

UNIDAD AJUSCO

DIRECCION DE DOCENCIA

ACADEMIA DE EDUCACION INDIGENA

"DESARROLLO CURRICULAR DE LA ESCUELA PRIMARIA
BILINGÜE "LIC. LUIS ECHEVERRIA ALVAREZ", DE LA
COMUNIDAD DE TUZAMAPAN DE GALEANA, PUEBLA."

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE :

LICENCIADO EN EDUCACION INDIGENA

PRESENTA:

MINERVA MARTINEZ RODRIGUEZ

DIRECTOR DE TESIS:

ANTROP. JORGE B. MARTINEZ ZENDEJAS

MEXICO, D.F.

NOVIEMBRE DE 1996

DEDICATORIAS

- A mi señor padre, Don Daois Martínez Valencia, todo él, sabiduría y amor.
- A mi Señora madre Eufemia Rodríguez Ortíz, quien estuvo presente en toda la etapa de mi formación, sin su apoyo no hubiera sido posible, lograrlo.
- A Ulises, fuente de mi superación constante y por su tierna paciencia.
- A mis hermanos: Dionisio, Susana, Javier, Luis, Inés, Julia, por su apoyo incondicional en todo el proceso de mi formación.
- A Estanislao, por su diaria solidaridad y por su palabra de contenido justo y verdadero.
- Al Profr. Jorge B. Martínez Zendejas, artifice intelectual, y ejemplo a seguir.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCION.....	7
CAPITULO I. DESARROLLO CURRICULAR Y EVALUACION CURRICULAR	15 ✓
1. 1. Desarrollo Curricular y evaluación curricular	15 ✓
1.2. Contexto Latinoamericano del Desarrollo Curricular	31
1.3. Desarrollo Curricular en México	37 ✓
1.4. Desarrollo Curricular para grupos indígenas en México	42
CAPITULO II. EL PUEBLO Y SU RETRATO CONTEXTUAL	49
2.1. La comunidad	49
2.2. Comunicación y dependencia.....	53
2.3. La población	54
2.3.1. Composición interétnica.....	55
2.4. Aspecto económico-social	57

2.5. Aspecto político-social	64
2.6. Aspecto educativo	81
CAPITULO III. DESARROLLO CURRICULAR DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE "LIC. LUIS ECHEVERRIA ALVAREZ", DE LA COMUNIDAD DE TUZAMAPAN DE G., PUEBLA	89
3.1. Currículum y gestión escolar.....	95
3.1.1. El Director de la Esc. Primaria	95
3.1.2. El Consejo Académico Escolar.....	100
3.1.3. El Maestro de grupo.....	102
3.1.4. La Coordinación de Desarrollo Educativo.....	104
3.1.5. La Jefatura de Zonas de Supervisión.....	106
3.1.6. La Dirección para el Desarrollo integral de la educación y de los pueblos indígenas	107
3.2. Currículum y Personal docente	125
3.2.1. La adscripción	125
3.2.2. Actividades extra-áulicas.....	129
3.2.2.1. La inscripción	129
3.2.2.2. Comisiones (guardias, Concursos).....	130

3.2.4. Arraigo del docente	134
3.2.5. Cursos de Actualización.....	137
3.2.6. Relación docente-comunidad	141
3.3. Currículum y operatividad	145
3.3.1. El grupo del primer grado	147
3.3.2. Existencia material del conocimiento	148
3.3.3. El conocimiento "tópico"	151
3.3.4. El grupo del sexto grado	156
3.3.5. Existencia social del conocimiento	157
3.3.6. El conocimiento "situacional"	160
3.4. Currículum y evaluación	163
3.4.1. La evaluación del proceso enseñanza aprendizaje desde la perspectiva del docente.....	163
3.4.2. La opción evaluativa en la práctica	166
3.4.3. La evaluación desde el alumno.....	167

CAPITULO IV. IMPACTO SOCIAL DEL CURRICULUM EN LA COMUNIDAD	170
4.1. La alternativa al desarrollo curricular homogéneo.....	176
CONSIDERACIONES FINALES	181
BIBLIOGRAFIA.....	185

INTRODUCCION.

Hablar del desarrollo curricular en México y de la Educación Indígena, es remitirnos a la problemática compleja y diversa que se genera en medio de un cuestionamiento a la racionalidad tecnocrática bajo el contexto de la política de la modernización del sistema educativo.

El desarrollo curricular en Educación Indígena, ha estado determinado por propuestas pedagógicas no determinadas por contextos sociales sino por concepciones políticas. Sin embargo han surgido nuevas propuestas que tratan de crear un currículum diferente donde se ven involucrados intelectuales, organizaciones étnicas y personal docente del país, donde se hace necesario analizar el currículum dentro de un contexto social, a partir de contradicciones y diversidades culturales.

Durante tres décadas la Educación Indígena, ha atravesado por diversos programas, proyectos y modelos educativos, sin embargo, han existido pocos

trabajos de evaluación curricular, mismos que recojan, sistematicen y analicen toda la información que representa el desarrollo curricular de la educación indígena.

Esta necesidad de vincular el desarrollo curricular, y la evaluación curricular con las características contextuales de la Educación Indígena, parte del supuesto de que todo discurso curricular, surge y se desarrolla como respuesta a las exigencias sociales de un proceso histórico determinado.

En este contexto, surge también la necesidad de establecer el proceso del desarrollo curricular en educación indígena, de determinar el proceso curricular de una Escuela Primaria a través de una evaluación y al mismo tiempo determinar el impacto de este proceso en el contexto social.

La Dirección General de Educación Indígena, instrumenta Cursos de Actualización para los docentes en servicio, se les otorga participación a los grupos étnicos en la elaboración de materiales didácticos y textos escolares para su educación, se le da libertad al docente para que maneje flexiblemente el Programa oficial, cuya finalidad es de llegar a formar un sujeto crítico, analítico, reflexivo y

participativo, mismos que sin ser de especificidad indígena se adaptan al medio específico en el que se labora.

En este contexto, además de que el maestro se encuentra inserto en la organización escolar, también se encuentra inserto en la organización sindical, ámbitos ambos que requieren de su participación; al mismo tiempo que ha de procurar la vinculación escuela comunidad.

Por lo que respecta a su práctica docente el maestro ha de utilizar el material didáctico editado por la D.G.E.I., planear procedimientos, elaborar materiales didácticos adecuados para apoyar el procedimiento enseñanza-aprendizaje y desarrollar los contenidos que el grupo étnico considera básicos, completos y suficientes.

También se espera que el docente, utilice la lengua materna como medio de instrucción y área de conocimiento y al español como segunda lengua, así como desarrollar contenidos específicos en ambas lenguas ya que se asume que él sabe escribirla.

Aunado a lo anterior, se han abierto programas de formación para que se le prepare académicamente y sea copartícipe de los problemas y conflictos de la comunidad. Con todo eso, se espera lograr que el niño indígena llegue a ser un bilingüe coordinado y maneje las dos culturas: una cultura propia y una ajena.

Todo lo mencionado anteriormente debe darse en un contexto agrario, de comunidades con poca población, con una lengua propia y que se rigen por calendarios distintos a los escolares, relativos a tradiciones, festividades y ciclos agrícolas.

De esta manera se intenta responder a las preguntas de investigación: ¿El currículum que se lleva a cabo en las comunidades indígena cumple con lo arriba especificado?, ¿Los factores culturales, políticos, económicos, inciden en el desarrollo del currículum de la Escuela Primaria Bilingüe "Lic. Luis Echeverría Álvarez"?, ¿Qué impacto tiene este currículum en el contexto social específico?

Metodológicamente y para lograr este objetivo, fue necesaria la investigación documental que me brindó la visión teórica curricular y las perspectivas que

dominan el campo curricular. Sin embargo, para encontrar respuesta a las interrogantes fue necesario una investigación de campo para observar lo que sucede cotidianamente en una escuela. Citlali Aguilar señala que, "el trabajo de los maestros es un producto de la relación sujeto-institución, donde ambas instancias lo modifican y son modificadas por éste. En cada escuela, el trabajo de los maestros adquiere un contenido específico. Este se construye en la cotidianidad escolar; se define mediante un proceso de construcción continuo donde intervienen de manera central las condiciones materiales específicas de cada escuela y las relaciones al interior de ella", (Aguilar, C.1985:87).

Para abordar el objeto de estudio fue necesario un enfoque teórico y metodológico de investigación cualitativa e interpretativa. Ya que este modelo, a la vez que lo sustenta proporcionó estudiar el proceso educativo, acceder a las formas de cómo se construye el conocimiento sobre la realidad social. Así describir y comprender los procesos y estructuras de significado de los involucrados.

Para lograrlo, fue necesario trasladarse a la comunidad de Tuzamapan de Galeana, Puebla, y por espacio de cuatro semanas, convivir en este ambiente

comunitario y escolar para desarrollar la investigación; en el transcurso de ésta, no existió ningún tipo de problema, ya que los docentes, director, supervisor, miembros de la comunidad y niños, proporcionaron toda la información requerida a través de entrevistas y accedieron atentamente incidir y participar en la misma, logrando que ésta se realizara en un ambiente agradable y favorable.

El resultado de lo anterior, es el presente trabajo, que está estructurado en tres capítulos, mismos que consideran en el primero, DESARROLLO CURRICULAR Y EVALUACION CURRICULAR; que está desglosado en apartados que plantean: el marco teórico del desarrollo curricular y evaluación curricular, el contexto latinoamericano general del desarrollo curricular, el desarrollo curricular en México, y el desarrollo curricular para grupos indígenas en México.

