y salvaje, presente en el contexto de las numerosas guerras regionales del siglo XIX; en segundo plano el indio ignorante e incivilizado, urgido de una transformación que pudiera acercarlo a las expectativas del hombre blanco, y en tercer lugar el indio personaje histórico, poseedor de lenguas variadas, creador y portador de saberes tradicionales que esporádicamente se intentaba preservar.⁵

De las tres representaciones anteriores, la última fue la que despertó el interés de los grupos de intelectuales, quienes influenciados por la situación emancipadora que en esos momentos se vivía en el país, pretendían construir la identidad cultural para la nueva nación.

En el México independiente, numerosos fueron los problemas que tuvieron que enfrentar los grupos indígenas para subsistir y conservar su cultura; uno

⁵PELLICER, Dora. "La oralidad y escritura de la literatura indígena: una aproximación histórica" en *Situación actual y perspectivas de la literatura en lenguas indígenas*. CONACULTA, México, 1993, pp. 33-34

mano de obra barata y arraigada por las deudas y por la fuerza. A todo esto, el indio desamortizado, descomunado, debía hacerle frente solo, individualmente, sin más armas que su propia resistencia.⁶

Respecto de la educación, en 1867, con la restauración de la República y la consolidación de Juárez como Presidente, se instrumentó una política educativa para castellanizar a todas las comunidades indígenas del país. En la escuela, el indígena dejaría de hablar su lengua, aprendería y asimilaría nuevas costumbres, formas de vida, un lenguaje diferente al suyo; es decir, con estas acciones, las poblaciones indígenas dejarían de lado su identidad cultural y lingüística con el propósito de lograr unificar la cultura. En referencia a lo anterior, Francisco Pimentel dice:

El castellano es, de hecho, el idioma que domina en la República Mexicana; es nuestro idioma oficial, nuestro idioma literario. Las lenguas indígenas de México se consideran como muertas. Nada que hacer con el habla de los indios salvo sepultarla como a todo lo suyo.⁷

El proyecto educativo que impulsaron los liberales sólo tuvo avances significativos en la periferia de las ciudades. La dispersión territorial de las comunidades indígenas imposibilitó que a ellas llegaran los supuestos beneficios de las acciones educativas, y en algunas comunidades sus habitantes se opusieron a la instalación de escuelas. La educación para los pueblos indios tuvo las características siguientes:

- La instrucción se realizaba únicamente en el idioma oficial.
- Las características socioculturales de la población indígena no se tomaban en cuenta.
- Los conocimientos y aportaciones de los indios eran rechazados y se procuraba su rápido abandono u olvido, sustituyéndolos por la cultura occidental.

⁶ BONFIL, Batalla Guillermo. *México profundo una civilización negada*. SEP/ CIESAS, México, 1981, p.153

⁷ Idem. p. 158

El movimiento revolucionario de 1910 llamó la atención de todos los grupos sociales que de una u otra manera se encontraban en desacuerdo con el régimen porfirista. El grupo vencedor, que se conformó para definir el camino del país al término de la revolución, no tomó en cuenta las demandas de los campesinos e indígenas. Sin embargo, por la participación de éstos en esta lucha, se incorporó en el proyecto el reparto de la tierra, aunque en esencia las demandas de los pueblos indios por conservar y enriquecer su cultura, fue anulado dentro del proyecto de desarrollo nacional.

...lo que el México de la Revolución se propone, es por una parte "redimir" al indio, esto es, incorporarlo a la cultura nacional y a través de ella a la civilización "universal" (es decir, occidental); y, por otra parte, apropiarse de todos aquellos símbolos del México profundo que le permitan construir su propia imagen de país mestizo.⁸

El proyecto de desarrollo nacional trajo consigo algunos beneficios para los indios, pues se pretendía el abatimiento de los altos índices de desnutrición, insalubridad, pobreza. Las tierras que habían sido expropiadas fueron devueltas, además de establecer lineamientos jurídicos y de proporcionarles educación gratuita; todo finalmente con la intención de integrar a la población indígena a un modelo nacional.

⁸ BONFIL Idem. p. 168

Indigenismo de Integración

A principios de este siglo, y como resultado de los movimientos revolucionarios, los liberales guiaron sus acciones hacia la consolidación de un estado-nación culturalmente homogéneo, fundado en la cultura occidental. Esto implicaba reconocer a México como un país integrado por diversas etnias con características lingüísticas, económicas, políticas y culturales diferentes.

Seis años después de iniciado el movimiento revolucionario, empezó a perfilarse una nueva etapa en la historia de los pueblos indios, conocida como indigenismo de integración. "... a través de esta política integracionista, se intenta absorber a los indios dentro de la población nacional, negando su derecho a ser iguales, pero culturalmente distintos."⁹

Esta nueva política fue impulsada por prestigiados antropólogos, entre los que figuran en forma relevante: Manuel Gamio, Moisés Sáenz, Julio de la Fuente, Alfonso Caso y Gonzalo Aguirre Beltrán.

El trabajo realizado por estos antropólogos les permitió un continuo acercamiento con los pueblos indios del país; con estas experiencias, sus ideas se fueron orientando a reconocer que en México existía una gran diversidad de grupos indígenas, con identidad propia, así como cultura, valores y formas particulares de explicarse el mundo.

Ante la diversidad étnica, Gamio postulaba la unificación en una sola cultura, sólo que a diferencia de lo que venía haciéndose, él pensaba que para lograr la integración era indispensable un proceso paulatino y la

⁹ NOLASCO, Margarita. "Educación indígena una experiencia en Oaxaca" en *INI 30 años después revisión crítica*. Número especial de aniversario, INI, México, 1978, p. 253

Las *escuelas rudimentarias* en los años subsecuentes fueron escasas; en 1913 sólo se registraron 181 escuelas. Las fallas que se observaron en su funcionamiento y en los contenidos educativos, hicieron necesario reformular los planteamientos educativos en los que no sólo se planteó conocer el alfabeto, sino promover actividades manuales para elevar la productividad y la obtención de un mejor salario.

Años más tarde, cuando asumió la presidencia Álvaro Obregón (1921), por primera vez se propuso un proyecto educativo para la nación; para ello se creó la Secretaría de Educación Pública con tres departamentos: el Escolar, el de Biblioteca y el de Bellas Artes. Al frente de la Secretaría se nombró al filósofo José Vasconcelos, quien se opuso a la propuesta de los diputados para incorporar dos departamentos más, el de Culturas Indígenas y el de Campaña contra el Analfabetismo, argumentando:

... no apoyamos el sistema yanqui de escuelas especiales para indios sino el sistema de incorporación, en vez del de asimilación que practican los norteamericanos, y lo defendemos celosamente como más humano y más ventajoso desde todo punto de vista. Por eso nos negamos a crear un departamento especial de culturas indígenas, como sugerían los protestantes, y aplicamos al indio la misma regla que al resto de la población. En aquellos raros casos en que el indio no conoce el idioma español comenzamos enseñándole.¹¹

Pese a la oposición de Vasconcelos, se creó el Departamento de Educación y Cultura para las Razas Indígenas, teniendo como responsable al Profr. Enrique Corona, quien impulsó la creación de **escuelas indígenas**, las cuales fueron atendidas por **maestros misioneros**. Para la creación de estas escuelas, grupos de maestro misioneros visitaban diversas regiones indígenas del país, identificando comunidades que mayores necesidades de servicios educativos presentaran. Los maestros misioneros realizaban diversas actividades para dar a conocer la importancia y los beneficios que

¹¹ AGUIRRE Idem. p. 79

Al asumir la presidencia de la República el General, Elías Calles manifestó en su mensaje a la Nación que:

El problema educacional de las masas rurales será uno de los que preferentemente ocupará mi atención. Los sistemas especiales a este respecto serán estudiados en detalle por la Secretaría de Educación Pública, pero sí puedo desde ahora marcar el lineamiento general de esos trabajos, que consistirá no sólo en combatir el analfabetismo, sino conseguir un desarrollo armonioso del espíritu de nuestra población campesina e indígena para que pueda esta población tan grande de nuestro pueblo incorporarse plenamente a la civilización. En concreto, la escuela rural entendida hasta el extremo en que lo permitía nuestras posibilidades económicas, será nuestra preocupación constante.¹³

La respuesta a estas palabras no se hizo esperar, y al ser nombrado Secretario de Educación Pública el doctor Puig Casauranc, las 2001 *casas del pueblo* que hasta 1925 existían, automáticamente cambiaron el nombre por **escuelas rurales**, en estas escuelas junto con la enseñanza del español y las matemáticas, se enseña algún oficio, se dan orientaciones para las actividades agrícolas y para la crianza de animales; con la intención de que estos conocimientos les sean útiles en la vida cotidiana y contribuyan a mejorar las condiciones de vida de las poblaciones rurales e indígenas.

Las *escuelas rurales* eran instaladas en comunidades indígenas y rurales por las *misiones culturales* establecidas en 1923. Estas *escuelas rurales* buscaban mejorar las condiciones de vida de las comunidades y preparaban académicamente a las personas que deseaban ser maestros rurales, mediante la impartición de cursos de capacitación para la enseñanza de la lectura y escritura, clases de demostración y horas de lectura en la biblioteca ambulante.

¹³ JIMÉNEZ, Alarcón Concepción. *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana..* Colección El Caballito, SEP, México, 1986 p. 107

Al asumir la Secretaría de Educación Pública Narciso Bassols, consideró importante contribuir al mejoramiento económico de los pueblos indios; analizó lo que hasta ese momento se había realizado, y a principios de 1932 citó a una asamblea con directores de educación, directores de escuelas normales y jefes de misiones. Al concluir los trabajos de la asamblea, Bassols propuso cuatro puntos para la reestructuración del sistema:

Corroborar la importancia de la enseñanza agrícola como elemento constitutivo de la educación rural, como consecuencia de lo anterior coincide en que es necesario que el maestro, destinado a realizar la obra educativa en el campo, tenga una sólida preparación agrícola. En tercer lugar considera conveniente la creación de instituciones regionales que se ajusten a la diversidad de cada zona, y por último acepta que estas instituciones regionales nazcan de la función de las normales rurales con las viejas centrales agrícolas y que tengan la tarea doble de formar prácticos agrícolas y maestros normalistas.¹⁴

Con base en estos postulados, las misiones, además del trabajo que venían realizando, hicieron investigaciones que permitían conocer aspectos geográficos, económicos, sociales y educativos de las comunidades; para ello se fundaron dos instituciones de investigación, uno en Carapan, Michoacán, dirigido por Don Moisés Sáenz, y otro en El Mixe, Hidalgo, a cargo de Manuel Gamio.

Más tarde Bassols reconoció, en un discurso, que el trabajo de los misioneros y las investigaciones que realizaban requerían otro tipo de apoyo si se quería lograr la transformación de la vida económica de los indios.

En 1926 se concentró a jóvenes indios de todo el país en la ciudad de México, en el internado **Casa del Estudiante Indígena**, con el propósito de difundir los valores y costumbres de la sociedad occidental. en las comunidades indígena. En esta escuela no se hacía uso de las lenguas

¹⁴ Idem. p. 124 (Aguirre)

Estudiar los problemas fundamentales de las razas aborígenes y dictar las medidas y disposiciones que deban tomarse, con acuerdo del Presidente de la República, para lograr que la acción coordinadora del Poder Público redunde en provecho de los indígenas. Promover y gestionar ante las autoridades federales y estatales, todas aquellas medidas o disposiciones que conciernen al interés general de los núcleos aborígenes de la población.¹⁵



¹⁵ AGUIRRE, Beltrán Gonzalo. Teoría y práctica de la educación indígena. SEP/SETENTAS, México, 1973, p.59

alfabetización al de la necesidad de fomentar el nivel de vida social y sistema de relación con la sociedad mexicana".¹⁶

Como vocero del indigenismo mexicano, Luis Álvarez Barret presentó una ponencia sustentada en los postulados de Carlos Bausari, y aunque no los compartía del todo, Álvarez coincidió en la importancia de enseñar la lengua indígena, pero consideró que apresurar la enseñanza del español no era lo más conveniente porque los alumnos perdían el interés por su lengua materna a cambio del castellano.

Como aportaciones de este Congreso, se emitieron políticas para los pueblos indígenas de América. En México, uno de los grandes logros del Congreso fue la creación del **Instituto Nacional Indigenista** (INI), en 1948, con lo que se pretendió cumplir el compromiso internacional que México había contraído, y que como abanderado del indigenismo continental no podía eludir.