Este capítulo, hace referencia al campo del currículum, por ser tan amplio, complejo y polémico y por tener un marcado desconocimiento por parte de los docentes de la zona escolar 705 de Zoquiapan, Pue., ya que entrevistados varios de ellos sobre el mismo, existe interrogantes que no se contestaron. Pretendo con ésta

relaboración, ofrecer en este apartado un marco referencial teórico que pueda ser utilizado como fuente de consulta, al realizar Cursos, Seminarios, etc, también se pretende en este capítulo ofrecer un marco teórico sobre la problemática presentada, mismo que empieza abordando el Currículum y sus vertientes para poder distinguirlo del objeto de investigación que en este caso es el desarrollo curricular y que mediado por la evaluación curricular, se convierte como proceso orientado a descubrir la dinámica de éste. También en este capítulo se presenta la problemática a abordar, así como la propuesta de evaluación curricular para este trabajo de investigación.

El Capítulo II, EL PUEBLO Y SU RETRATO CONTEXTUAL, presenta el marco contextual de la comunidad, donde se analizan factores económicos, políticos, culturales, educativos; que inciden en el desarrollo curricular específico de esta escuela primaria; se plantean situaciones de población, relaciones interétnicas, situación lingüística, y factores generales culturales. Se pretende en este capítulo enmarcar contextualmente al desarrollo curricular de la Escuela Primaria Bilingüe y presentar los determinantes que influyen para que se desarrolle de esa manera.

El Capítulo III, DESARROLLO CURRICULAR EN LA ESC. PRIM. BIL. LIC. LUIS ECHEVERRIA ALVAREZ DE LA COMUNIDAD DE TUZAMAPAN DE G., PUEBLA, tiene como finalidad plantear la situación concreta de la forma en que se efectúa el currículum en esta escuela. Tiene en sus apartados el desarrollo del Currículum y gestión escolar, Currículum y personal docente, Currículum y operatividad y Currículum y evaluación, mismos que me proporcionaron la visión concreta de la situación, para poder realizar la evaluación curricular de éste desarrollo curricular específico, y presentar los resultados que sirvan para poder explicar y entender la problemática presentada, al mismo tiempo para poder percibir el impacto de este proceso curricular en el contexto social, que se presenta en el Capítulo II.

CAPITULO I. DESARROLLO CURRICULAR Y EVALUACION CURRICULAR

1.1. Desarrollo Curricular y evaluación curricular.

El currículum tiene diversas acepciones. No es extraño, encontrarse con perspectivas que seleccionan puntos de vista, aspectos parciales o enfoques alternativos con distinta amplitud que determinan la visión "más pedagógica" del currículum, ya que en muchos casos se ha utilizado como legitimación de las prácticas vigentes y en otros aparece como discurso crítico que trata de desvelar los supuestos y el significado de dichas prácticas. Asegura GRUNDY que "El currículum, no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas", (Grundy, C. 1987:15).

En esta perspectiva encontramos que existen dos grupos de significados que sobre currículum se trata:

Uno concibe al currículum como experiencia y el otro como definición de contenidos de la educación, como planes y programas. De esta forma puede analizarse desde cuatro ámbitos totalmente diferenciados:

- " Sobre su función social como punto de enlace entre sociedad y escuela.
- Como proyecto o plan educativo (experiencias, contenidos, etc).
- Como la expresión formal y material de ese proyecto (contenidos, orientaciones, secuencias, etc.)
- Como campo práctico donde se analizan procesos instructivos y la realidad de la práctica, estudiarlo como territorio de intersección de las prácticas no sólo pedagógicas sino también las interacciones y comunicaciones educativas; así como enlazar la teoría y la práctica de la educación", (Sacristán, G. 1988: 2).

De esta forma se pretende comprender la práctica educativa institucionalizada y las funciones sociales de la escuela ya que el currículum supone la concreción de los fines sociales y culturales. A través del currículum se describe la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado.

Con lo anterior se presentan las vertientes de lo que es el currículum, para poder distinguirlo de lo que es el desarrollo curricular y la evaluación curricular ya que en muchas ocasiones éstos se convierten en sinónimos de aquel.

Para hacer el análisis de un desarrollo curricular concreto se debe enfocar el estudio, en el contexto en el que se lleva a cabo, y a través del que se expresan las prácticas educativas, y los resultados. Por lo que para situar en un nivel más concreto el análisis del desarrollo curricular en una escuela primaria bilingüe indígena fue observando las prácticas escolares de los alumnos, docentes, director, mismas que no dejan fuera tareas, actividades, ritos, etc., relacionados con el currículum. De esta forma la escuela va a socializar a los niños por mediación de la estructura de actividades que organiza para desarrollar la currícula que tiene encomendada. Esto lo realiza a través de los contenidos y las formas de éstos y también por las prácticas que realiza.

El concepto de proceso de desarrollo curricular nos remite a una pluralidad de acciones educativas, determinadas tanto por las características estructurales como por las históricas e ideológicas de la sociedad. Los especialistas en

currículum no son ajenos a estas influencias; por ello tienen que seleccionar o crear de entre las teorías sociales y pedagógicas aquellas que mejor reflejan sus concepciones de cultura, educación y sociedad.

El proceso del desarrollo curricular, "puede considerarse como un proceso dinámico, continuo, participativo y técnico, donde se analizan las características, condiciones y necesidades del contexto social, político y económico en que se inserta la educación, a la vez que se especifican fines y objetivos con base a un análisis previo y se diseñan medios y recursos para aquella, al tiempo que se ponen en práctica los procedimientos diseñados y por último evaluar la relación que guardan fines, objetivos, medios y procedimientos entre sí y con las características y necesidades del contexto, el educando y los recursos", (Arredondo, V.1981:373).

A su vez Laurence Stenhouse, dice que el desarrollo curricular debe ser tratado como un "proceso de investigación educativa, siendo que su evaluación es el proceso orientado a descubrir la dinámica, y no sólo los resultados pretendidos a priori por el modelo de objetivos, de todo ese proceso", (Stenhouse, L. 1987:23). Es básicamente entonces en su opinión, equivalente a la recogida de información

relativa a todo el proceso de innovación y a todos los aspectos y variables implicados, necesitada, por tanto, de técnicas variables y de un enfoque más amplio.

Díaz Barriga, por su parte nos dice que, "en este momento del desarrollo curricular, podemos distinguir dos grandes propuestas para la estructuración de los planes de estudio, una, vinculada a la teoría de la funcionalidad técnica de la educación, representada por autores estadounidenses como Tyler, Taba y por autores mexicanos como la primera Glazman e Ibarrola. La otra surge de la teoría sociopolítica de la educación, la cual se presenta con menor grado de estructuración y está representada por la teoría curricular modular", (Díaz Barriga, 1992:84).

En términos generales, se puede decir que hay dos concepciones de lo que es el desarrollo curricular, una que lo comprende como sinónimo de desarrollo o elaboración del plan de estudios y otra que señala que éste trasciende los límites del plan de estudios.

Una que considera el aspecto formal de su desarrollo y otra que incluye lo vivencial. Una que se centra en la medición de los aprendizajes y el producto y otra que da atención al contexto y que, a la vez, enfatiza su carácter de proceso y a la vez, que por lo mismo, se puede decir que las concepciones de evaluación curricular derivadas de los enfoques señalados, revisten sus mismas características.

De esta forma, podemos entonces aceptar que el desarrollo curricular es una pluralidad de acciones educativas, donde las condiciones y las necesidades del contexto de la escuela se interrelacionan y le dan configuración, y donde la sistematización de estas acciones están en un proceso que requiere de una dinámica propia, así como una evaluación de medios, procedimientos y necesidades del alumno y de la comunidad para poder determinar el impacto social que tiene una institución escolar cualquiera incluyendo la Escuela Primaria Bilingüe indígena.

Esto último, es lo que se pretende analizar en el presente trabajo de investigación desde la vertiente de que desarrollo curricular es una pluralidad de acciones educativas, donde el proceso tiene una dinámica propia que involucra la atención al contexto específico donde se desarrolla.

Por otro lado, la concepción de evaluación curricular por lo mismo, se puede decir que deriva de los enfoques arriba señalados ya que revisten sus mismas características.

Los orígenes del discurso curricular se encuentra a principios de este siglo, en las discusiones generadas en torno a la escuela pública ligada al crecimiento industrial de los Estados Unidos. Con Tyler se acuña el término evaluación educacional y se incorpora a la educación una visión instrumental correspondiente a la "racionalidad técnica". Esta apelando a la autoridad de la ciencia y legitima un discurso dominante al que debe alinearse todo el saber. La principal característica de éste discurso consiste en que se le dé prioridad a los objetivos que los alumnos deben alcanzar en su trabajo de aula, mientras que los resultados se evalúan al compararlos con los objetivos planeados. La evaluación se lleva a cabo mediante instrumentos estadísticos; esto le confiere un carácter "científico" al proceso educativo.

Sin embargo, a principios de los años 60, se empieza a cuestionar esta perspectiva, desde el momento en que los instrumentos que se utilizaban resultan

obsoletos ante el cambio de política social, en apoyo a los necesitados, ya que los planes establecidos por grupos de control o experimentales fallaron. En este contexto empezaron a aparecer nuevas conceptualizaciones sobre la evaluación. (Provus 1971, Eisner 1967, Glaser 1963. Cook 1966. Scriven 1967 y Stake 1967), en cuyas concepciones se reconocen la necesidad de evaluar metas, analizar el procedimiento, perfeccionamiento y los resultados que se desean.