A partir de la creación de este organismo fue necesario impulsar una acción integral, donde sólo una institución asumiera las tareas, bajo una misma coordinación y con un esquema de dirección, Como parte de las funciones que debía realizar, estuvo la de investigar los diversos problemas de las comunidades indígenas para promover e impulsar acciones de mejoramiento. Tres años después de su fundación, el Instituto Nacional Indigenista estableció el primer centro de acción integral en el estado de Chiapas, al que denominó **Centro Coordinador Indigenista de la Región Tzeltal y Tzotzil**. Este centro fue ubicado en la región de San Cristóbal, por considerarla lugar estratégico desde donde se podría incrementar la difusión del trabajo en el resto de las poblaciones vecinas.

¹⁶ AGUIRRE Op. cit. p. 319

centros había crecido considerablemente. No obstante, las condiciones de vida a los cuales estaba dirigida esta atención no presentó mejoría alguna. Es posible que algunos de los factores que tuvieron incidencia en esta situación se originara en la deficiente preparación de los promotores, en la escasa relación de los contenidos con la vida práctica de las comunidades, en las difíciles condiciones geográficas donde habitaban, además de que el personal responsable de los centros no pertenecía ni hablaba la lengua de la comunidad.

Por su relevancia en términos de educación, porque está relacionada con el uso de las lenguas indígenas y porque es una experiencia personal, resulta oportuno recordar aquí una situación que vivió Aguirre Beltrán, en compañía de un grupo de expertos internacionales que visitaron nuestro país en 1952 para conocer el trabajo de los Centros Coordinadores y conocer los avances sobre la enseñanza de la lengua española.

Dígame Antonio, usted que tiene como experiencia la enseñanza del castellano que durante su niñez recibió y la que hoy adquiere al usar la lengua nativa para educar a sus alumnos ¿Cuál estima el método mejor, el antiguo o el moderno?. Sin dudar un momento, Antonio Hernández contesta: "El castillo, señor". Después de analizar esta situación Julio de la Fuente y Aguirre Beltrán llegaron a la conclusión de que antes de cambiar el juicio del indio, es necesario mudar el parecer de los ladinos, esto es, nuestras propias representaciones .¹⁸

Durante la realización de la VI Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación, en 1963, que fue presidida por el Secretario de Educación Jaime Torres Bodet, uno de los resultados de esta reunión fue el acuerdo de coordinación funcional en el sector educativo, entre el INI y la SEP. Esta última conformó el Sistema Nacional de Maestros y Promotores Bilingües, para que los promotores y los maestros formaran parte de él.

¹⁸ AGUIRRE Idem. p. 327-328

Indigenismo de Participación

Para 1970, el Estado Mexicano asumió que a pesar de sus esfuerzos, la política de hacer llegar la educación a todos los habitantes del país no se había cumplido; se enfrentaban, entre otros problemas: altos niveles de analfabetismo, fuerte demanda educativa, monolingüismo en las comunidades indígenas, así como gran ausentismo y reprobación en las escuelas.

Con los movimientos estudiantiles de 1968 y el VII Congreso Indigenista Interamericano, celebrado en Brasilia en 1972, se empezó a perfilar un movimiento indígena impulsado por maestros bilingües, el cual es :

...sustentado en la idea de que los pueblos indios tiene derecho a conservar sus formas de identidad, su organización interna, sus sistemas de valores y creencias, etc., bajo las cuales integran su experiencia y, sobre todo, que tienen derecho a buscar sus propios caminos para liberarse de la dependencia y explotación.²⁰

Con ello se propone en términos de autogestión lograr la participación efectiva de la población indígena, a fin de que los indios tomen en sus manos la gestión económica, social, política y cultural de su propio destino desde su planeación hasta su ejecución y evaluación.

El origen de estas ideas están basado en el:

...principio antropológico denominado "relativismo cultural", el cual reconoce los valores establecidos por toda sociedad para orientar su propia vida y pone énfasis en la dignidad inherente en toda manifestación y en la necesidad de guardar tolerancia hacia ellos aun cuando puedan diferir de las nuestros.²¹

²⁰ BONFIL, Batalla Guillermo. "Admitamos que los indios no nacieron equivocados" en *INI 30 años después revisión crítica*. Número especial de aniversario, INI, México, 1978, p. 149

²¹ NOLASCO, Margarita. "Educación indígena, una experiencia en Oaxaca" en *INI 30 años después revisión crítica*. Número especial de aniversario, INI, México, 1978, p. 255

La función de la DGEEMI fue organizar, dirigir, desarrollar y supervisar la educación que se impartía a las poblaciones indias. En este sentido, los principios que orientaban la educación que se impartía a los niños indígenas, se concibió como una tarea dinámica donde el alumno era elemento activo de transformación social, al que se capacitaba para utilizar de mejor manera los recursos ambientales que lo rodeaban.

Para dar cumplimiento a su deber, la educación extraescolar bilingüe y bicultural se independizó del sistema de educación primaria, y se apoyó en los promotores y maestros bilingües del INI; así también se incrementó el número de *Centros Coordinadores Indigenistas*, como organismos de desarrollo integral regional, se establecieron *albergues escolares* y *centros de integración social (CIS)* que impartían educación primaria, capacitación para el trabajo (carpintería, electricidad, plomería) y apoyo asistencial (enfermería, comedor).

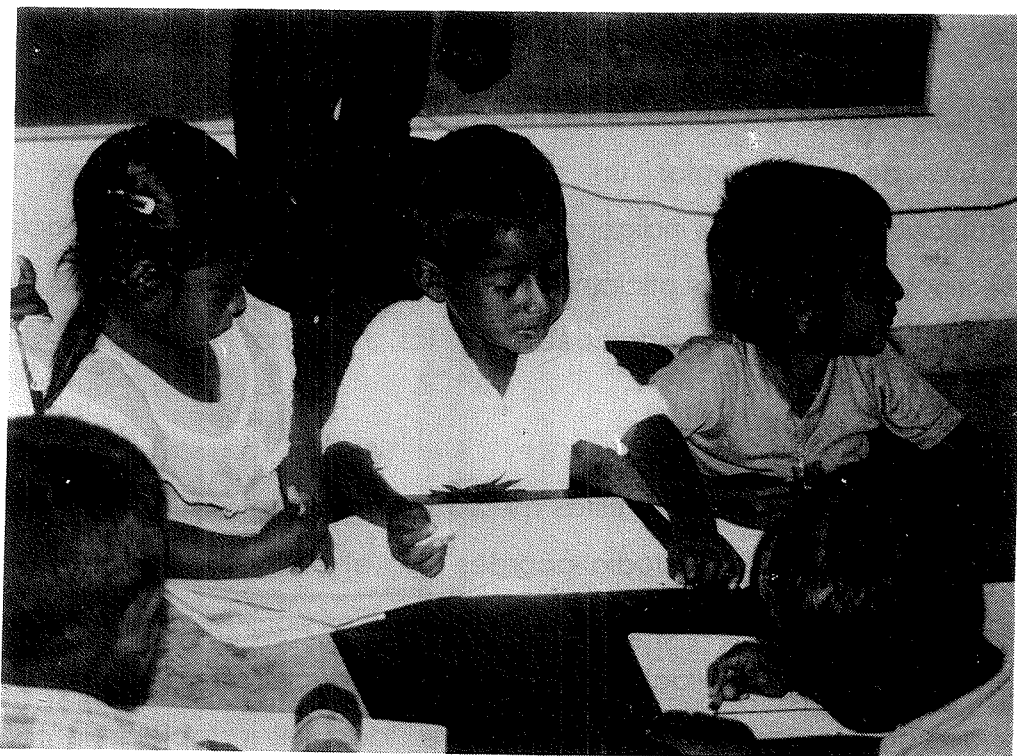
Para la DGEEMI, la educación bilingüe significó el aprovechamiento de dos lenguas: la materna y la nacional, para lograr mayor eficacia en la enseñanza elemental, y crear un ambiente de confianza y comunicación en los niños al hablarles en su lengua materna. En este proceso bilingüe se propuso que la lengua indígena y el español se utilizaran simultáneamente.

Al hablar de educación bicultural se precisa la importancia de que los alumnos, padres de familia, maestros y comunidades tomen conciencia de que existen valores propios en su cultura; que es necesario considerar en el proceso educativo de sus hijos; que hay experiencias, conocimientos y sabiduría que apoyan y enriquecen el aprendizaje de los educandos y propician el conocimiento de formas organizativas y culturales del resto de la sociedad nacional.

de una educación indígena con carácter bilingüe bicultural, entendiéndose como:

...aquella que instrumentada por los propios indígenas servirá para la formación y desarrollo del hombre y la comunidad, dentro de un sistema cultural propio, con base en sus conceptos del mundo y de la vida, y sirviendo siempre, en última instancia, a la adquisición de la conciencia de una sociedad que respete la naturaleza y el hombre, que asegure la existencia de la familia y la comunidad, los intereses del grupo sobre los del individuo, que busca en el trabajo el beneficio de colectividad y no la apropiación individual.²⁴

Esta educación bilingüe-bicultural retomó los planteamientos que el expresidente Luis Echeverría manifestó en torno al conocimiento, en primera instancia, de la lectura y escritura de la lengua indígena.



²⁴ Hernández, Franco Gabriel. "De la educación indígena tradicional a la educación indígena bilingüe bicultural" en *Utopía y revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*. Nueva imagen, México, 1981, p. 179

se definieron objetivos, estrategias y líneas generales de acción que se encuentran en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, y el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1989. En el último documento se señalaba el reconocimiento y la trascendencia de la educación indígena bilingüe bicultural para el desarrollo de los pueblos indios y para la nación mexicana:

El discurso oficial definía, como objetivos centrales de esta educación, la alfabetización y la castellanización y enfatizaba que ésta sería bilingüe, pues se participaría de la enseñanza en la lengua vernácula del grupo étnico de que se tratara, y tendría un contenido bicultural, ya que debería incluir elementos de la cultura propia del indígena y elementos de la cultura nacional.²⁵

En este sentido, las acciones emprendidas por la DGEI para impulsar una educación bilingüe-bicultural estuvieron encaminadas a:

- Impulsar la educación indígena a partir de los valores culturales de las poblaciones étnicas.
- Fortalecer y desarrollar las formas de integración de las comunidades, así como propiciar el pleno ejercicio de los derechos humanos, civiles y políticos de los indígenas.
- Incrementar la eficiencia terminal de la educación rural e indígena, disminuyendo la deserción y reprobación.
- Capacitar, actualizar y formar personal docente indígena.

²⁵ CALVO, Ponton Beatriz y Donnadiou Aguado Laura. *Una educación indígena bilingüe y bicultural*. Colección Miguel Othón Mendizábal, CIESAS, México, 1992, p.13-14

Concluido el periodo presidencial de Miguel de la Madrid, asumió la Presidencia de la República Carlos Salinas quien, con base en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 y la Ley General de Educación reconoció que:

El discurso se pronunció en el 89 todavía estaba vigente la Ley Federal de Educación, la general es en 1993

La Nación Mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del estado."²⁷

En el Programa de Modernización se señaló que la:

Educación indígena bilingüe-bicultural, como modelo educativo, acorde con los requerimientos de la modernización nacional y con los cambios del mundo contemporáneo, se caracterizará por conjugar tradición y cambio, pluralismo e identidad, universalidad y pertinencia, humanismo y conocimiento técnico, calidad y equidad en la enseñanza, intereses individuales y colectivos; así mismo participación y responsabilidad se conciliarán en un ejercicio libre y democrático de la población en su conjunto²⁸.

No obstante la voluntad política del gobierno para brindar su apoyo a la educación indígena bilingüe-bicultural, siendo Director de la DGEI el profesor Ku Herrera retomó métodos como la castellanización directa, autorizó el ingreso al servicio de jóvenes no hablantes de una lengua indígena, la asignación de maestros a centros de trabajo donde su idioma indígena es distinto al de la comunidad, la apertura indiscriminada de escuelas unitarias multigrado en las regiones indígenas, sin considerar la eficiencia de su operatividad.