Siendo esto así, las investigaciones sobre la evaluación manifiestan una estrecha vinculación con paradigmas científicos, Rosales, por ejemplo dice que, "la evaluación hasta los años sesenta aparece fuertemente vinculada con una forma de investigación predominantemente cuantitativa, dentro de un paradigma positivista. Mas a partir de los años sesenta, se hace ostensiblemente patente una orientación investigativa, en líneas de evaluación, vinculadas al movimiento de responsabilidad social. Sin embargo, a partir de estos años, y coincidiendo con el desarrollo de nuevos paradigmas de investigación, van apareciendo importantes aportaciones para la renovación conceptual y metodológica de la evaluación", (Rosales, 1990:20).

Para los representantes de la Tecnología Educativa Tyler, Taba, Phoenix, Mager y en México las primeras Glazman e Ibarrola, la evaluación curricular se centra en la congruencia y coherencia lógica del plan de estudios. Son a todas luces, propuestas que se caracterizan por ser ahistóricas, neutrales, universalistas y de pretendido corte científico, donde no se considera el proceso, contexto y dinámica de éste.

Para los críticos Díaz Barriga, Pansza, Galán Giral, Marín Méndez, Millán Benítez; ésta es considerada como un proceso que implica retomar los planos filosófico, epistemológico, político, sociológico, psicológico y pedagógico, considerando los planos del proceso en sí, determinado por un contexto y una dinámica propia.

Ejemplos concretos de cómo se han efectuado ciertas evaluaciones curriculares unas por ejemplo; a través de:

-Evaluación de objetivos: considera la medición de los cambios logrados en el comportamiento mediante la instrucción y a medir el aprendizaje (rendimiento).

-Evaluación de metas: definición conductual de las metas, evaluar el progreso hacia dichas metas y esclarecerlas a la luz de la experiencia evaluada. Que responda a las cuestiones de selección, adopción, apoyo y valor de materiales y actividades educativas.

-Evaluación formativa: retroalimentación y guía influyendo sobre la formación de un currículum a través de las sucesivas revisiones de la fase de desarrollo.

- Evaluación sumativa: se ocupa de la apreciación del currículum tal como es ofrecido al sistema escolar.

-Evaluación holística: No parte de admitir que ciertos datos (como los resultados obtenidos por los alumnos) constituyen el interés, sino que se aceptan como potencialmente importantes todos los datos correspondientes al proyecto y a sus contextos.

- Evaluación iluminativa: cómo opera el programa, cómo es influenciado por diversas situaciones escolares en las que se aplica, cómo lo consideran aquellos a quienes afecta directamente, sus ventajas y sus inconvenientes y cómo repercute.

-Evaluación respondente: Se orienta directamente a actividades programáticas que a intenciones del programa.

-Evaluación basada en la toma de decisiones: Consiste en concebir, obtener y comunicar información que marque una orientación para la toma de decisiones educativas respecto a un programa determinado.

Díaz Barriga, dedica el capítulo cuarto de la obra Ensayos sobre la problemática curricular, a los problemas relacionados con la noción de evaluación curricular y critica en él las concepciones que sobre la evaluación sustenta la tecnología educativa en los términos siguientes:

"El término evaluación curricular es empleado como extensión de la evaluación del aprendizaje. El empleo indiscriminado de esta noción puede presentar algunos problemas teóricos sobre los cuales es conveniente reflexionar. En el caso de la evaluación del aprendizaje, hemos mostrado la ausencia de una construcción teórica del objeto de estudio, que ha llevado a equiparar evaluación con medición. Esta problemática ha sido incorporada por el empirismo y el positivismo a la psicología y a la educación. Desprender del concepto de evalua

ción el de medición implica reconocer la necesidad de
de construir el objeto de estudio de la evaluación y -
de una explicación teórica de la misma",
(Díaz Barriga, Op.Cit.:74).

Esta opinión nos lleva a pensar que en primer término se debe empezar a diferenciar entre lo que es evaluación curricular y lo que es un proyecto de investigación educativa, ya que no sólo se trata de encontrar información para la toma de decisiones, de conocimientos y comprensión de la realidad educativa, sino también de establecer el reto de construir y trabajar sobre un modelo de evaluación curricular donde se integren todos los elementos que están presentes en esta complejidad, ya que surge de muchas determinaciones y que necesita varios niveles de análisis. También habla de la construcción teórica que permita realizar dicha actividad dentro de una concepción totalizadora de los problemas educativos, a fin de no minimizar los datos que de ella se desprenden.

La propuesta de evaluación de Stenhouse se distingue de las anteriores en que a la vez que es una propuesta de evaluación del desarrollo curricular (no del

plan de estudios, aunque lo incluye), filosófico-epistemológico, toma en cuenta tanto los factores objetivos como los subjetivos y el producto tanto como el proceso por lo que propone criterios para efectuar la estimación de un proyecto o una práctica educativa, distinta porque no sólo se aboca a analizar resultados, sino también procesos, retoma de las dos posiciones analizadas anteriormente para poder proponer sus criterios de evaluación.

Para hacerlo así, el evaluador ha de seleccionar aquellos diseños y significados a los que prestará atención y esto implica una base selectiva. Sobre los criterios a considerar para evaluar el currículum, Stenhouse habla sobre, "El modelo clásico de evaluación trabajaba con arreglo a criterios de éxito o fracaso, juzgados a partir de mediciones de los comportamientos de los estudiantes. Con respecto a una especificación de currículum, yo no creo que resulten adecuados tales criterios. El mejor modo de asegurar el éxito es mantener bajo el nivel de aspiración. Cualquier currículum, ambicioso producirá éxito y fracaso en toda institución que lo lleve a cabo. Me sigue pareciendo que la nueva ola de evaluadores se preocupa por el mérito o la valía de un currículum o una práctica educativa, pero sus criterios no están claros y su preocupación por los receptores y

la presentación de resultados me parece que enmascara el problema. Aspiran a decir las cosas tal como son y con frecuencia escriben como si ello fuese posible, en tanto que se permiten alguna distorsión debida a sus propios valores. Pero no hay un decir las cosas como son. Existe sólo una creación de significado mediante el uso de criterios y estructuras conceptuales" (Stenhouse, Op.Cit.:165).

En su opinión, los cinco criterios fundamentales para lograr lo anterior, los criterios que pueden utilizarse en la estimación de un proyecto, una práctica educativa, un desarrollo curricular, son: sentido, potencial, interés, condicionalidad y elucidación.

Se entiende por sentido a la forma y significado lógicos que un currículo, considerado en sí mismo posee. Así, la naturaleza de un currículo no queda completamente explicada mediante la referencia a las condiciones que influyen sobre su producción, es decir con arreglo a la sociología del conocimiento, como podría ser el caso de Taba, el del CNTE y el de Glazman, sino que consiste en revelar sus significados, clarificar sus respuestas, o sea, en explicar el diseño, a partir de una base selectiva de criterios, significados y de criterios de conocimiento.

Dicho de otra manera, el sentido será la forma y el significado que son lógicos; el potencial, se refiere al para qué, bien a la teoría o a los intereses; el interés, se refiere a los problemas que el currículum plantea en la práctica; la condicionalidad, poner al potencial y al interés en relación con las condiciones contextuales y la elucidación, el grado en el que el currículum resuelve problemas planteados.

Esta forma de evaluarlo como un medio para conocer las determinaciones cualitativas del desarrollo curricular, implican la necesidad de abordarlo para su análisis, en una forma situacional; es decir, estudiarlo como inmerso en los determinantes histórico-sociales y políticos concretos en que se presente dentro de una institución educativa. Por ello, es necesario señalar la relevancia que tiene reconocer en la construcción teórica y en la práctica curricular la existencia de diferentes condiciones en que se da una realidad específica como el caso concreto que analizo en el presente trabajo.

Me he inclinado en los criterios de Stenhouse para evaluar el desarrollo curricular en educación indígena de una Escuela Primaria Bilingüe Indígena,

porque considero que retoma de ambas concepciones aspectos tales como: lo objetivo y lo subjetivo; el producto y el proceso y esto implica hacer un análisis de una serie de acciones educativas, determinadas por un contexto y dinámica específica donde se inserta la práctica docente del maestro indígena, descubriendo a través de las características, condiciones y necesidades del contexto social, político, económico y cultural que se mencionan en el capítulo II, la relación con los fines, características, procedimientos educativos entre sí, que se mencionan en el Capítulo III y que trata de buscar una respuesta a las interrogantes planteadas.

Es decir, la Dirección General de Educación Indígena, ha instrumentado cursos de actualización para docentes en servicio, se le da libertad para manejar flexiblemente el Programa Oficial, puede hacer propuestas pedagógicas, participa sindicalmente, tiene flexibilidad para desarrollar contenidos étnicos, en su práctica docente utilizar la lengua materna, tiene facilidad para seguir superándose profesionalmente, su práctica la desarrolla en una comunidad agraria, de poca población, con conflictos políticos, económicos, culturales y sociales que le dan especificidad. Pero, ¿Cómo se efectúa entonces el desarrollo curricular?, ¿Se cumple con lo que se plantea arriba?, ¿Qué impacto tiene este desarrollo curricular

en el contexto social específico?. Es lo que se pretende analizar en este trabajo de investigación.

Para poder dar respuesta a la primera pregunta que en este caso es ¿Cómo se efectúa entonces el desarrollo curricular?, es necesario ubicarlo también dentro de un contexto, ya que se parte del supuesto de que todo discurso curricular, surge y se desarrolla como respuesta a las exigencias sociales de un proceso histórico determinado, para eso, presento a continuación el contexto latinoamericano del desarrollo curricular general y para indígenas, Desarrollo Curricular en México, y el Desarrollo Curricular para grupos indígenas en México.

1.2. Contexto Latinoamericano del Desarrollo Curricular.

La década de los setentas tiene condiciones propicias para la difusión de este planteamiento en América Latina, "desde los Estados Unidos se pretendía modernizar los sistemas educativos como base de su política de expansión empresarial y capital norteamericano en la región", (Puigrós, 1980:45).

Se retomaron autores norteamericanos por los evaluadores latinoamericanos en un momento dado, debido a la ausencia de elaboraciones propias, con la extrapolación de su carácter tecnicista y utilitario.

Díaz Barriga, retomando a Carnoy, nos dice que el modelo educativo estadounidense fue propuesto a América Latina como parte de un conjunto de proyectos que impulsó en "su área de influencia". con el interés de "difundir aquella educación que es complementaria para mantener el orden del imperio, subsidiar la expansión de las empresas capitalistas. Con la hegemonía norteamericana, las reformas a la enseñanza se convierten en medios para promover los conceptos de sociedad eficiente y democrática", (Díaz Barriga, Op.Cit.:16).

Estos paradigmas han evolucionado en América Latina con un nivel alto de desvinculación con la realidad social o sea que no se vincula con los problemas reales que deben ser explicados y resueltos. Frente a esta tendencia surgen propuestas desde donde Bordieu, Passeron, Baudelot, Establet, Paulo Freire, empiezan a cuestionar las condiciones educativas de los sujetos en un marco de

discriminación y el conflicto de la distribución educativa, así como de los modelos apropiados.

Sin embargo, los diversos esfuerzos desarrollados bajo la bandera de la tecnología educativa no resolvieron ningún problema educativo en su globalidad tales como la mejoría en la calidad de la educación, ni la tecnología sirvió como solución global (para la alfabetización de niños o adultos, recuperación de alumnos deficientes, educ. permanente, capacitación de profesores, educ. individualizada, etc), dado que no se sometió a análisis críticos a los paradigmas de investigación. Pues la investigación y la evaluación tampoco fueron objeto de una atención especial; con las dificultades a nivel práctica se perdieron las intenciones, acciones y resultados. Se confundió la acción tecnológica con el producto tecnológico, desvalorizando los procesos.

Y de ésta manera sigue el debate en torno al concepto de evaluación; en él conviven los diversos enfoques anteriormente mencionados y nuevas aportaciones, por ejemplo, la que señala Bellido C., donde "Se vislumbra a la evaluación curricular como un

proceso crítico, que propicia mayor congruencia del plan de estudios con la problemática social", (Bellido, C., 1981:49).

En lo que toca al contexto indígena, la problemática del desarrollo curricular y evaluación del mismo ha estado determinado en América Latina, "por modelos asimilacionistas donde resulta evidente que las lenguas y las culturas indígenas representan un obstáculo que debe eliminarse y no una potencialidad que tendría que ser aprovechada para orientar el desarrollo de las comunidades según sus necesidades e intereses. Sin embargo, en las décadas de los años 30' y 40' la oportunidad de seguir aplicando este modelo empezó a ser cuestionada en vista del incremento de analfabetos, deserción y repitencia en la escuela primaria y la marginación de los grupos indígenas, durante ese período se empezaron a ejecutar programas educativos experimentales por ejemplo: las experiencias de la escuela indígena en Warisata en Bolivia, en 1931, o el Proyecto Tarasco en México en 1939 proporcionaron otros criterios y contribuyeron a la revisión de las políticas educativas", (Massimo, Amadio, 1987:134).

Surge en ése entonces el modelo Integracionista basándose en que el idioma materno es el mejor medio de enseñanza y que se debe favorecer el aprendizaje del idioma oficial como segunda lengua. De esta forma se legitima el ingreso de otras lenguas y manifestaciones culturales a los salones de clase y a la vez que se inician programas de capacitación y formación para el personal docente; se elaboraron materiales didácticos en idiomas indígenas, se introdujeron contenidos locales y se hizo énfasis en las investigaciones sobre las características específicas de las sociedades y culturas tradicionales. Actualmente se empieza a considerar un tercer modelo que se define como pluralista, en el que la educación deja de ser concebida como un acto asimilativo, un vehículo de progresiva enajenación y un instrumento de dominación de una cultura sobre otra, para pasar a ser un acto de comunicación, un terreno de encuentro y un instrumento de mediación entre dos culturas.

De esta manera se entra a la educación intercultural detectándose graves limitaciones y carencias en México y los demás países donde los propósitos aún no se convierten en hechos. Más aún cuando existen avances tales como la ejecución de programas de alfabetización en el idioma materno, estos programas nada más se

centran en la enseñanza de la lectura y de la escritura y de operaciones básicas. También se busca la castellanización mediante la alfabetización ya que se confunde el aprender el segundo idioma con la adquisición de las habilidades de la lecto-escritura y además de que se cuenta con material para aprender a leer y escribir en el idioma materno, no se cuenta con personal capacitado para la enseñanza de ésta.

En las últimas décadas ha ido aumentando por parte de los países de América Latina la preocupación de dar a sus poblaciones indígenas una atención educativa más adecuada a sus patrones lingüístico-culturales y se ha insistido en que se contemple en sus legislaciones educativas este reconocimiento. Por ejemplo en el Marco del Proyecto Principal de Educación, la oficina Regional de Educ. de la UNESCO para América Latina y el Caribe, ya se han realizado numerosos eventos de carácter regional y subregional en este sentido.

1.3. Desarrollo Curricular en México.

En nuestro país, el desarrollo del discurso y de las prácticas pedagógicas se han dado siguiendo las discusiones y ciertas características del contexto nacional e internacional. En la década de los setenta, el país experimentó muchos problemas que le dieron cambios en lo social y lo político, en 1971 se entra en la etapa del desarrollo estabilizador, modelo que enfatizó lo económico ocasionando el déficit fiscal, creciente inflación, y el crecimiento de la deuda externa. Además de esto existían tensiones después del movimiento del 68 que hacen ver al sistema del estado como algo desgastado y desacreditado ante las demandas de los diferentes sectores de la población.

Esta situación lleva al gobierno que inicia su gestión 70-76, a transformar su política social basada en una apertura democrática, donde se pretende la participación de todos los sectores sociales.

En el terreno educativo, la política de este sexenio se concreta en la Reforma Educativa que significaba una modernización del sistema educativo a través de la Ley Federal de Educación 1973.

En los años 78-82 se generan proyectos educativos de varias magnitudes y alcances en la llamada Revolución Educativa cuya característica es la institucionalidad, lo administrativo y la organización.

De 1984 hasta la fecha, la crisis económica se recrudece y el estado continúa reduciendo el gasto público afectando los salarios de maestros y la eliminación de algunas dependencias del sistema educativo. Como consecuencia las instituciones educativas se encuentran en proceso de evaluación, reflexión y optimación de recursos que les permitan alcanzar, el mínimo de los objetivos.

En México, la modernización de la educación, hacia los años setenta, se da en el contexto internacional de la transferencia de la pedagogía estadounidense. Al respecto Puigrós A., haciendo una evaluación de ésta dice que "en este sentido, los innumerables cursos de especialización que recibieron los maestros

latinoamericanos desde la década de 1960 referidos a diversos aspectos técnicos de la educación, cumplieron mucho más con el objetivo de jerarquizar una imagen tecnocrática del proceso educativo, que con el de capacitar realmente a los maestros para la utilización de modernas técnicas aplicadas a la enseñanza", (Puigrós, Op.Cit.:144).

De esta manera, gran parte de los proyectos curriculares durante la década de los setenta incorporan el modelo de la pedagogía norteamericana, dentro del contexto de la modernización de la educación a través de la tecnología educativa.

En cuanto a la Educación Básica y Media Básica, se reformularon planes y programas de estos niveles en el marco de la política del régimen 1970-76. A partir de ésta etapa se consideraron los programas por área, como aquellos que se desarrollan en el interior de cada uno de los campos de aprendizaje. Mientras que en los libros de texto se evidencia la idea de función académica comprendida como el desarrollo de actitudes de experimentación, reflexión y crítica; enseñar a aprender y evaluar; formar conciencia histórica y promover el autoaprendizaje con

la finalidad de preparar a las nuevas generaciones para la cultura científico-tecnológica y el cambio permanente que los espera.

En 1980, se da otra reforma. Esta vez en relación con el primer y segundo grados, mismos que se programan a partir de la noción de integración de las áreas de conocimiento. Los nuevos programas se desarrollan a través de núcleos; es decir, considerar la realidad inmediata del alumno, interrelacionando los aportes de las disciplinas, de acuerdo con las líneas de formación integral y los fines de la educación básica.

En 1993 se pone en marcha el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, cuyos objetivos eran fortalecer en los seis grados el aprendizaje y el ejercicio de la lectura, escritura y expresión oral, se hizo énfasis en los usos del lenguaje y la lectura y se abandonó el enfoque de la lingüística estructural; así mismo reforzar el aprendizaje de las matemáticas, fortalecer el conocimiento de la geometría y habilidad para plantear problemas y resolverlos así como restablecer el estudio sistemático de la historia, geografía y civismo y la inculcación de la protección del medio ambiente.

Se plantea así la vigencia social y educativa del libro de texto gratuito para la educación primaria y la implantación de adaptación y flexibilidad curricular para lograr efectos en poblaciones cuyas condiciones son distintas a las urbanas; con un currículum que coloca en "primer plano el desarrollo de competencias intelectuales y la formación de actitudes y valores, que ofrece amplias posibilidades para la selección de contenidos fundamentales, la flexibilidad en el uso del tiempo y la incorporación de actividades y temas de relevancia regional", (S.E.P. Programa de Desarrollo Educativo, 1995:50).