Es importante mencionar que esta situación se ha vivido en los 23 estados del país donde se brinda el servicio de Educación Indígena; sin embargo,

²⁷ Discurso Pronunciado en la presentación del: *Programa para la Modernización Educativa*. 1984-1994. México, 1989

²⁸ Poder Ejecutivo Federal. *Programa para la Modernización Educativa*. 1984-1994. México, 1989

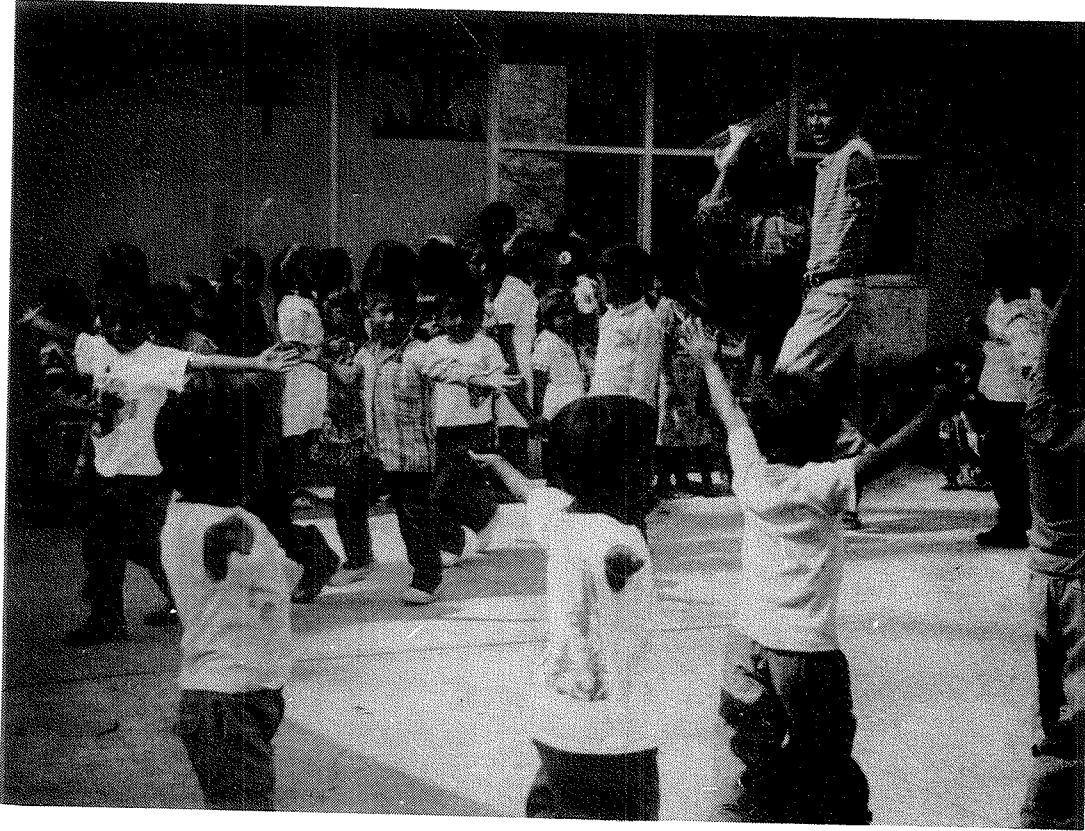
1989-1994

- Enseñar el español como segunda lengua con los libros de texto regulares.
- Capacitar al docente en la aplicación de estrategias para el desarrollo de una educación bilingüe.
- Actualizar a docentes, mesas técnicas y supervisores en servicio.
- Instrumentar un proyecto de escuelas de asesoría en búsqueda de la excelencia educativa en el sistema bilingüe.
- Elaborar apoyos audiovisuales.



A partir de la reformulación del Artículo 4o. de la Constitución Política y la Ley General de Educación, en 1992, se gestaron nuevas disposiciones legales para la educación que el Estado ofrece a las poblaciones indias.

identidad. Actualmente se postulan la importancia de la participación activa, necesaria e indispensable de las comunidades indígenas para decidir, desarrollar, estructurar y proponer sus propios proyectos de vida dentro un contexto nacional.



LOS NIÑOS Y LOS JÓVENES

Somos culpables de tantos errores y de tantas faltas Pero el peor de nuestros crímenes es abandonar a los niños, despreciando la fuente de la vida.

Muchas de las cosas que necesitamos pueden esperar, el niño no puede. Ahora es la hora, Se están formando los huesos, se está haciendo su sangre y se están desarrollando sus sentidos.

No podemos responderle “mañana”. Su nombre es “hoy”

GABRIELA MISTRAL.

CAPÍTULO II

LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL MEDIO INDÍGENA.

El capítulo anterior se centró en el conocimiento de las políticas indigenistas y las acciones educativas que de una u otra forma han dado un trato especial a las comunidades indígenas, y por tanto han definido implícitamente el lugar que éstas ocupan en la sociedad nacional. Las políticas sin embargo, con la intención de asimilar e integrar a los indígenas a la vida nacional, han olvidado la importancia de la diversidad étnica y cultural del país y han dejado al margen la realidad del mundo indio. Actualmente, la política indigenista de participación plantea abrir espacios para que las propias comunidades, conjuntamente con la sociedad no indígena, generen y desarrollen propuestas alternativas.

Estos planteamientos se precisan en el Programa Nacional para la Modernización de la Educación, en el que se señala que alcanzar una educación básica de calidad, requiere articular esfuerzos, conjuntar objetivos, aglutinar fuerzas, coordinar labores, establecer compromisos y responsabilidades entre las autoridades educativas federales y estatales.

El desarrollo de una política indigenista de participación supone la corresponsabilidad entre las autoridades del Ejecutivo federal, de las entidades federativas y de los municipios³¹, misma que resulta de un proceso de reconocimiento colectivo de problemas y necesidades, así

³¹ En términos del artículo 11 de la Ley General de Educación se entiende por:

- I.- Autoridad educativa federal o Ejecutivo federal, la Secretaría de Educación Pública de la Administración Pública de la Federación.
- II.- Autoridad educativa local de cada uno de los estados de la Federación, Secretaría de Educación Estatal.
- III.- Autoridad educativa municipal, o ayuntamiento de cada municipio.

Con base en esta reestructuración se crea la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, que se integra con cuatro direcciones: Normatividad, Materiales y Métodos Educativos, Investigación Educativa, y Educación Indígena.

La Secretaría de Educación Pública tiene facultad para determinar en toda la República los planes y programas de estudio para la educación básica, así como para la formación de maestros, toman en cuenta las opiniones, sugerencias y propuestas sobre contenidos regionales, que hacen autoridades educativas estatales y municipales, así como las de diversos sectores sociales involucrados en la educación; que permiten recuperar los aspectos culturales, históricos, políticos y geográficos propios de las entidades.

De acuerdo con el discurso oficial, en el proceso de federalización educativa, cada estado adquiere una importancia social y política que no había tenido en más de medio siglo. Esto debe significar una participación directa de las autoridades estatales y de los diversos sectores sociales que lo integran, en el diseño y realización de acciones educativas que atiendan de mejor manera los problemas y necesidades que se presentan en cada entidad.

Por lo que se refiere a la formación, capacitación, nivelación y superación profesional para maestros de educación básica, de acuerdo con la Ley General de Educación, corresponde a la autoridad educativa federal regular el Sistema de Formación Docente para todo el país, y a las autoridades educativas estatales prestar servicios de formación docente, de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaría determine.

En el Artículo 20 de la Ley General de Educación señala:

I.- Proponer políticas y planes generales para la actualización, capacitación y superación profesional continua de los maestros en servicio de educación inicial, especial, básica y normal.

II.- Elaborar programas específicos de actualización, capacitación y superación profesional que se considere indispensables para elevar la calidad de la educación básica y normal.

III.- Diseñar materiales de estudio, guías de trabajo y demás auxiliares didácticos para los programas específicos de actualización, capacitación, y superación profesional de maestros, así como encargar su producción a las unidades administrativas componentes de la Secretaría.

IV.- Proponer criterios, procedimientos e instrumentos para la evaluación y acreditación de los estudios derivados de los programas de actualización, capacitación y superación profesional de maestros. y
V.- Proponer las normas que regulen el sistema nacional de formación actualización, capacitación y superación profesional para el maestro de educación básica tomando en cuenta las opiniones y propuestas que al respecto emitan los gobiernos de las entidades federativas y, en su caso, las instituciones educativas interesadas.³⁵

La existencia de normas y medidas nacionales comunes se considera necesaria para definir, facilitar y regular las funciones de las direcciones, unidades e instituciones de educación básica y normal, que favorezcan el mejoramiento de la calidad en la prestación de los servicios educativos. Sin embargo, en esta normatividad se vislumbra la ausencia de modelos de atención específicos para la formación, actualización y superación profesional del maestro que atiende a niñas y niños indígenas, y actualmente la formación profesional del maestro indígena se encuentra distante de la realidad social, económica, política, lingüística y cultural en la que desarrolla su práctica docente.

En la última década, la autoridad educativa federal ha tratado de establecer una nueva relación educativa entre las poblaciones indígena y el resto de la población nacional; promueve relaciones de respeto y tolerancia hacia las particularidades culturales y lingüísticas de los diversos

³⁵ Diario Oficial de la Federación. *Acuerdo Número 196*. México, 4 de junio de 1994

En los últimos años, la Dirección General de Educación Indígena, como instancia normativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, ha impulsado diversos programas para la formación, capacitación, actualización, nivelación y superación profesional de los maestros indígenas, en coordinación con otras instituciones educativas. Por ello, en este trabajo se centra la atención en los programas que la Dirección General de Educación Indígena ha realizado al respecto.



De acuerdo con las características y circunstancias de los maestros, los programas de inducción, actualización y superación profesional desarrollados por la Dirección General de Educación Indígena, pretenden que los maestros sean transformadores de su propia práctica, a partir del análisis e investigación de su experiencia y de la confrontación e intercambio de ideas con otros maestros, con apoyo en información teórica.

En el siguiente cuadro se presentan los diversos programas que desarrolla la Dirección para la formación docente, los cuales forman parte de las líneas de Formación Inicial y de Formación Permanente.



Formación Inicial

La formación inicial del maestro indígena se atiende, generalmente, mediante un curso de capacitación, en el cual se le proporcionan los elementos pedagógicos indispensables para realizar su labor docente. El curso tiene duración de tres meses y al concluir, los participantes son incorporados al servicio de educación indígena, para dar atención a la población infantil en los niveles de educación inicial, preescolar o primaria.

Este curso de capacitación se ofrece, desde 1984, como la estrategia para habilitar a docentes de educación indígena, y sus contenidos, metodología, organización, modalidad operativa y duración, han variado desde entonces.

Las propuestas académicas para cada curso, hasta 1993 eran las mismas para todo el país; a partir de ese año la DGEI, ante la federalización, establece los lineamientos generales y los contenidos, y las autoridades estatales diseñan estrategias didácticas e incorporan contenidos regionales pertinentes para responder a las necesidades educativas de su entidad.

El Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE) con el propósito de brindar apoyo económico a jóvenes indígenas que desean continuar sus estudios de educación media superior, ha puesto en práctica, desde 1994, una propuesta alternativa para capacitar a todos aquellos interesados en realizar actividades docentes en comunidades indígenas con pocos habitantes y donde no se ofrecen servicios educativos.

Esta propuesta de CONAFE no tiene como finalidad iniciar un proceso de formación profesional del maestro indígena; únicamente es una alternativa de capacitación en la que los jóvenes conocen los elementos mínimos que

El segundo módulo, "Curriculum de la educación indígena", se refiere al trabajo específico en cada uno de los niveles que se atienden: inicial, preescolar y primaria, y en relación con ellos se analizan propósitos, metodología, contenidos, actividades y materiales de apoyo. En este módulo los estudiantes analizan el curriculum del nivel educativo en el que van a prestar sus servicios. Es importante mencionar que en la mayoría de los estados del país, con base en criterios que el coordinador y los conductores del curso establecen, las mujeres son capacitadas para atender el nivel inicial o preescolar, y los hombres para el nivel de primaria.

Al mismo tiempo que se trabaja con los dos módulos, se realiza el "Taller de desarrollo lingüístico", en el que se propicia que los jóvenes ^{como aspirante} ejerciten la expresión oral y escrita en lengua indígena. El propósito de este Taller es que los jóvenes reflexionen sobre el uso social y pedagógico de la lengua indígena y desarrollen habilidades lingüísticas que les permiten el manejo funcional y comunicativo de la lectura y la escritura.

La propuesta académica del curso se plantea propiciar el desarrollo de situaciones de aprendizaje a partir de:

- La recuperación de la experiencia de los participantes, como un recurso de acercamiento, confrontación y reflexión en torno a los contenidos de la propuesta académica.
- La promoción de actividades de participación individual y grupal en las que los aspirantes confrontan su experiencia personal con la teoría educativa, a fin de que la apropiación y construcción de conocimientos les sea significativa.
- La planeación de momentos de síntesis en los que se elaboren conclusiones, que permitan comprobar que el grupo se ha apropiado de los aprendizajes, y así mismo identificar nuevas necesidades de aprendizaje, grupales e individuales.
- La producción de ensayos y otros trabajos escolares, como estrategias para la acreditación del curso.

Los criterios para la acreditación toman en cuenta:

En cada Estado hay una o dos sedes, de acuerdo con el número de aspirantes. El curso es diseñado e impartido por personal docente (coordinador y conductores de grupo), quienes, previo al curso, reciben la capacitación que la DGEI a estos equipos técnicos estatales.