Esta revisión del campo curricular en México responde a la identificación de las dos perspectivas: 1) el abordaje desde la pedagogía norteamericana y la tecnología educativa, y 2) las propuestas innovadoras y alternativas que parten de una inconformidad, análisis y crítica al modelo tecnológico y avanza aquélla hacia una teoría epistemológica y pedagógicamente diferente. En este contexto se señalan los trabajos realizados por la UAM-Xochimilco y su propuesta por objetos de transformación, el cambio de la estructura curricular del CCH, que surge frente a un enciclopedismo, y la concepción tecnocrática, mientras que en los planes de

estudio de la Facultad de Medicina de la UNAM se intenta trascender la estructuración clásica por materias de formación y otras más.

L4. Desarrollo curricular para grupos indígenas en México.

En los últimos lustros, las condiciones económicas, políticas y sociales, derivadas de la crisis y nuevos modelos de desarrollo han hecho eco en el sistema educativo, y por lo mismo, en general los procesos de desarrollo curricular manifiestan la influencia de la tecnología educativa en un primer momento y, las orientaciones cognoscitivistas, la psicología genética y psicoanalítica, en un segundo momento.

Es en este período (1978), en el que la población indígena emerge como un sector altamente politizado y que manifiesta sus demandas al estado, entre los cuales se cuenta el establecimiento de la Educación indígena como servicio específico a los grupos que la integran; para ello se crea la Dirección General de

Educación Indígena en 1978 y de esta manera se inicia el proceso de desarrollo curricular de la educación indígena.

En un primer momento la alternativa que surge del Estado es hacia un modelo de Castellanización, un modelo que como lo señala Yáñez, constituye un "sistema regular implantado y desarrollado desde la época colonial que se caracteriza por ser integracionista y homogeneizador, por emplear el castellano y los elementos culturales occidentales como base de la educación, sin ninguna referencia con las lenguas y culturas indígenas; por responder a la ideología de la sociedad dominante blanco-mestiza; y por estar enmarcado dentro de normas y regulaciones de clara orientación urbana", (Yáñez, C.,1985:44).

Más recientemente, con el desarrollo de la investigación lingüística, antropológica y sociológica se pretende buscar nuevas alternativas, ahora, con el apoyo de intelectuales indios y organizaciones indígenas; surge así, como consecuencia, el modelo bilingüe bicultural. Un modelo que aspira a respetar y reconocer los valores culturales propios; la lengua indígena y el dominio del español.

A partir de 1970, se empiezan a gestar nuevas propuestas en vista de los límites y efectos que surgieron. Este esfuerzo se traduce en la definición del modelo intercultural bilingüe,

mismo que plantea "el empleo de la teoría integrada de las ciencias, partiendo de la realidad sociocultural y con base en ejes espacio-temporales. Dicho modelo propone también la incorporación y capacitación de personal indígena proveniente de las mismas comunidades, el desarrollo de un sistema educativo que integre a la población de todos los grupos étnicos, y define la necesidad de un manejo paralelo de las lenguas y culturas involucradas en el proceso", (Ibidem:66).

En el contexto de la Modernización Educativa, surgen otras propuestas, "que manifiestan la influencia de las diferentes teorías y modelos técnicos para la elaboración de planes y programas de estudio, tales como: 1) El modelo pedagógico ideal con orientación tecnologicista y conductual, a la manera de Tyler y Taba; 2) La propuesta específica que se apoya en la concepción molar del currículum y que se caracteriza por una orientación crítica; 3) La propuesta genérica desarrollada más sobre un modelo cognoscitivista más que genetista de la educación. Y más recientemente, el Programa para la Modernización de la Educación Indígena 1990-

1994, aspira al diseño e implantación de una propuesta curricular articulada de la educación básica que posibilite el desarrollo integral de los educandos indígenas; cuyos contenidos programáticos respondan a las necesidades educativas del país, en general, y las condiciones particulares de los grupos indígenas, más una aspiración que una realidad, para situaciones interculturales", (Martínez, Z.,1990:30).

En estas condiciones, ni el modelo pedagógico ni la propuesta específica llegaron a constituirse en los programas educativos de la Dirección y, la propuesta genérica, implantada durante dos años, no rompió con los elementos de la corriente tecnologicista; y si bien tiende a reconceptualizar el currículum, opta por una organización modular del proceso de enseñanza aprendizaje y sugiere contenidos, aunque no reduce la actividad del maestro al mero cumplimiento de la aplicación de los programas, sino que mantiene siempre abierta la posibilidad de que el maestro genere y elabore nuevos contenidos y los aplique en el proceso de enseñanza diario.

González G. en su documento base sobre Currículum de Educación indígena y proyecto social plantea la problemática del currículum en Educación Indígena "desde la perspectiva de que las propuestas pedagógicas no han sido determinadas por una investigación científico social, sino por concepciones políticas; aún existiendo propuestas alternativas estas no se han podido poner en práctica. Los conflictos por los que ha atravesado el currículum de educación indígena van desde una ilusión de facilidad, donde en un primer momento se retoma un currículum igual a los demás sistemas con iguales propósitos y contenidos, en el que no se atendió la idea de un currículum específico, aún cuando se defiende el uso de la lengua materna en el aula como estrategia de aprendizaje y de identidad. Este facilismo impidió el avance", (González, G. s/f:3).

En un segundo momento plantea la ilusión de la neutralidad donde se "retoma un currículum tecnocrático con adecuaciones mínimas. Se crea la DGEI que en este momento, se reorganiza administrativamente y en el aspecto pedagógico se refuerza el lenguaje, a través de la lecto-escritura en lengua indígena y el español como segunda lengua, pero no se aborda el problema del currículum. Lo importante era consolidar políticamente los espacios", (Idem: 5).

En un tercer momento hace alusión a la imposibilidad, "donde nuevas concepciones dieran un enfoque distinto a los estudios sociales, educativos al currículum, las nociones de currículum oculto, vivido, resistencia, relaciones de poder, dieron la pauta de camino a seguir que le dieron al campo del currículum complejidad, al tener que verse desde varias aristas. Se formulan las Bases Generales de la Educación indígena para aterrizar en una propuesta curricular. Se concreta la propuesta de Primaria y de Preescolar pero sólo la última funciona donde se incorporan contenidos particulares de los grupos étnicos. La imposibilidad de ponerlo en práctica en educ. primaria se debió al enfrentamiento a la oposición institucional", (Ibidem:6).

Dadas las características anteriores, el área de la investigación educativa en desarrollo curricular que menor atención ha recibido es aquella que describe los resultados (evaluación curricular) obtenidos de la aplicación de una propuesta o modelo determinado; son muy pocos los trabajos al respecto que ha puesto en marcha la DGEI.

Por lo que se puede concluir que en éste capítulo al hablar de desarrollo Curricular en México, es remitirnos a los cuestionamientos de la racionalidad tecnocrática y de los procesos que conlleva. El desarrollo curricular en Educación Indígena, ha estado determinado por propuestas no determinadas por contextos indígenas, sino por concepciones políticas.

Por otro lado, existen varias formas de hacer una evaluación curricular que están determinadas a veces en lograr resultados sin apreciar el contexto y la dinámica.

La propuesta de evaluación curricular de Stenhouse, me parece adecuada por que retoma de las vertientes lo objetivo y lo subjetivo, y que servirán para analizar el desarrollo curricular en la Escuela Primaria Bilingüe "Lic. Luis Echeverría Alvarez" de Tuzamapan de Galeana, Puebla.

CAPITULO II. EL PUEBLO Y SU RETRATO CONTEXTUAL.

2.1. La comunidad.

Tuzamapan de Galeana, Puebla, no es un pueblo grande. Se observa que los abuelitos supieron aprovechar una pequeña explanada casi diagonal que luego desciende al río Zempoala. Lo rodean los cerros Kat'ta, Lipuzum, Chiuix Kgólo, Lipatzcón Akstulúm y Kasununá, entre los cuales lucen ordenadamente ocres y negros tejados que resisten los casi 260 días de lluvia anual o el sol resuelto en el verano; tejados viejos que junto con los de palmas y cartones cobijan al hombre del duro viento del norte y noreste cargados de humedad y neblina que, juntos, son mucha inclemencia para las estoicas construcciones que los totonacos usan como casas.

Se puede observar también las antenas de TV que dan status y que hablan de cierto progreso comercial o de que anda suelta en el pueblo la vanguardia aculturativa de Televisa, pues sólo se capta el canal 2 y 5.

La antigua plaza es ahora un parque pueblerino y silencioso. Está compuesta por una pila central, un monumento cívico, bancas, jardín y juegos infantiles. A su alrededor se congregan los edificios más importantes de la población, como el Palacio Municipal, el Mercado, la Iglesia, el Auditorio, etc.

La disposición de las parcelas trabajadas por cada familia favorece el agrupamiento de la población en torno de un núcleo de comodidades elementales que es, al mismo tiempo, un centro de convergencia de caminos desde el cual es más fácil desplazarse a cada parcela.

Plaza y calles son un remanso de paz campesina, "donde el sol es un vago tardo y remiso y la noche tempranera un misterio conmovedor", (García, J.U., 1973:166). Sus calles trazadas unas, superpuestas otras, revelan la horizontalidad, son rectas, algunas empedradas y desde 1984 con alumbrado público.

Destaca a lo lejos su viejo templo, ubicado al oriente y no por azar, "el Este es la región del sol naciente, de la Creación y dominio de los dioses". El templo

mira hacia el cementerio construido al poniente que separa el mundo de los vivos del de los muertos, (Ichon A., 1973:45).