En 1996 se elaboró un informe final sobre el curso, en el cual se resume qué factores limitan su realización; de ese informe se derivan las siguientes consideraciones :

- El equipo técnico estatal responsable del diseño y operación del curso en los estados, cambia año tras año; este hecho no permite consolidar un *equipo técnico estatal* que esté comprometido en un proceso permanente de formación de docentes, aun cuando en el documento de Lineamientos Generales, en el apartado de *Criterios para la selección de coordinadores técnicos y conductores de grupo*, se señala como requisito indispensable que ese personal tenga experiencia como conductor de grupo en cursos de actualización, o bien que haya participado en los cursos anteriores de Inducción a la Docencia.
- La capacitación de los conductores de grupo se realiza en un periodo no mayor de veinte días; esto sólo permite ofrecer orientaciones generales sobre formas de trabajo y apuntar sobre los contenidos de la propuesta académica y de los planes y programas para cada nivel educativo. Por otra parte, no todos los conductores asisten a este curso de capacitación y por tanto no reciben siquiera esas orientaciones generales. Aunado a esta situación, hay conductores que no tienen conocimiento sobre los propósitos y metodología que orientan el trabajo en los diversos niveles educativos; así, es previsible que la formación de los futuros maestros

- Los maestros de nuevos ingreso, generalmente son asignados a centros de trabajo ubicados en lugares de difícil acceso, lo que imposibilita mantener un contacto más cercano con ellos, y brindarles asesoría y seguimiento; por otra parte, algunos de estos maestros son comisionados a escuelas donde la lengua indígena de los niños y la comunidad es diferente a la propia.
- La DGEI solicita a las entidades información detallada sobre el número de plazas que requieren por nivel educativo, así como por lengua nativa, municipio, localidad, centro de trabajo, previamente al Curso. Sin embargo, a la hora de la asignación de plazas, la información no se toma en cuenta y los nuevos docentes van, otra vez, a comunidades muy alejadas o con una lengua distinta a la suya. El problema entonces es la falta de concordancia entre la planeación del Curso y la realidad de los estados de la República.

Es importante mencionar que aún cuando está prevista la evaluación y seguimiento del Curso, únicamente se hace durante el desarrollo de cada curso particular, pero al término del periodo, la DGEI no realiza actividades de evaluación y seguimiento que genere propuestas de apoyo a los maestros en servicio, así como una evaluación que permita revisar, modificar o reorientar el curso y sus efectos para la educación indígena nacional.

B) Programa de capacitación del educador comunitario.

Este Programa fue diseñado por el CONAFE como alternativa para capacitar a jóvenes indígenas con estudios de secundaria, originarios de comunidades indígenas con pocos habitantes, interesados en atender las necesidades educativas de la población infantil de su comunidad en los niveles de preescolar y primaria y con deseos de realizar estudios de educación media superior.

La capacitación se desarrolla en dos fases: capacitación intensiva y capacitación permanente.

Capacitación intensiva.- Ésta tiene como propósito capacitar, en un tiempo breve al personal que va a desempeñarse como instructor comunitario; esta capacitación se ofrece en tres momentos:

- El primero momento, dura tres semanas los estudiantes asisten a un centro de capacitación para conocer la propuesta de trabajo para el instructor o educador comunitario, así mismo elaboran su plan de actividades correspondientes al primer mes de trabajo en la comunidad.
- El segundo momento, dura un mes y tiene lugar en la comunidad. Entre las acciones que el estudiante realiza, están las gestiones para la instalación del centro escolar, la elaboración de un diagnóstico de necesidades educativas, la identificación de las características lingüísticas, los problemas y necesidades de la comunidad.
- El tercer momento se realiza en dos semanas, nuevamente en el centro de capacitación. Ésta es la primera reunión de tutoría, asisten todos los

El Programa de Capacitación del Educador Comunitario se realiza actualmente en los estados de Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Puebla, Quintana Roo, Veracruz y Yucatán .

Un educador comunitario colabora con el CONAFE durante tres años; después de ese tiempo se retira y es posible que continúe estudiando, y la experiencia que puede haber adquirido durante su trabajo como educador comunitario y que puede ser útil para la educación indígena se pierde. Sin embargo, en 1996, en Veracruz se asignaron a los educadores comunitarios las plazas docentes destinadas al Programa de Inducción de la DGEI, y éste es el único caso en el que se aprovechó la formación de los instructores comunitarios.



En Chiapas, la DGEI, el CONAFE y los Servicios Educativos del Estado de Chiapas (SEECH), con la intención de conjuntar esfuerzos para atender las necesidades educativas, de las comunidades indígenas con población minoritaria que no cuentan con servicios educativos regulares; en 1996

Sin embargo, en esta propuesta está previsto que la comunidad tenga una mayor participación, tanto en los aspectos académicos como operativos, y el hecho de que el instructor comunitario sea originario de la comunidad, facilita la posibilidad de identificar y comprender las necesidades "reales" de aprendizaje de los niños.

Con base en la información presentada en este apartado sobre **Formación Inicial**, se infiere que el proceso de formación del maestro de educación indígena es completamente distinto al de un docente que atiende población infantil no indígena; mientras que el primero recibe un curso intensivo de tres meses, los segundos pasan por un proceso de preparación de cuatro años, en instituciones especializadas en formación docente, y que aun cuando durante el curso de inducción se sensibiliza a los primeros para que continúen su formación profesional, éstos, por diversos problemas como: ubicación laboral de difícil acceso y escasas ofertas de nivelación académica, lo imposibilitan para seguir estudiando.

Formación Permanente

La formación profesional de los maestros de educación básica es un proceso que se sustenta en concepciones educativas y responde a políticas gubernamentales acordes con la historia del país y con los avances de las ciencias de la educación.

La formación docente es tema prioritario cuando se habla de cambiar la escuela, de mejorar el aprendizaje de niñas y niños y de reformular la educación básica, pues se atribuye a los maestros la responsabilidad directa en la calidad de la educación.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 enuncia como una de sus acciones prioritarias la formación profesional de los maestros en general, y considera indispensable ofrecer oportunidades permanentes para la actualización y superación profesional de los que están en servicio.

Para el medio indígena, la formación docente adquiere características particulares, pues muchas concepciones válidas en el contexto nacional no responden a las particularidades educativas de este medio. La DGEI, en atención a estas necesidades, promueve la formación del maestro indígena como una actividad permanente que toma en cuenta el desarrollo profesional, tanto del maestro que se inicia en el servicio como del que ya tiene experiencia en el trabajo docente y cuyas necesidades pedagógicas le plantean cuestiones específicas de atención a las niñas y niños indígenas.

Por medio de diversas acciones de actualización, nivelación y superación profesional la DGEI propone un proceso de formación permanente, en el que el maestro, a partir de imaginar, reconstruir y explorar su práctica

A) Actualización

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica dice que:

...llevar a cabo un esfuerzo especial para motivar al maestro a lograr una actualización permanente y dotarlo de las condiciones adecuadas que requiere su importante actividad... [así mismo] se conviene el establecimiento de un Programa Emergente de Actualización del Maestro con miras a fortalecer en corto plazo, los conocimientos de los maestros y de coadyuvar así a que desempeñen mejor su función. El programa combina la educación a distancia, el aprendizaje en cursos, sesiones colectivas de estudio e intercambio de puntos de vista, y el trabajo individual de los maestros.⁴⁰

Después del Acuerdo se crearon el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM) y el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos (PERCME). El primero tenía entre sus propósitos:

- Fortalecer a corto plazo los conocimientos de los maestros para realizar su labor docente y propiciar condiciones que los motiven hacia la actualización permanente, en el marco específico de las guías, los libros, y otros materiales correspondientes al Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos.
- Reforzar el federalismo, al constituirse el programa en un impulso orientado a que las entidades generen sus propias estructuras, estrategias y mecanismos para la actualización de los maestros, acordes con la normatividad nacional.
- Consolidar un marco nacional para la actualización permanente de los maestros, basado en un seguimiento y evaluación del programa que permita la diversificación de opciones en el país.⁴¹

⁴⁰ Poder Ejecutivo federal. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México 1992, p.21

⁴¹ Secretaría de Educación Pública. *Elementos iniciales para el programa de actualización de profesores y directivos de educación básica*. SEP (CONACEN), México, 1992

- Corresponde de manera exclusiva a las autoridades educativas locales, en sus respectivas competencias: Prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica, de conformidad con las disposiciones que la Secretaría determine.⁴²

El Programa concibe la actualización como una actividad formativa que contribuye al desarrollo profesional del maestro. "Sus propósitos son la consolidación y la puesta al día de los conocimientos científicos y humanísticos que los maestros requieren para conducir el aprendizaje de los diversos contenidos programáticos de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria."⁴³

Las acciones que integra el Programa se refieren a la elaboración de programas de estudio y paquetes didácticos, la conformación de Centros de Maestros, que ofrecen varios servicios: espacios para el estudio individual y de grupo, una biblioteca básica y una sala de lectura, instalaciones para la recepción, grabación y reproducción de audio y vídeo, y equipo de asesores para el desarrollo de los programas de estudio; otra acción importante es la evaluación y acreditación del desempeño de los maestros en los centros.

En estas acciones de actualización han participado también maestros de educación indígena, aunque es preciso mencionar que estos programas, en la mayoría de los casos, no toma en cuenta las necesidades y requerimientos pedagógicos, culturales y lingüísticos que demanda la práctica docente en el trabajo con niñas y niños indígenas.

⁴² Diario Oficial de la Federación. *Ley General de Educación*. México, 13 de julio de 1993, p.44

⁴³ Secretaría de Educación Pública. *Criterios para el Establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*. SEP/UNyDACSPM, México, 1994.

currículum de educación básica. El análisis y reflexión del trabajo cotidiano de los maestros y la búsqueda de alternativas de solución a la problemática de su quehacer, es el sustento de los programas de actualización que las autoridades federales y locales intentan desarrollar.

En este marco:

La Dirección General de Educación Indígena como unidad normativa y administrativa de la Secretaría de Educación Pública, en coordinación con las autoridades educativas federales y con otras unidades administrativas federales, buscará desarrollar alternativas de formación docente pertinentes y adecuadas a las características del personal docente de este subsistema.⁴⁴

Para cumplir el compromiso de actualización de los maestros indígenas, la Dirección ha organizado cursos, talleres, seminarios, conferencias, simposios, círculos de estudio, etcétera, como estrategias que permiten a los maestros espacios de análisis y reflexión sobre su práctica.

a) Escuelas de asesoría

Éstas son escuelas primarias designadas por la DGEI para servir como centro de actualización, a donde acuden los maestros que desean recibir asesoría. Estas escuelas son atendidos por los autores de libros en lengua indígena, ellos dan asesoría sobre el manejo de la lengua, orientan el conocimiento y manejo de los libros de texto gratuitos y materiales en lengua indígena, así como de otros materiales para la enseñanza del español como segunda lengua, la enseñanza de las matemáticas, la recuperación de elementos culturales y tradicionales de la comunidad o de la etnia; se comentan dudas, experiencias, y se propicia que los maestros aporten sugerencias y comentarios para el mejoramiento de los libros de texto y la producción de

⁴⁴ Secretaría de Educación Pública. *Programa para la Formación Docente de Maestros de Educación Básica Indígena*. (Documento de trabajo). SEP/DGEI, México, 1996.

aprendizaje se realiza en la lengua materna de los niños y se usa el español como segunda lengua sólo en un tiempo específico de la clase.

La organización y operación de las escuelas de asesoría es similar a los centros de actualización del maestros nacionales mencionados con anterioridad. Están ubicados en lugares estratégicos, con la intención de facilitar el acceso a los maestros indígenas que laboran en centros escolares ubicados en sus alrededores.

El compromiso que los maestros responsables de estas escuelas han asumido y el apoyo que las autoridades educativas, tanto estatales como de la DGEI han proporcionan, son factores decisivos en el logro de los propósitos de las escuelas de asesoría.

b) Programa para abatir el rezago educativo

Desde 1990 se propuso, como parte de la política de modernización educativa, el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), como estrategia para elevar la calidad de la educación en las entidades federativas donde el rezago educativo es más grave: Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca.

Se implementa a partir de 1991, a través del compromiso de la Secretaría de educación Pública y el Banco Mundial con los objetivos de calidad y equidad de los servicios educativos. Es un programa que prioriza la entrega de recursos a las escuelas ubicadas en esa zona. En este sentido, las acciones son variadas: distribución de material educativo, libros para bibliotecas escolares y libros bilingües. También la

En 1995 se amplió la cobertura del PARE a nueve estados: Campeche, Durango, Jalisco, Michoacán, Puebla, San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz y Yucatán, por ser éstas consideradas entidades que también presentan rezago educativo. A esta nueva aplicación del programa se le denominó inicialmente Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Básica (PAREB); posteriormente cambió el nombre por Programa para Abatir el Rezago Educativo II (PARE II), ya que sus propósitos no abarcan los tres niveles que integran la educación básica.

Para la actualización de los maestros en los nueve estados se propusieron cinco cursos intensivos (un curso intensivo dura una semana) y extensivos (un curso extensivo dura siete meses) con una sesión por mes. El PARE II está previsto para ser aplicado durante cuatro años (de 1995 a 1999).

A dos años de haber iniciado PARE II, se han impartido dos cursos-taller: *El uso de la lengua indígena en el proceso de enseñanza aprendizaje*. (fase intensiva y extensiva) y *La lengua indígena y el español en el curriculum de la educación primaria bilingüe* (fase intensiva), y está pendiente para su realización la fase extensiva. Ambos talleres tienen el propósito de analizar la práctica docente en el medio indígena y propiciar el uso de la lengua indígena como asignatura de aprendizaje.

El primer curso estimula un mayor dominio de los maestros, en relación con la lectura y la escritura de su lengua indígena, y el curso *La lengua indígena y el español en el curriculum de la educación primaria bilingüe*, además de continuar profundizando en el uso y manejo de los materiales didácticos, está orientado hacia la transformación del trabajo en el aula, estableciendo una estrecha relación entre los contenidos del curso con los problemas reales que enfrentan el maestro en el proceso educativo. Por

características y necesidades de los alumnos. Esta fase no se realizó debido a cambios en la administración de la DGEI.

El futuro del PARE y PARE II es incierto y, otra vez, los cambios en las políticas educativas, así como en las acciones para la formación profesional del maestro indígena, parece que responden a intereses que no son precisamente académicos.



c) Cursos- talleres de actualización

Entre 1993 y 1995, la DGEI ha propiciado el acercamiento a los avances e innovaciones de las teorías y prácticas pedagógicas, con el fin de que la práctica docente del maestro indígena sea pertinente a las necesidades de aprendizaje de las niñas y los niños indígenas. Se han realizado cursos - talleres de desarrollo lingüístico en los que se abordan contenidos como: uso y función de la lengua indígena, alfabetización en lengua indígena, técnicas para la investigación de la tradición oral, normas de escritura de la

B) Nivelación y superación profesional

Las necesidades de desarrollo profesional de los maestros son muy variadas, según lo señala el PDE 1995-2000; entre esas necesidades está la actualización frente a los cambios del curriculum y los avances de la ciencia de la educación; capacitación para educadores que realizan una valiosa labor en regiones apartadas, pero carecen de una preparación sistemática; nivelación para profesores en servicio que tienen título de normalista, pero que egresaron antes de que fuera establecido el grado de licenciatura; superación profesional para quienes desean especializar sus tareas o alcanzar un nivel más alto de competencia.

Por lo que se refiere a la nivelación académica del maestro, el Programa señala que "La Secretaría de Educación Pública promoverá el mejoramiento de las licenciaturas que ofrecen las unidades de la UPN y apoyará a las autoridades de los estados que desean establecer opciones de nivelación adecuadas a las necesidades regionales y de acuerdo con normas básicas comunes"⁴⁸.

Para el medio indígena, las necesidades de nivelación académicas demandan oportunidades de desarrollo más allá de las competencias profesionales que ofrece la licenciatura. El perfil escolar del maestro de educación indígena es muy diverso; los rasgos van desde quien tiene como último grado de estudios la primaria incompleta, hasta quienes han hecho estudios de posgrado. Ante esta situación, a partir de 1988, la DGEI ha buscado alternativas para todos aquellos maestros que desean alcanzar una nivelación adecuada a los requerimientos de su labor profesional. Para

⁴⁸ Poder Ejecutivo Federal. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. SEP, México, 1996. p. 75

Otra opción para atender las demandas de nivelación académica de los maestros es la UPN, la cual ofrece una licenciatura en Educación Indígena; ésta se inició en 1981 en la Unidad Ajusco, por un convenio con la DGEI, en el que se estableció que la Dirección otorgaría becas-comisión a la Ciudad de México, durante cuatro años, para los maestros inscritos en la Universidad; por su parte, ésta elaboró el plan de estudios correspondiente. El propósito de esta licenciatura fue formar cuadros académicos para planear, administrar y coordinar proyectos educativos y materiales de apoyo para la educación indígena.

Con base en el diagnóstico realizado en las *Jornadas de Análisis Curricular, Perspectivas Docentes de la UPN*, realizadas en 1989, y las experiencias generadas desde la creación de la licenciatura, se elaboró un nuevo plan de estudios en 1990 para atender el conflicto lingüístico, sociocultural y psicopedagógico de las comunidades indígenas. Se crearon entonces las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI); éstas tienen como objeto de estudio el análisis de la práctica docente, e incorporan elementos teóricos y estrategias metodológicas para que los estudiantes indaguen y comprendan la realidad, y puedan proponer alternativas de solución que contribuyan a resolver los problemas que demanda la educación bilingüe para poblaciones indígenas.

En estas licenciaturas se ha registrado la mayor inscripción de estudiantes y representa hoy una de las opciones más interesantes para los maestros indígenas. Estas licenciaturas se iniciaron en las unidades y subunidades del sistema UPN a partir de 1990. El diseño del curriculum se elaboró en coordinación con la DGEI y su propósito es formar profesionales con capacidad para desarrollar y transformar su práctica docente, congruente con las características y necesidades de desarrollo de las niñas y los niños

La línea metodológica considera la investigación como estrategia central, y tiene la finalidad de que el maestro desarrolle actividades y actitudes que le den autonomía para crear y experimentar nuevas formas de trabajo, proporcionando a su práctica profesional vitalidad y posibilidades de transformación constante, de acuerdo con los intereses y necesidades de los niños y de la comunidad donde trabaja.

Área terminal integra elementos teóricos y metodológicos aportados por el conocimiento de la escuela y por las líneas de formación, con el propósito de diseñar propuestas pedagógicas que apoyen la práctica docente de los maestros. Esta área se organiza en cuatro campos de conocimiento escolar: la naturaleza, lo social, la lengua y las matemáticas; está constituida por doce cursos distribuidos en los tres últimos semestres del plan de estudios.

Por lo que se refiere a la superación profesional, el PDE señala que:

Existe un gran interés de los maestros por prepararse para tareas más complejas y elevar sus competencias profesionales, mediante la obtención de grados académicos y especializaciones posteriores a la licenciatura. Para que esta legítima aspiración sea atendida, el gobierno federal promoverá la adopción de mecanismos de evaluación y de normas académicas que regulen la creación y funcionamiento de los centros que ofrecen este tipo de estudios.⁴⁹

Actualmente existen dos programas de posgrado de nivel maestría; uno sobre Educación Indígena, ofrecido por la UPN y otro sobre Lingüística Indoamericana ofrecido por el CIESAS.

Estas opciones de posgrado, además de que hace poco tiempo que se ofrecen (de hecho, aún no termina la primera generación), sólo se encuentran en el Distrito Federal, lo cual significa que la oferta sólo está al

⁴⁹ Idem. p. 76



"Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de género y amistad entre los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos, y personas de origen indígena". Con este espíritu, la educación debería fomentar "el respeto del pluralismo cultural en el que la tolerancia cultural no se basa únicamente en la aceptación pasiva de los derechos de otros grupos culturales, incluyendo a las minorías, sino que implica además un conocimiento activo y empático de esas culturas, llegando así al respeto y la comprensión mutuos"

ATTIYA INAYATULLAH.

CAPÍTULO III

EL MAESTRO DE EDUCACIÓN INDÍGENA

Para entender las dificultades sobre el proceso de formación profesional de los maestros que prestan sus servicios en educación primaria indígena, es necesario tener un conocimiento sobre las diversas estrategias curriculares propuestas para su formación inicial y permanente, así como la información estadística que permita conocer, desde una perspectiva cuantitativa el perfil académico y las características lingüísticas de los maestros indígenas, a partir de los datos que la DGEI reporta en el documento *Estadística Básica de Educación Primaria Indígena. Inicio del ciclo escolar 1994-1995*.

Primero se presenta la información estadística a nivel nacional y luego se describen las particularidades académicas y lingüísticas de los maestros en el estado de Chiapas. Esta caracterización permitirá entender las dificultades que existen para la formación de los maestros, así como el impacto que los programas de formación han tenido en este grupo profesional.

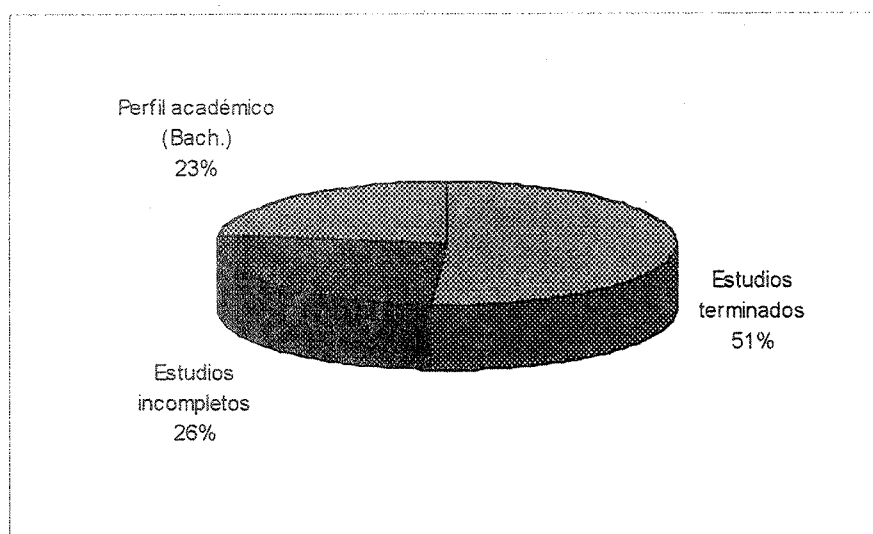
Perfil académico y características lingüísticas del docente

Con base en la *Estadística básica* y en el *Censo General de Población y Vivienda 1990* se identifican tanto el perfil académico como las características lingüísticas de 28,134 maestros que prestan sus servicios en 23 entidades donde se imparte educación primaria a 700,257 niñas y niños indígenas.

De los 28,134 maestros que dan atención a niños y niñas indígenas que cursan estudios de educación primaria, el .24 % de los maestros tienen estudios incompletos de educación básica (primaria y secundaria), el 11.2 % aún no concluye el bachillerato o la normal básica y el 22.06 % tiene estudios incompletos de normal superior, licenciatura o posgrado.

El 7.79 % de los maestros tiene estudios de educación básica terminados, el 54.07 % tiene bachillerato o normal básica y el 4.64 % ha concluido la normal superior o tienen estudios de licenciatura.

Por tanto, el 33.6% de maestros tienen estudios incompletos y 66.4% han completado estudios en alguno de los niveles que se registran. Esto ofrece una gran diversidad en el perfil académico de la formación de estos maestros.



Por otra parte, el 54.07 % se concentra en quienes tienen estudios terminados de educación media superior (normal básica y bachillerato) y

Cuadro 2. DISTRIBUCIÓN DE MAESTROS, POR LENGUA INDÍGENA Y POR ESTADO*

Lengua indígena	Docentes que la hablan	Estados donde se ubican los hablantes
Náhuatl	6328	Morelos, Nayarit, Oaxaca, Puebla, S.L.P., Tlaxcala y Veracruz
Mixteco	3650	Baja California, Guerrero, Oaxaca y Puebla
Tzeltal	2739	Chiapas
Hñahñu	1471	Hidalgo, México, Michoacán, Puebla, Querétaro, Tlaxcala y Veracruz
Tsotsil	1284	Chiapas
Tlapaneco	1103	Guerrero
Cho'l	1030	Chiapas, Tabasco y Campeche
Zapoteco	958	Oaxaca y Veracruz
Totonaco	945	Puebla y Veracruz
Purépecha	927	Michoacán
Maya	782	Campeche, Chiapas, Quintana Roo y Yucatán
Mazateco	694	Oaxaca, Puebla y Veracruz
Chinanteco	619	Oaxaca y Veracruz
Español**	573	Chihuahua, Chiapas, Durango, Jalisco, Oaxaca, Sonora y Veracruz
Mixe	559	Oaxaca y Veracruz
Tarahumara	495	Chihuahua
Zoque	401	Chiapas, Oaxaca y Veracruz
Tenek	396	San Luis Potosí y Veracruz
Mazahua	390	México y Yucatán
Chontal	345	Oaxaca y Tabasco
Mam	341	Chiapas
Tojolobal	268	Chiapas
Mayo	254	Sinaloa y Sonora
Amuzgo	215	Amuzgo
Triqui	187	Oaxaca
Huichol	185	Durango, Jalisco y Nayarit
Tepehuano	180	Durango, Chihuahua y Nayarit
Popoluca	152	Veracruz
Chatino	137	Oaxaca
Cora	89	Nayarit
Huave	74	Oaxaca
Tepehua	71	Veracruz
Kakchikel	66	Chiapas
Pame	54	San Luis Potosí
Yaqui	43	Sonora
Popoloca	31	Puebla
Cuicateco	19	Oaxaca
Pima	6	Chihuahua
Seri	4	Sonora
Guarijio	2	Chihuahua y Sonora
Paipai	2	Baja California
Cochimi	1	Baja California
Total	28,134	

* DGEI: Información estadística (Curso 1994-1995)

** El español no es una lengua indígena; pero hay maestros que sólo hablan esta lengua y atienden a poblaciones indígenas hablantes de otras lenguas.

los libros de texto en lengua indígena? ¿qué acciones ponen en práctica las autoridades educativas para resolver este problema?