La etimología de su nombre no aporta mucho para el análisis histórico general.

El pueblo se llama Tuzamapan, y la Relación de Xonotla nos dice:

"el sobrenombre que agora tienen es San Martín y que se llama así, porque ay en el una fuente de hagua que tiene este nombre que quiere dezir en la lengua castellana "fuente que sale de Cueba de Tutzas" y que este nombre le puso el fundador porque el agujero donde sale el hagua es apropiado a cueba de tutza..."

(González, J,1905:28).

Sin embargo algunos totonacos conservan la tradición de que este lugar se llama en totonaco CALI HUN "lugar de vientos". Así se conoció siempre a este lugar, incluso hoy los de Ixtepec y Atlequizayán cuando bajan para Tuzamapan dicen "vamos a Cali-hun". Los nahuas le cambiaron al nombre actual que en totonaco se diría Zacá Chúchut (tuza-agua).

Por las Relaciones Geográficas se sabe que el pueblo de Tuzamapan fue "descubierto" y "poblado" por MATLALECATL, indígena que vino de la Provincia de Cualiacan hace 1,200 años. Según (Kelley, D. 1952:303), "Matlae Ecati" era un chichimeca.

Hoy esta población es un Municipio perteneciente al IX Distrito Electoral Federal (Chignahuapan) y al XIV Distrito Electoral Estatal (Zacapoaxtla), en lo civil pertenece al XIII Distrito de Tetela de Ocampo, junto con los Municipios de Zongozotla, Xochiapulco, Cuautempan, Huitzilán, Jonotla y Zapotitlán.

Internamente y para efectos administrativos consta de:

1 Cabecera Municipal: Tuzamapan de Galeana.

2 Pueblos auxiliares: Tetelilla de M. Islas y Reyes de Vallarta.

5 Rancherías: La Junta Poza Larga, Morales, Huitziltepec, El Tuti, Guadalupana.

1 Ejido: R. Flores Magón.

2.2. Comunicación y dependencia.

El antiguo encanto del aislamiento serrano va siendo corroído poco a poco por las nuevas técnicas y el mercado. Los hilos de la comunicación saturan todos los rincones, así por ejemplo en el Pueblo se escuchan muy bien las radiodifusoras de Poza Rica, Monterrey y Teziutlán y desde la tarde las emisoras de Texas (EU) y se captan los canales de TV de México, D.F. Existen además dos casetas telefónicas, correos, y una carretera pavimentada que comunica Zacapoaxtla-Huehuetla, que es el medio de intercomunicación con el centro rector que es Zacapoaxtla, y que es importante resaltar dada la importancia que mantiene por ser eje de una comunicación articuladora hacia las fuentes de trabajo, administración y de acceso a otros niveles educativos, por lo demás también existe otra carretera ésta de terracería que comunica hacia Papantla y Poza Rica, Ver.

Tradicionalmente el pueblo está comunicado con todos los rincones de la región, bien sea por camino real, o por estrechas veredas.

No llegan al pueblo revistas ni periódicos (apenas el oficial del PRI: "Sierra Nuestra"), y la pista del campo de aviación está cubierta de maleza. Sin embargo algunos comerciantes utilizan pequeñas calculadoras electrónicas.

2.3. La población.

El escaso desarrollo de las fuerzas productivas en la microzona y el índice de mortalidad infantil en Tuzamapan, no han impedido mantener un proceso de crecimiento poblacional adecuado; elevando la densidad de población que con la de Huehuetla es la más alta de la microzona: de 110.7 hab. por km. cuadrado. Tiene una población bilingüe indígena de 2337 habitantes de un total de 2575.(Inegi, Censo Gral. de población XI, 1990:101).

En la entidad el 41% de la población económicamente activa está dedicada a la agricultura y ganadería, en la zona es el 70.3% y en el Municipio el 63%. Más concretamente, de los 8,084 habitantes del municipio, se considera económicamente activos a 3,800 de los cuales 3,100 se dedican a la agricultura, (Idem: 110).

En cuanto a la población totonaca y nahua de la microzona afirmamos lo siguiente:

1. La microzona que se observa es un territorio de fronteras étnicas donde se interrelacionan nahuas, totonacos y mestizos.
2. Aunque los mestizos en los pueblos tienden a ignorar a la población totonaca y nahua e incluso muchos jóvenes totonacos lo consideran un estigma, la mayoría de los Municipios tiene población "indígena" y no sólo eso, han crecido mucho en 10 años. Por ejemplo la población "indígena" de Tuzamapan era en 1970 el 72.2% de la población total y con respecto al censo de 1980 aumentó en un 109%

2.3.1. Composición Interétnica.

En cuanto a la composición interétnica del lugar adaptamos la que propuso Ichon, quien distingue entre

- "Mestizos: Se le llama a la "gente de razón" o simplemente "los ricos" o "caciques. El estatuto de "razonable no implica de ninguna manera, pureza de sangre, a veces basta con cambiarse de pueblo para adquirirlo.

- Indígena mestizado: son los (mezclados, medio razonables", traidores de la raza, "revestido", etc.), son un grupo intermedio que ya no es totonaco, rehusa la lengua y las costumbres totonacas, pero que tampoco es todavía "de razón". Puede ser considerado como aculturado, es decir culturalmente mestizado.

- Los totonacos: propiamente dichos, (puros, inditos, naturalitos, nacos, naquitos, etc.), el sufijo diminutivo es aquí despectivo. Son los más explotados y su situación es baja económicamente hablando", (Ichon, Op.Cit.:20).

Algunas de estas personas indígenas son trilingües: hablan el totonaco, español o nahuatl, porque son comerciantes y tienen que salir al centro rector donde también se localiza el mercado, y deben convivir con totonacos y nahuas. Donde se da el mayor número de monolingües en español es en las mujeres, tal fenómeno obedece entre otros factores a la comunicación vial, medios de comunicación, incremento de centros escolar y la alta emigración escolar y laboral en los últimos años.

2.4. Aspecto económico-social.

Casi no hay familia en Tuzamapan que no tenga miembros suyos lejos del pueblo; la gente sale y los hijos o parientes suelen enviar ayudas a sus familiares de varias maneras; ropa, dinero esporádicamente. Respecto a las razones para salir, nos responde: "se van porque a unos no les gusta trabajar con machete", otros "encargan su terreno, lo rentan y se van porque dicen que no ganan nada acá", y otros más dicen que "arriba se gana más rápido y se maltratan menos".

Los hogares afectados por la emigración de los hombres, vieron afectarse en su interior los papeles tradicionales, ahora corresponde a la mujer llevar el cuidado de los hijos y la casa, así como responsabilizarse del proceso productivo doméstico, ya que tienen que rentar la parcela, o trabajarla; cuidar los animalitos como pollos, gallinas, cochinos, etc., para subsistir mientras el marido manda dinero. Se responsabilizan también de la educación de sus hijos, ya que ellas tendrán que asumir el papel del padre en reuniones de padres de familia y todos los problemas surgidos dentro y fuera de la escuela a la que asisten sus hijos.

La aculturación vehiculada por muchos jóvenes que "van y vienen de arriba" crea un nuevo trato con las personas mayores, menos rígido y más contemporizador. Nuestro pueblo aún conserva atractivo para quienes andan lejos, quienes buscan cooperar corporativamente con los paisanos, sobre todo en la feria o en alguna obra colectiva de importancia.

Dentro de las estrategias defensivas que adopta la comunidad frente a la emigración de sus trabajadores, está el reconocimiento a la tierra como instrumento de atracción decisivo pues para mantener el carácter temporal de la migración, la tierra da una base para la autoadscripción étnica.

A fin de tratar de remediar la situación anterior se implantaron en Tuzamapan programas nacionales por el estado, para retener al campesino en su comunidad de origen, donde estaba su parcela, sus nexos y sus alimentos, cuyos productos complementa con el ingreso ocasional o temporal que le proporciona el trabajo fuera del pueblo.

Esto, en el fondo, era un reconocimiento a "la comunidad" como ente persistente.

Definir a la comunidad es una tarea muy compleja, sobre todo porque es paradójico congelar conceptualmente algo que en la realidad es un auténtico proceso.

Una noción muy general sería el considerarla como un subgrupo que tiene muchas características de la sociedad mayor, pero en pequeña escala y con intereses comunes menos amplios y coordinados. Lleva implícitos el área territorial, un grado considerable de conocimiento y contacto personal y cierta base de cohesión, que la diferencia de los grupos vecinos y que hace la vida más llevadera a pesar de tener una autosuficiencia más limitada que la sociedad hegemónica.

Para Anderson, N., "la comunidad es una sociedad localizada, un lugar en el que la colectividad participa de una experiencia común y en el que los intereses de la gente tienen ubicuidad. Pero también es una creación económica; la gente tiene

una razón económica para estar en ella, de esta forma crecen con el aumento de las necesidades comunes básicas y declinan con la decadencia de estas necesidades que son la fuerza motora del desarrollo comunal", (Anderson, N., 1975:44).

La comunidad es también para Redfield, R. "pequeña, aislada, analfabeta. Tiene un gran sentido de solidaridad grupal y un sistema convencional y coherente en sus maneras de vivir (cultural). El comportamiento de la gente es tradicional y el cambio es pequeño, espontáneo, no acostumbra experimentar ni reflexionar con fines intelectuales. El parentesco es la base de su organización social y la familia su unidad de acción; lo sagrado prevalece sobre lo profano, siendo su orden moral grande y el orden técnico pequeño. La economía es mas bien de consumo y prestigio que de mercado", (Redfield, R. 1960:14).