El 97% de los maestros, previsiblemente, está en posibilidades de atender una educación bilingüe; sin embargo, aunque la mayoría son hablantes de una lengua indígena, ésta no siempre corresponde con la lengua de la comunidad en donde prestan sus servicios.

Hasta aquí se han presentado las características de los docentes indígenas a nivel nacional. En seguida se centra la atención en un estado que presenta particularidades como: los perfiles académicos más bajos y una gran desubicación de los maestros en relación con la lengua; el estado de Chiapas.

El maestro indígena en el Estado de Chiapas

En Chiapas se atienden 161,448 alumnos indígenas en el nivel de primaria, con el apoyo de 6,226 maestros, en 1,963 centros escolares de educación primaria bilingüe.⁵⁰ Los maestros representan el 22.12 % del total que labora en los 23 estados donde se ofrece educación indígena.

⁵⁰Hasta el momento se tiene información no oficial, que hay centros escolares que tuvieron que ser cerrados o bien se establecieron en otras comunidades debido al movimiento indígena de 1994.

Los centros de integración social al igual que los albergues, atienden población escolar proveniente de comunidades lejanas o dispersas y funcionan como internados. Los niños permanecen en ellos durante todo el ciclo escolar y sólo en periodos de vacaciones regresan con sus familias.

En los CIS, los niños reciben educación primaria bilingüe, de acuerdo con las orientaciones pedagógicas que establece la DGEI, y realizan actividades recreativas y deportivas. En Chiapas hay cuatro centros de integración social en los que se atienden 841 alumnos.



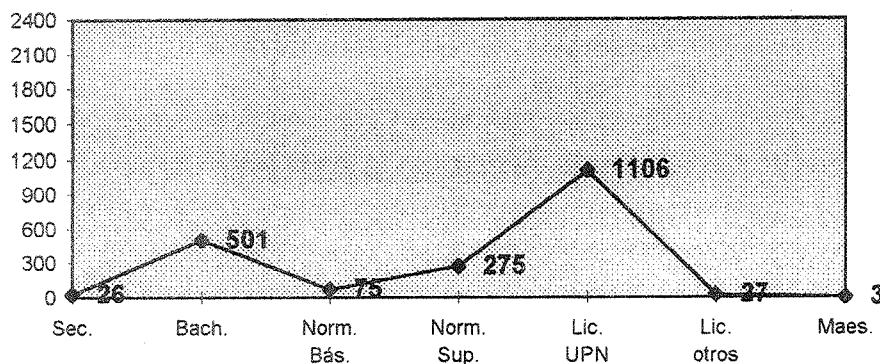
Perfil académico de los maestros indígenas de Chiapas

El nivel escolar de los maestros en esta entidad es muy diverso, pues hay desde quienes tienen como grado máximo de estudios la educación primaria hasta quienes están realizando estudios de maestría. Esto se observa en el siguiente cuadro:

De acuerdo con esta información, de los 6,226, el .37 % tienen como grado máximo de estudios la educación primaria, lo cual representa aparentemente un bajo porcentaje, pero sin duda, a este personal le falta la formación apropiada para atender procesos educativos, y menos aún para atender la dirección de una escuela, como es el caso de varios directores con grupo.

Un 11.92% de los maestros ha iniciado o concluido la educación secundaria, lo cual significa ya un porcentaje alto de docentes con una formación profesional incompleta.

MAESTROS CON ESTUDIOS INCOMPLETOS



Entre los maestros que tienen o están cursando educación media superior, suman el 27.19%, lo que significa que éste es el nivel promedio de los docentes de educación indígena en Chiapas.

Del 24.8 % de los maestros que han iniciado o concluido estudios de educación superior, el 17.8 se encuentra inscrito en las licenciaturas que

Para insistir en lo anterior, es necesario recapitular y señalar como el perfil académico de los docentes, además de ser muy diverso, se encuentra concentrado en el nivel medio superior, tanto a nivel nacional como en el estado de Chiapas.

La UPN es por ahora la única institución que ofrece posibilidades de superación profesional para este personal, tanto en el sistema escolarizado, que se ofrece sólo en la Unidad Ajusco, como en el semiescolarizado, y éste es por tanto, la única opción para docentes que se encuentran frente a grupo y en lugares distantes de la capital del país.

Por todo lo anterior, parece necesario buscar alternativas que propicien la nivelación y la superación profesional de estos profesionales de la educación.

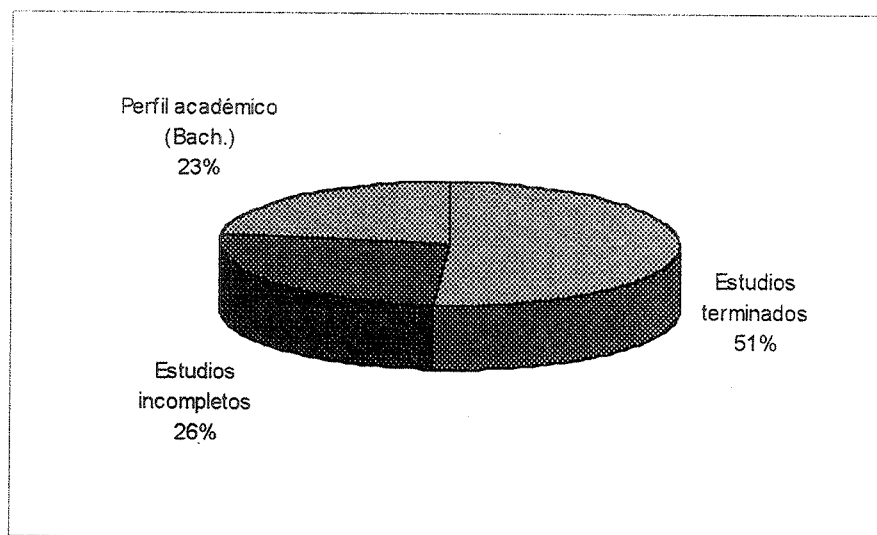
En el estado de Chiapas se brinda el servicio de educación indígena en diez lenguas indígenas, con el apoyo de 6,226 maestros de educación primaria; en su mayoría los maestros son hablantes dos lenguas, la propia indígena y el español.

**CUADRO 5. CORRESPONDENCIA ENTRE LA LENGUA QUE HABLA EL MAESTRO
CON LA DE LA COMUNIDAD**

Lengua de la comunidad	LENGUA MATERNA DEL DOCENTE											TOTAL	CORRESPONDENCIA			
	CHOL	ESPAÑOL	K'EK'ICHIQUE	MAME	MAYA	MOCHO	NAHUATL	TOJIBABAL	TSELTA	TOTSIL	ZOOQUE		SI		NO	
													ABSOL.	%	ABSOL.	%
CHOL	804	13	1	8	1	6		2	109	29	6	979	804	82.1	176	17.9
ESPAÑOL	4	5		3					4	6	2	24	5	20.8	19	79.2
MAME	3		46	206		32			5	7	7	309	206	66.7	133	33.3
MAYA												6	000	00.0	6	00.0
TCHULABAL	1	6	2	40	5	11		232	90	24	1	412	232	56.3	180	43.7
TSELTA	126	7	6	28	5	4		12	2065	126	5	2384	2065	86.5	319	13.4
TOTSIL	51	30	11	51		10	1	17	441	1042	41	1695	1042	61.5	653	38.5
ZOOQUE	10			6					17	50	335	417	335	80.3	82	19.7
TOTAL	998	61	66	321	11	65	1	268	2739	1264	352	2226	1669	75.0	1557	24.68

DGEI Información estadística 1994-1995

El 75.31% de los maestros laboran en comunidades donde se habla su misma lengua; el 24.68 corresponde a docentes que laboran en comunidades donde se habla una lengua distinta a la suya, lo que hace prever dificultades en el proceso enseñanza, aprendizaje.





Es necesario actuar sobre las jóvenes generaciones lo más tempranamente posible, a partir de los tres o cuatro años, aunque sólo sea para enseñarles que existen lenguas diferentes, para hacerles comprender la idea misma de la diversidad. Se trata de mostrar a los niños que existen maneras muy diferentes de designar a un conejo y que aquellos que no emplean la misma palabra que uno para hablar de un conejo no son necesariamente bárbaros. Dado que la semiología se ocupa de todos los sistemas culturales y no solamente de las lenguas, podría contribuir a enseñar a los niños que existen otras formas de vestirse o de alimentarse, en definitiva, que hay comportamientos rituales diferentes en diversas sociedades y que tienen sus sentidos particular en el seno de cada una de ellas.

UMBERTO ECO.

CAPÍTULO IV

LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA PRÁCTICA DOCENTE

El análisis de relación entre la formación profesional de los maestros y su práctica cotidiana tiene como escenario la Escuela Primaria Bilingüe "Ilhuicamina", ubicada en la comunidad "La Ceiba", Municipio de Simojovel de Allende, Chiapas. Para conocer la práctica, se visitó la escuela en cuatro ocasiones; en estas visitas se realizaron diversas actividades con los maestros, los alumnos, los padres de familia y la comunidad, como: observación en los salones de clase, reuniones de trabajo, entrevistas individuales y grupales y registro de acontecimientos.

En este capítulo se presenta la información recabada durante las visitas a la comunidad y se retoman las aportaciones de los capítulos anteriores, con la finalidad de analizar el trabajo docente de los maestros que prestan sus servicios en la escuela "Ilhuicamina", e identificar las relaciones entre la formación profesional de los maestros y las necesidades de aprendizaje de las niñas y niños indígenas. La información se organiza de la siguiente manera: *La Ceiba*, vida y costumbres, El Centro Escolar *Ilhuicamina*, Los maestros de la Escuela Primaria *Ilhuicamina*, y El proceso enseñanza-aprendizaje.

La Ceiba, Vida y Costumbres

En la parte norte del estado de Chiapas se localiza el municipio de Simojovel, al que pertenece La Ceiba. El municipio está conformado por 180 comunidades que en su mayoría pertenecen a las etnias: tseltal, tsotsil y

Por la abundancia de su flora, en el lugar se encuentra gran variedad de fauna, aunque algunas especies están en peligro de extinción en la zona, como el venado y el tepezcuintle (los habitantes de la región aseguran que todavía se les encuentra en el monte); otros animales que habitan esta región son: conejo, tecuacha, armadillo, mapache, tejón, y jabalí.



Las características demográficas de La Ceiba, con base en la información que proporcionaron las autoridades ejidales, son: el total de habitantes en la comunidad, en 1987, llegó a 785; de este total el 35% corresponde a niñas y niños, entre 0 y 12 años; el 20% corresponde a hombres y mujeres entre los 13 y 18 años; el 30% lo integra la población de

El consejo de vigilancia tiene como responsabilidades observar que se cumplan los acuerdos de la Asamblea y revisa los movimientos financieros del Comisariado. El Consejo está integrado por un presidente, dos secretarios y sus respectivos suplentes.

La Agencia Municipal es responsable de atender asuntos relacionados con el cuidado y seguridad de la comunidad y está facultada para sancionar a todo aquel que viole las normas establecidas en el Reglamento de la Comunidad. Está integrada por el Agente Municipal, un suplente y cuatro policías.



La actividad económica de los habitantes de La Ceiba es eminentemente agrícola. Las herramientas con que se apoyan para realizar esta actividad son: la coa, el azadón y el machete.



Las características socioculturales el aspecto **religioso** es interesante porque se practican tres religiones: la *católica*, que concentra al mayor número de pobladores, la *presbiteriana*, y la *bautista*. Cada una de ellas tiene un templo dentro del perímetro de la comunidad, y en las tres religiones, ocasionalmente llega un sacerdote para ofrecer misa o sermón. La influencia de estas tres religiones en la comunidad ocasiona conflictos y divisionismo, por lo que el Comité Municipal trata de convencer a la población para que elijan sólo una de las tres.

mientras tanto los niños en edad escolar no recibieron educación, hasta hace tres años en que la escuela fue abierta nuevamente por el sistema bilingüe.