El enfoque culturalista, la define como "el conjunto de individuos que viven dentro de un marco cultural, que se sienten pertenecer a una cultura indígena y que son los que presentan problemas característicos distintos de los problemas de la población mestiza del campo y de las ciudades. Esto exigirá del estado protegerla en el aspecto de llevarle cultura al indio para resolver sus problemas",

transformarla rápidamente acelerando su aculturación a fin de incorporarlas al ritmo de desarrollo de otras comunidades del país", (Caso, A., 1980:91).

Inscrito en la teoría del colonialismo interno, se habla de la comunidad como, "grupo étnico de cultura diferente, con gran cohesión interna y resistencia a la integración, cuando ésta pretende preservar los mecanismos dominicales que segregan a los indígenas a posiciones ostensibles de subordinación", (Aguirre, B., 1970:16).

Se caracteriza también a la comunidad "como una organización social, históricamente determinada, donde opera una "infraestructura", esto es, un conjunto de instituciones y normas primarias, basadas en el parentesco y que son modificadas dialécticamente por las relaciones del mundo capitalista prevaleciente en México", (Pozas, R., 1979:56).

De acuerdo a las definiciones anteriores consideramos que la comunidad totonaca campesina de Tuzamapan es una forma orgánica y concreta de agrupar, socialmente y según modalidades históricamente determinadas, a un conjunto de

familias fijadas a un territorio donde poseen bienes colectivos e individuales o bienes privados según relaciones variables, que mantienen una disciplina colectiva y una tradición ideológica común y que designan mandatarios para tareas técnicas y objetivos políticos de interés general.

Entendida así a la comunidad, su plataforma cultural está constituida por aquellos elementos que los totonacos consideran propios y provenientes de un pasado remoto:

- La raza, considerando la concepción que el totonaco se hace de sus iguales por contraste a "los otros", diferentes en el plano significante somático.
- La lengua, que no sólo homogeniza al grupo para permitir niveles profundos de comunicación y afirmación de la identidad, sino que establece la última diferenciación por ser el elemento más estructurado, o sistema de nuestro comportamiento y forma de mirar y comprender las cosas.
- La religión, que integra y unifica al grupo étnico dentro de un médium simbólico, porque interviene en la definición del "sentido" y tiende a convertirse en código y modelo, para orientar las prácticas sociales.

- La memoria histórica, que para unos es un "difuso lazo" y que vive en el rito, la tecnología, la tradición oral.
- La coresidencia, o asociación habitual de miembros de la comunidad en un territorio concreto.

Ahora bien, la totalidad de los productos materiales y simbólicos o "cultura objetiva", se relaciona con la subjetividad constituyendo una síntesis dialéctica que adquiere expresión privilegiada en el grupo étnico.

A través del complejo de formas organizativas (comunidad étnica) el grupo-sujeto cultural realiza prácticas concretas, determinadas históricamente por la objetividad social, síntesis a la que los autores llaman "ethos" (modo o estilo de vida).

Este ethos, latente entre los totonacos de Tuzamapan, ha fijado sus fuerzas en el saber agrícola acumulado y la integración de algunos elementos como la raza, los valores, el lenguaje, la territorialidad y coresidencia.

Las relaciones interétnicas que se mantienen en esta comunidad (mestizos, indígenas mestizados, totonacos), en correspondencia a los programas nacionales de agricultura, educativos, de salud, sociales, etc., han establecido una relación conflictiva que han marcado a éste grupo étnico como a "efectos" de la dominación y se les llama indios despectivamente.

2.5. Aspecto político-social.

En esta comunidad se distinguen 3 niveles de contraste, "intraétnico, poliétnico e interétnico", (Cabarrús, C., 1979:67).

En Tuzamapan los veremos ejemplificados al hablar de totonacos-antorochistas y totonacos-caciques, o pueblerinos y totonacos de las rancherías; al hablar de totonacos y nahuas o al hablar de la comunidad totonaca y la población mestiza, particularmente el núcleo caciquil. Si bien este conjunto de elementos componen la identidad del grupo étnico su manifestación y desarrollo tiene que ver con lo que hemos señalado antes: su condición de "colonizado" y su autoimagen de "indio".

Por lo que la comunidad no se reduce a la solidaridad mecánica de elementos individuales cerrados, pues reúne e interactúa con comunidades parciales y subordinadas, familias de diferentes tipos, pero inseparables de la organización general donde gravitan determinadamente los vínculos de parentesco y otros nexos consagrados en el ceremonial y prolongados por las reciprocidades.

Aún es fuerte en Tuzamapan el que algunos trabajos privados sean compartidos y que otros, sujetos a la vigilancia organizada sean un proceso que requiere la atención de la población.

La comunidad comparte recuerdos tradicionales de los tiempos de origen y utopías, todo ligado a las leyendas del folklore, a los ritos y costumbres religiosas, a las formas singulares de la vida jurídica y económica. Esto sirve de base a la vida de la comunidad y, en plena eficacia de poder cohesionador, ejerce fuerte impresión en la conciencia de sus habitantes.

En consecuencia, el sentido profundo de la comunidad reposa en tres bases, "una economía comunitaria, una estructura ideológica patrimonial y un conjunto de

ritos, costumbres y creencias religiosas que modelan en cierto sentido la vida de los habitantes como una totalidad dinámica en perpetuo proceso de desestructuración y reestructuración, esto es, de reacomodo a las nuevas circunstancias históricas y sociales", (Marroquín, A., 1974:13).

En resumen, esta comunidad totonaca, así caracterizada, asoma bajo la formalidad de un pequeño pueblo-cabecera municipal, esto es, sometida a la presión del sistema Jurídico-político ante el cual unas veces cede y otras resiste.

Al hablar de contextualización comunitaria en relación al desarrollo curricular de la Escuela Primaria Bilingüe Indígena, se requiere hablar de las relaciones intracomunitarias, de las relaciones políticas sin descuidar la implicación sustancial de la economía, las formas de reciprocidad y la influencia de otros niveles (regional, la sociedad mayor) a los que aquélla está subordinada, a través de la implantación de programas nacionales económicos, sociales, educativos, de salud, etc.

Así, la lógica de las interacciones de poder que se manifiestan en este ámbito comunitario no termina en los linderos de la economía, educación, sociedad local, sino que impone como fuerza legal a las relaciones políticas e ideológicas en la sociedad totonaca, y aún cuando ambos bandos pertenecen al mismo partido oficial, presenta un faccionalismo político entre totonacos y caciques que mantienen una dinámica especial, misma que si bien obedece a determinaciones económicas, también es sensible a la tradición cultural. Por lo que el estado ha propiciado el uso alternado del caciquismo y totonacos en contradicción aún cuando estos últimos responden con contenidos de indudable corte nativista donde la escuela primaria bilingüe ejerce un papel determinante y se utiliza como estandarte político y cultural.

Escribir sobre la historia del faccionalismo en Tuzamapan, es hacer una doble referencia: la historia del cooperativismo local que le sirve de cáscara y al mimetismo de la minoría caciquil.

Los 70 son una década significativa en la historia del pueblo totonaco, pues aparte de llegar la Escuela Bilingüe como fruto de una lucha campesina, hay

ingreso al Subsistema de Educ. indígena de jóvenes bilingües oriundos del lugar, a la vez que se inaugura una tienda de abastos del INI y florecen las inquietudes organizativas en los pobres. Todo desembocó en la formación de una cooperativa (1977) de 15 socios y asesorada desde Cuetzalan.

El campus educativo formal ha sido, en el pueblo, el lugar estratégico para dirimir los conflictos de poder. Al decir de los totonacos pobres, los ricos del lugar nunca les perdonaron el haber llevado la enseñanza bilingüe de la SEP a Tuzamapan, lo cual, sin lugar a dudas, elevó su conciencia y dignidad. Su indignación aumentó cuando no pudieron clausurar definitivamente este centro escolar.

En 1971 los totonacos logran reemplazar una decadente Escuela Estatal "Juan N.Méndez" con el sistema de educación bilingüe que inauguró su servicio en el pueblo bajo el nombre de Escuela Primaria Bilingüe "Lic. Luis Echeverría Alvarez" con clave 21 DPB0010 P, perteneciente a la zona escolar 705. Y que con el tiempo se llega a tener hasta 260 alumnos, y en represalia los ricos molestos que jóvenes totonacos enseñaran a sus hijos apoyaron la creación de una escuela particular

regentada por un maestro tuzamapense que antes trabajó en la estatal. Esta escuela evolucionó hacia su personería legal y vino a llamarse Escuela Federal "Ignacio Ramírez", perteneciente a la zona 27 de Cuetzalan. Pero no contentos con eso, los ricos decidieron clausurar la Escuela Bilingüe, bajo varios pretextos, entre los que destacaban: La falta de capacitación de los maestros y que en el pueblo todos eran ya "castellanos".

Para entonces era Presidente Don Fabián Morales, persona oriunda del lugar que posee recursos económicos. En un oficio dirigido por él, solicita la desaparición de la Escuela Bilingüe, por las siguientes razones:

"...1. La educación que esa Institución impartía era completamente deficiente y errónea porque el personal es incapacitado, varias veces se les insistió en su mejoramiento pero jamás lo hicieron.

2. El personal era irresponsable y por la inconformidad que existía entre los padres de familia al ver que sus hijos no aprendían, les dejaban de mandar, sin terminar la instrucción primaria, sumando aproximadamente un total de 150 niños o más de edad escolar. Al ver este grave problema que venía existiendo desde ya hace unos años, se tomaron otras determinaciones...