EL Centro Escolar Ilhuicamina

La escuela es el espacio de interacción cotidiana de los maestros, alumnos y padres de familia; en ella se forman valores y actitudes. La escuela, para los habitantes de La Ceiba, está muy distante de ser solamente un local, un edificio, una infraestructura material; es "parte suya", pues en ella depositan sus aspiraciones, sus intereses, sus esperanzas, por eso brindan todo tipo de apoyos en la realización de actividades o en las mejoras materiales.

La escuela es un lugar bonito aquí platicamos con los maestros de lo que no estamos de acuerdo, o de lo que vamos hacer para los niños que salen de la primaria. Cada mes los maestros y el director nos dicen al comité que les enseñan a los niños y apoyamos en las cosas que necesita, los niños vienen contentos y cuando no quieren venir les decimos que tienen que aprender lo que el maestro enseña para que no sean como nosotros. En la tarde les gusta venir más a jugar en la cancha con la pelota.¹¹⁰

Para conocer la organización y funcionamiento del centro escolar se platicó con maestros y padres de familia acerca de: los antecedentes históricos y la organización y administración escolar.

En relación con los *antecedentes históricos*, se sabe que la escuela se fundó aproximadamente en 1980; atendida por un maestro monolingüe en español, perteneciente a los servicios de educación primaria no indígena. A la escuela asistían sobre todo niños varones entre 6 y 14 años; ahí se les enseñaba a hablar español y principios básicos de matemáticas como sumar, restar y multiplicar.

Los niños que en ese periodo asistieron a la escuelas, hoy en día son padres de familia y son personas que aun con esfuerzo, entienden y hablan español

¹¹⁰ Testimonio de un padre de familia del Comité Escolar.

responsabilizó de la dirección de la escuela y de la atención a los alumnos de primer año.

Para el nivel preescolar se designó a un joven del grupo indígena *man*, también egresado del Curso de Inducción. Para este nivel educativo no hay un espacio específico de trabajo, por lo que ocupa un aula cuando se la facilitan los maestros de la primaria o trabaja al aire libre.

En el ciclo escolar 94-95, en que se reabrieron las puertas de la escuela, los niños, los padres de familia y la comunidad participaron con entusiasmo. Conjuntamente los padres de familia, los maestros y la autoridades de la comunidad fueron definiendo el proceso de organización y administración del centro, estableciendo las funciones y responsabilidades para cada uno. Las funciones y responsabilidades, aun cuando no están escritas en un documento, son difundidas oralmente y se hacen explícitas para toda la comunidad.



que los niños asisten poco a la escuela, por una parte, tienen que participar en las actividades del campo o ayudando a las tareas domésticas de su casa, y por otra ya no les gusta venir; dicen que se aburren y que el maestro los regaña.¹¹²

La asistencia de los estudiantes tiene relación con las características económicas y culturales de la comunidad, pero quizá también con las actitudes y las actividades poco significativas que promueve el maestro en el proceso de enseñanza, aprendizaje con sus alumnos. Esta situación se precisa más adelante cuando se comenta la forma como el maestro realiza la práctica.

En la organización y administración del centro escolar participan: el director, los maestros, los padres de familia, el comité de padres familia, la comunidad y las autoridades de la Agencia Municipal, de tal manera que las funciones y los compromisos que corresponden a cada uno, se han identificando así:



¹¹² Testimonio del director de la escuela primaria

presidente, un secretario, un tesorero, un vocal por cada grado escolar y sus respectivos suplentes.

Los padres de familia son todas aquellas personas, hombres o mujeres que tienen hijos inscritos en la escuela. Los padres tienen la responsabilidad de participar en las reuniones de información que programe el Comité o el director de la escuela, así como participar en los quehaceres necesarios para el funcionamiento del centro escolar, y proporcionar la cuota financiera anual establecida en la primera reunión efectuada al inicio del ciclo escolar.

La comunidad es considerada el espacio cotidiano en el que los niños se relacionan con diferentes formas de pensar y de vivir, en el que adquieren hábitos, valores, actitudes que los identifica como parte de la comunidad. Por ello la comunidad asume la responsabilidad de participar, colaborar, promover y apoyar las actividades de intercambio cultural, cívico, productivo y social que favorezcan la educación de los niños.

La Agencia Municipal participa de manera activa en las actividades que la escuela programa, así como en el cuidado y mantenimiento de la escuela y su mobiliario y en algunas ocasiones apoya con recursos financieros. Los eventos especiales que la escuela o bien la comunidad planea para favorecer la educación de los estudiantes tiene que ser del conocimiento de la Agencia Municipal y ésta da su aprobación. Cuando el Comité de Padres y el director lo consideran pertinente, se invita al Agente Municipal a participar en las reuniones de información mensual o en

Sin embargo, esta forma de organización y administración de la escuela es propia de la comunidad, aunque coincide con las ideas que orientan la actual política indigenista de participación.

En las actividades de actualización que realizó el PARE, se destaca el hecho de que los maestros de La Ceiba, no fueron convocados a participar, aun cuando el programa está destinado para todos los maestros, especialmente para aquéllos que laboran en comunidades muy alejadas, como es el caso.

Los Maestros de la Escuela Primaria "Ilhuicamina"

Los maestros de esta escuela son seis jóvenes originarios de comunidades indígenas que se localizan en distintos lugares del Chiapas; las distancias entre sus lugares de origen y La Ceiba son de más de 20 horas de camino.

Los maestros de La Ceiba tienen una formación que los hace distintos al resto de los maestros que trabajan con poblaciones no indígenas, razón por la cual, en este apartado se comentan algunos aspectos que permiten un mayor conocimiento acerca de su formación y su desempeño en la comunidad.

De los seis maestros, cuatro son hablantes de una lengua indígena: man, kakchiquel, tsotsil y tseltal; dos aprendieron man como segunda lengua, pues su lengua materna es el español, y sólo uno habla la misma lengua que los niños de La Ceiba.

En cuanto a su formación académica, los seis maestros cursaron su educación primaria en escuela de educación indígena. Los cuatro que tienen como lengua materna una lengua indígena, al ingresar a la escuela dejaron de hablarla, pues el maestro sólo usaba el español para enseñar, aun cuando los niños no lo comprendieran.

Cuando fui a la escuela primaria el maestro hablaba en español, los niños y yo no entendíamos nada de los que él decía, nosotros lo mirábamos; cuando él se refería a uno de nosotros nos escondíamos debajo de la mesa para taparnos. El maestro nos hacía repetir muchas veces una palabra hasta aprenderla, si alguien no podía pronunciarla entonces lo castigaban por eso teníamos que estar muy atentos.⁵⁶

⁵⁶ Testimonio de un maestro de la escuela primaria.

Después de cuatro horas de camino nos encontramos con una casa que está en la entrada de la comunidad; apenas habíamos avanzado 10 metros cuando descubrimos que éramos observados curiosamente por muchos niños ocultos detrás de los árboles; al tratar de saludarlos desaparecían; más adelante preguntamos a una mujer en dónde estaba la escuela y ella nos contestó en tselal; en ese momento comprendimos que no hablaban igual que nosotros. Al llegar al patio de la escuela un señor que poco hablaba español nos saludó y nos dio indicaciones para instalarnos. Todo este tiempo los niños, los jóvenes y las mujeres nos observaban, comentaban y murmuraban entre ellos, pero nadie lo hacía con nosotros. Esto fue desagradable y pensábamos cómo íbamos a trabajar. Por suerte en la tarde llegó a la comunidad el último compañero que faltaba, él es hablante de tselal, por lo que las cosas se facilitaron un poco.

Los días siguientes nos esforzábamos por hablar con los niños y la comunidad pero no obteníamos respuesta; el "profe" Santiago nos enseñó algunas palabras y así nos fuimos relacionando.

El primer día de clases, con ayuda del señor José y del director de la escuela que sí habla tselal se organizaron los grupos. En el salón de clases yo fui quien habló todo el tiempo; los niños sólo se reían, me miraban y comentaban entre ellos. El maestro Carlos, que es el de preescolar, tuvo muchas dificultades para instalarse, porque los papás no entendían para qué iban a ir sus hijos chicos a la escuela.⁵⁷

Durante los meses siguientes, los maestros recibieron apoyo de la comunidad, pero no tenían asesoramiento técnico de la Jefatura de Supervisión, por lo que realizaban su trabajo apoyados sólo en su iniciativa y en las experiencias que compartían.

Después de tres meses, la DGEI, en coordinación con el Departamento de Educación Indígena de la entidad, realizaron un curso de actualización para los docentes de nuevo ingreso. Este curso se impartió a los 534 maestros de nuevo ingreso, en diferentes sedes. Los maestros de La Ceiba asistieron a Tuxtla Gutiérrez.

Este curso fue de gran importancia para todos los participantes, incluyendo a los actualizadores. En la primera actividad se identificó que el 40 % de los

⁵⁷ Testimonio de un maestro de educación primaria.

Experiencias como éstas se comentaron en ese curso y como casi todas sus preocupaciones iban en ese sentido, nació el interés por observar directamente en las escuelas lo que sucedía y a partir de las observaciones es posible adelantar que:

- En las programaciones detalladas que se elaboran en las entidades federativas, previas al Curso de Inducción, se anota el número de maestros que requieren por lengua y nivel educativo, pero posiblemente no han estado debidamente fundadas en un diagnóstico serio de necesidades, y esto dificulta la designación de maestros de nuevo ingreso a comunidades hablantes de una lengua diferente a la suya.
- En el proceso de Inducción a la Docencia no hay un programa de evaluación y seguimiento que permita, por una parte, identificar las necesidades de aprendizaje de los jóvenes que realizan docencia, y por otra, establecer una asesoría permanente que apoye al maestro en las actividades y problemas a los que enfrenta en el quehacer cotidiano.

El Proceso Enseñanza, Aprendizaje

Durante las visitas de observación a las aulas y las entrevistas a los maestros, dentro y fuera del salón de clases, a los padres de familia y a dos niños de sexto año, se logró recopilar información que permite un mayor conocimiento del proceso enseñanza, aprendizaje de las niñas y niños indígenas de educación primaria. Con la intención de organizar esta información, primeramente se describe el trabajo que cada uno de los seis maestros, por grado, y después se habla sobre la planeación, los contenidos, las actividades docentes, los materiales de apoyo y la evaluación.

Primer Grado

El maestro de este grado es hablante de lengua tseltal, al mismo tiempo que director de la escuela. El conocimiento de la lengua le facilita enseñar a leer y a escribir a los niños en su lengua materna.

El maestro elabora su plan de trabajo semanalmente, se apoya en los contenidos que marca el Plan y Programa Nacional 1993. Los materiales didácticos que utiliza son: los libros de texto nacionales y en lengua indígena, los libros del Rincón de Lecturas y algunos otros, cuentos y juegos que el PARE proporcionó a la escuela.

La mayoría de las niñas y niños son inquietos; les gusta estar en constante movimiento, pero en la clase no todos los niños participan y algunos prefieren hacer comentarios con su compañero de mesabanco.

Una actividad frecuente en esta aula es la repetición de palabras; es decir, el maestro menciona el nombre de un objeto que muestra, y en seguida los niños repiten cuantas veces sea necesario hasta memorizarlo. Cuando los objetos se le agotan o cuando los alumnos pierden el interés, les proporciona algunos materiales didácticos como rompecabezas, fichas, palos, etcétera, para que ellos jueguen y de esta manera "estén entretenidos". En actividades para la adquisición de la lectura y escritura, sólo escriben palabras aisladas que "no les dicen nada". Es evidente que el maestro no planea su trabajo.

Tercer grado

El maestro asignado para atender este grado tiene como lengua materna el español y como segunda lengua tojolabal. La mayoría de los alumnos de este grado estuvieron inscritos en la escuela de la comunidad vecina antes de ingresar a esta escuela y las distancias y quehaceres que se les encomiendan en sus casas limitan la asistencia regular.

Al concluir el ciclo escolar, algunos alumnos entienden el español, otros lo entienden e intentan expresarse oralmente y sólo una minoría conoce en forma escrita algunas grafías del alfabeto español.

Antes que el maestro entrara al salón los niños platicaban entre ellos, algunos lo hacían sentados en sus mesabancos, otros de pie cerca de la ventana y unos más en el piso; todos se veían contentos y entusiasmados platicando. Al entrar el maestro al salón los niños lo observaban y continúan platicando; el maestro les pide que se sienten y saquen su libro de matemáticas. Unos niños obedecieron la indicación, otros tratan de explicar

con cualquier objeto o suceso, se divierten haciendo bromas a sus compañeros y buscan pretextos para salir del salón.

Lo anterior contrasta con la intuición de que el maestro prepara sus clases; cambia de actividades o temas, lleva materiales, pero no logra la atención del grupo.

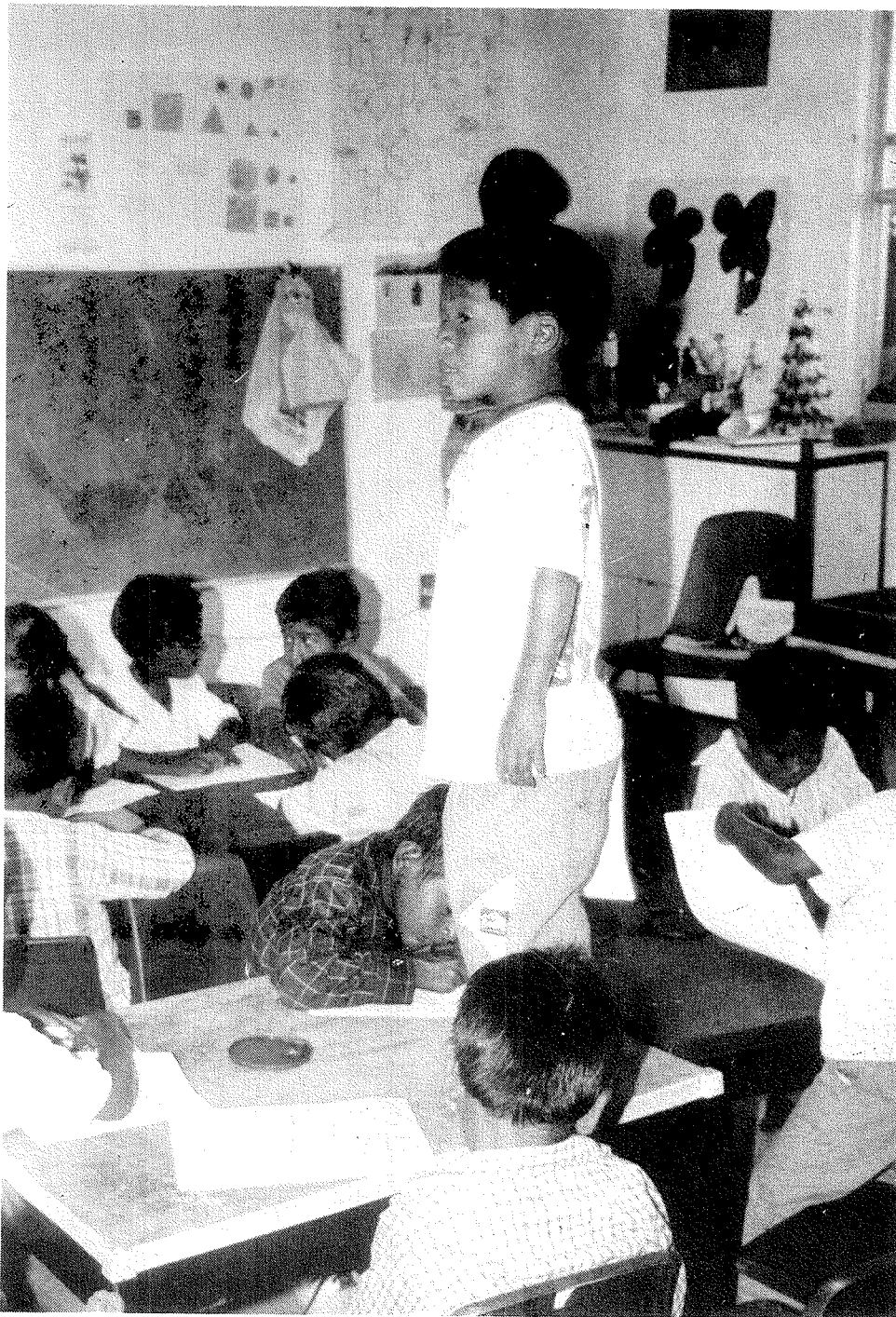
Quinto grado

El maestro de este grado es hablante de tsotsil pero su clase la da en español. En el grupo están algunos niños que desde años atrás iniciaron el aprendizaje de la lectura y la escritura en español. El maestro ha aprovechado esta situación y se apoya en ellos para el trabajo en el aula. En la visita al salón de clases se observa lo siguiente:

Los alumnos están organizados en cuatro equipos: dos de mujeres y dos de hombres. En cada equipo hay tarjetas con palabras escritas en español; los alumnos tratan de leerlas y copiarlas en su cuaderno. El maestro observa el trabajo de cada equipo y apoya a los niños en la lectura de las palabras. En seguida el maestro proporciona tarjetas con un dibujo que representa la palabra escrita y pide a los niños que busquen la palabra que corresponde a cada ilustración.

En esta actividad los niños se observan participativos e interesados, aunque no es así para dos de ellos que no participan y se mantienen alejados del grupo. El maestro comenta que este ciclo escolar significa para estos niños el primer acercamiento a la escuela, además de que no acuden regularmente.

maestro coloca las tarjetas y hace que repitan con él los nombres de las partes, varias veces hasta que "logran pronunciarlas correctamente". Los niños se entusiasman y se ríen, hablan entre ellos en tseltal.



Algunas Reflexiones Acerca de la Práctica Docente "Real"

Con base en las observaciones realizadas en esta escuela, surgen las siguientes reflexiones en torno a la planeación, la realización y la evaluación de las tareas docentes:

La planeación es un momento del acto educativo que reúne y ordena los propósitos y contenidos, identifica a los participantes, señala el tipo de actividades por realizar para el logro de los aprendizajes, así como el tiempo disponible y los recursos materiales requeridos; es decir, permite pensar *qué se va a hacer, quién lo va a realizar, en qué tiempo y con qué recursos*. No obstante lo útil de la planeación para el trabajo docente, sólo tres de los maestros intentan planear las actividades que realizan con sus alumnos; los demás consideran innecesario planear sus actividades, argumentando que no tiene utilidad mientras no exista una comunicación oral adecuada con los estudiantes.

En el curso de inducción la maestra nos explicó la utilidad de la planeación, y puso un ejemplo de cómo se realiza y los aspectos que contiene. Después, considerando los contenidos del plan y programa de educación primaria, realizamos un plan de clases y ese fue el que utilicé con mis alumnos, pero en realidad no sirvió de nada, los niños no saben leer y escribir, y así pues no les puedo explicar el sujeto y el predicado de una oración.

Otro maestro, que dice que sí planea, comenta:

El plan de clases es de mucha utilidad para el trabajo con los niños, me ayuda a saber qué voy hacer y qué material necesito. Mis alumnos no saben leer y tampoco matemáticas, por eso veo las actividades de los Libros del Rincón de Lecturas, que son los únicos materiales que tenemos, y las modifico para poder realizarlas. El plan y programa no me sirve porque lo que ahí dice que hay que enseñar a los alumnos de quinto yo no lo puedo hacer, entonces nada más utilizamos los libros

evaluación como estrategia para modificar, transformar, crear estrategias diferentes a las que les ofrecen los cursos de inducción para resolver los problemas que les plantea la práctica cotidiana.

CONCLUSIONES

Al dar por terminado el trabajo de investigación para esta tesis, puedo presentar las siguientes conclusiones:

Las políticas indigenistas no han representado el bienestar y la liberación de los pueblos indios. El indigenismo desde siempre ha sido una teoría y una práctica pensada desde una perspectiva dominante cuyos intereses están encaminados al bienestar, anhelos y expectativas de individuos o grupos sociales no indios.

En la política indigenista actual se postula la participación activa, organizada e indispensable de las comunidades indígenas, para decidir desarrollar, estructurar y proponer sus propios proyectos de vida dentro de un contexto nacional, respetando su organización social, su lengua, su cultura y su dignidad como seres humanos. Estas ideas han logrado concretarse en los discursos políticos, aunque indudablemente no puede quedar en este punto, la política tiene que estar ampliamente reflejada en la vida de las comunidades indígenas y particularmente en la educación de los maestros y los niños de las etnias.

Por lo que se refiere a la formación profesional de los maestros, su práctica se desarrolla en un contexto en el que la identidad, la lengua y la cultura constituye la base para promover el desarrollo de actitudes, conocimientos y valores que permiten a los niños aprender de manera permanente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de su vida cotidiana.

sus estudios de normal superior, licenciatura o posgrado. Esto conlleva a pensar en la necesidad de buscar nuevas y mejores ofertas de nivelación y superación profesional que garanticen la profesionalización de los maestros indígenas.

Puede considerarse alentador el hecho de que un porcentaje importante de maestros indígenas (54.07%) tenga estudios de nivel bachillerato o normal básica, aunque esto no garantiza que puedan tener un adecuado desempeño como docente.

En relación con las características lingüísticas de los 28 134 maestros de educación indígena, se observó que el 97 % del total de maestros previsiblemente están en posibilidades de atender una educación bilingüe; siempre y cuando exista correspondencia en la lengua de la comunidad donde presta sus servicios. No obstante, en la información cuantitativa del estado de Chiapas, se reporta que el 24.68% del total de maestros de esta entidad trabajan con comunidades que no hablan la misma lengua que el maestro, lo que hace prever dificultades para promover el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas y físicas de los niños indígenas.

La falta de comunicación que se establece en el proceso enseñanza aprendizaje entre los maestros y los alumnos por la barrera del idioma, propicia altos índices de reprobación y deserción escolar, este problema ha persistido durante muchos años y se ha planteado que es a causa de la pobreza extrema en que vive esta población. Sin embargo, poco interés se ha puesto a los problemas de comunicación que existe en el aula y a la pertinencia de una planeación educativa que permita reducir la falta de correspondencia entre la lengua de la comunidad y la que habla el docente.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, Beltrán Gonzalo. *Teoría y Práctica de la Educación Indígena*. Colecc. SEP/SETENTAS, México, 1973
- AGUIRRE, Beltrán Gonzalo. *Lenguas vernáculas, su uso y desuso en la enseñanza: La experiencia de México*. CIESAS, México, 1983
- BONFIL, Batalla Guillermo et al. *Utopía y Revolución*. *El pensamiento Político Contemporáneo de los Indios en América Latina*. Nueva Imagen, México, 1981.
- BONFIL, Batalla Guillermo, *México Profundo*. CONACULTA, México, 1994
- CALVO, Ponton Beatriz y Donnadieu Aguado Laura. *Una Educación Indígena Bilingüe y Bicultural*. Colección Miguel Othón Mendizabal, CIESAS, México, 1992
- Consejo Nacional de Población. *Censo General de Vivienda*. México, 1990
- CORONADO, Suzan Gabriela. *Persistencia Lingüística y Transformación Social: bilingüismo en la mixteca alta*. CIESAS, México, 1987
- CHEHAYBAR, y Kuri Edith, et al. *La Formación Docente Perspectivas Teóricas y Metodológicas*. UNAM/CISE, México, 1996
- Diario Oficial de la Federación. *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*. México, 26 de marzo de 1994.
- Diario Oficial de la Federación. *Acuerdo N° 196*. México, 4 de junio de 1994
- Diario Oficial de la Federación. *Ley General de Educación*. México, 13 de julio de 1993
- Diario Oficial de la Federación. *Ley Agraria*. México, 26 de febrero de 1992
- ELLIOT, John. *La Investigación-Acción en la Educación*.

- PÉREZ, Gómez Angel. *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Morata, España, 1993
- PINEDA, Luz Olivia. *Casiques culturales (El caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas)*. Altres Costa-Amic. Puebla, México, 1991
- Poder Ejecutivo Federal. *Programa para la Modernización Educativa, 1984-1994*. México, 1989
- Poder Ejecutivo Federal. *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa*. México, 1992
- Poder Ejecutivo Federal. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México, 1996
- Revista de la Escuela y del maestro. Básica. *Educación Intercultural*. Año I, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, México, septiembre-octubre 1994
- Revista Educación del Maestro Básica. *Educación Intercultural*. Fundación SNTE, año II, N°8, noviembre y diciembre, México 1995
- Revista Innovaciones Educativas. Año III, N°20, editorial, Buenos Aires (AÑO).
- RÍOS, Onésimo. *Conferencia sobre: Educación Indígena*. SEP/DGEI, México, 1994
- ROCKWEL, Elsie. *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. El Caballito SEP, México, 1986
- Secretaría de Educación Pública. *La Lengua Indígena y el Español en el Currículum de la Educación Bilingüe. Documento de Apoyo para el Capacitador*. SEP/DGEI, México, 1995
- Secretaría de Educación Pública. *Inducción a la Docencia en Educación Básica para Poblaciones Indígenas. Lineamientos Generales. Promociones 1995-1996*. SEP/DGEI, México, 1995

REFERENCIAS FOTOGRÁFICAS

Las fotografías que ilustran este trabajo fueron tomadas en:

- La comunidad La Ceiba, Mpio. de Simojovel, Chiapas.
- La comunidad de Tonatitlan Edo. de México