3. Esta población tiene aproximadamente 2,000 habitantes y no necesita del sistema indígena, puesto que en este lugar no se habla el dialecto en la juventud y mucho menos en la niñez. En las personas adultas todas hablan nuestra lengua castellana.

Por lo antes expuesto y viendo la necesidad que existía de cambiar este sistema indígena por la insistencia de los padres de familia y para contribuir al logro del avance cultural y combatir el analfabetismo, luchamos por incorporarnos a las filas del sistema de Educ. Primaria Federal, sin más limitaciones... La nueva Escuela tiene un personal dinámico, capacitado profesionalmente y titulado. nos ha demostrado superación, avance intelectual y un gran número de alumnado que asiste a este plantel..." (oficio, 21-V-1982).

La tensión en ese año fue grande. El presidente Municipal asesorado por varios caciques y ricos del pueblo maniobraron en el H. Ayuntamiento para darle el golpe de gracia a la Escuela Bilingüe. El acta levantada en el Municipio lo dice todo:

"A pesar de los años que ha estado funcionando esta enseñanza no ha habido ningún aprovechamiento de parte de los alumnos y los que han salido del sexto año (sic) de primaria ha sido por favoritismo que hacen los maestros, porque palpablemente se ha visto que no saben lo más elemental de la enseñanza preescolar bilingüe (sic) que ha venido funcionando, por el sistema Educativo federal, dependiente de la SEP federal y no del INI.

Discutido que fue este asunto llegaron al siguiente acuerdo: se aprueba el escrito enviado por los firmantes, ya que es para bien de la niñez escolar, pues se ha encontrado que el sistema del INI es sólo para los lugares indígenas, de castellanización y en esta cabecera municipal ya no es de indígenas, de promotores bilingües, por tal motivo se haga la solicitud de este cambio a las dependencias que corresponden... Cúmplase...". (Acta No. 15, 26 VI-1981, Archivo Municipal).

Los totonacos enviaron a sus hijos a los pueblos vecinos "con sol o lluvia iba la caravana de niños custodiados por algún comisionado mientras otros iban y venían de Puebla (1982), pidiendo la intervención justa de las autoridades", (Entrevista a Sr. Juan, 25-II-96). No les hicieron caso y tuvieron que tomarse la

Escuela y defenderla con armas, entonces sí vino una comisión para arreglar el problema en favor de la mayoría. Fue una gran victoria contra el núcleo caciquil.

De esta manera se reabrió la Escuela Bilingüe y la del otro sistema cada quién en su edificio propio, los totonacos en la orilla con su escuela y los ricos construyen su escuela en el centro, contando ellos para sus actos sociales con el parque y el financiamiento del H. Ayuntamiento. En cambio, los profesores del sistema indígena no podían realizar estos actos en el centro para evitar enfrentamientos, ni tampoco recibir financiamiento por parte de los presidentes que se mantuvieron al frente por espacio de 20 años hasta que en la actualidad el bando priísta totonaco logra triunfar en las elecciones municipales (12 agosto 96) y las condiciones que antes prevalecían cambian y dan un giro ya que es ahora cuando la Escuela Primaria Bilingüe emerge como principal estandarte político, y de reivindicaciones étnicas.

Así esta forma de poder del sistema se torna una sustancia tangible, "enraizada en la estructura económica, social e institucional de la sociedad mexicana, profundamente clasista, a pesar de su Revolución agrarista que

paradójicamente dio origen a que el estado manejara con extraordinaria habilidad un doble juego político: el populismo, que satisface las demandas campesinas y la defensa de la burguesía agraria; el captar el apoyo de las clases pobres y el manipular su situación en función de las necesidades e intereses de las clases en el poder", (Bartra, R., 1976:22).

Respecto al poder Adams, R., dice que "es una relación social que descansa en algún patrón de controles y es recíproca. Es decir, ambos miembros de la relación actúan en términos de su propio interés y específicamente lo hacen en términos de los controles que cada uno tenga sobre elementos que interesan al otro. El comportamiento resultante de una conciencia del poder es tal que el actor trata de calcular lo que podría hacer el otro individuo que pudiera afectar los intereses del actor", (Adams, R., 1983:38).

Así orientados, vemos que, concretamente, la influencia de la clase dominante, a través del PRI, es determinante en esta comunidad. El PRI ha mantenido el monopolio del poder en México desde que los fundara el Pdte. Calles en 1929 con el nombre de Partido Nal. Revolucionario.

En Tuzamapan este partido controla casi todo el pequeño universo simbólico del poder: La Comisión Electoral, el recuento, el Palacio Municipal, el Juzgado, la bandera, el sello, la escuela, la clínica, etc. que en cuanto actos e instituciones, descansan en el acuerdo cultural existente, tienen significado y la misma legitimidad que el reconocimiento de una autoridad.

Más concretamente, el PRI controla cierta porción importante del ambiente y actualiza su derecho de tomar decisiones a través de la unidad núcleo caciquil-H. Ayuntamiento. Sin embargo, para mantener limitadas sus actividades, se ponen de acuerdo en el manejo de las participaciones económicas, la disciplina partidista. Es sin duda, un control de símbolos para indicar a la gente el carácter derivado del poder ejercido por los munícipes locales.

Para la gente totonaca, la autoridad, "debe ser un ciudadano nombrado es como si se revistiera de un poder que le da el pueblo, le confiere para servir el cargo. El es el número uno, el padre de todos (sic). Pedir es forzoso y dar es voluntad, cuando la autoridad quiere dar no hay necesidad de pedir, si el mismo lo da. Pero tampoco puede dar, porque no es de él, es del pueblo, es herencia de

nuestros antepasados, no tenemos derecho a hacer y deshacer, sino a conservar. La autoridad debe ser una persona con valor para corregir a la gente pero sin agarrarse de boca a boca. Darse su lugar y si cabe ponerse duro. Las autoridades son superiores, nosotros somos inferiores. Comienza a ser importante cuando le dan el cargo, cuando no, no es nada. Debe poner ejemplo en las cooperaciones y la faena. Si él va por delante la gente lo sigue", (Reflexiones políticas y éticas de Don José, Don Fili, Don Lupe, entrevista 10/II/96).

De esta forma ellos entienden que la autoridad es alguien dotado de poder, que controla los mecanismos o medios eficaces de la política, prescribe determinadas acciones y ante la cual los individuos consideran que deben obedecerla por consenso. En todo ello se le da énfasis a las cualidades sociales y morales.

Lo dicho por estos miembros del grupo totonaco se inscribe también en las relaciones de cultura, mientras que en el caso de las autoridades federales, estatales y municipales se les obedece en mérito de la legalidad formal y de sus disposiciones dentro del círculo de su competencia. Muchos totonacos hablan con rencor al

referirse a las familias mestizas que dominan al pueblo, sus abuelos los vieron llegar desde lejos y las dos últimas generaciones lo han visto ascender económicamente a costa de los totonacos.

Para entender las condiciones en que las distintas clases existentes que participan en la acción política de esta comunidad se tendría que plantear que el dominio caciquil va apoyado en formas de control ideológico, contenidas en la educación, las relaciones de parentesco, las tradiciones y el nivel de conciencia étnica; así como la dependencia de programas de ayuda a pueblos rurales.

Por ejemplo, bajo la Presidencia del Lic. Luis Echeverría Alvarez, se organizan una serie de programas rurales que buscan, por una parte, superar el fracaso del Plan Puebla y por otra aumentar el mercado interno así como controlar el movimiento campesino desatado en el país. Entonces se crea el Programa Nacional de Desarrollo Agrícola en Areas de temporal, para varias regiones entre las cuales está Zacapoaxtla. Se crea también el Centro Nacional de Productividad asociado a CONASUPO, el Programa Campesino y la Comisión Nacional de Fruticultura, el Banco Nacional de Crédito Rural, el fideicomiso de Organización y

Capacitación campesina, el fideicomiso de asistencia técnica y garantía. Todas estas instituciones tuvieron que ver con el desarrollo de la región. Los programas de ayuda al indígena a través del Instituto Nacional Indigenista empezaron a ser atacados por los caciques que veían con malos ojos la labor de promoción y educación formal que realizaban en el Municipio. Mientras en la microzona el gobierno estatal efectuaba estudios sobre un programa "Región Jonotla" (1976), en el pueblo los maestros bilingües habían comenzado a organizar a la gente. Emergía el secular descontento de los totonacos y en Tuzamapan comenzaban a reclamar los oprimidos; el ambiente de hecho se puso tenso, por lo cual y para lograr consenso patriótico localista, las autoridades municipales realizaron el 30 de julio de 1979 un convenio para remodelar el Palacio Municipal.

Para 1980 estaba en el pueblo la tienda CONASUPO (hoy son 2), se organiza la Cooperativa Agrícola y el Comité Municipal de la CNC. Al año siguiente, se inaugura la Telesecundaria, la Escuela Primaria Federal y comienza el enfrentamiento abierto en el pueblo.

El Presidente Municipal mal asesorado, atacó a la organización cooperativista y a la Escuela Bilingüe bajo el pretexto de que en el pueblo ya no existen totonacos y que la organización de los totonacos pobres era conspirativa.

En 1981 al entrar en el pueblo el Movimiento de Antorcha Campesina, a consecuencia de que algunos totonacos, les pidieron asesoramiento, no sólo se acelera la pugna sino que se controla férreamente a la organización popular y se inicia una turbia lucha faccional por el poder local.

El entonces Presidente Municipal Liborio Morales firmó un convenio con el gobierno del Estado, para impulsar el Programa de Desarrollo de los grupos étnicos; sin embargo, uno de esos medios era la asignación del 10% de las participaciones coordinadas que le corresponden al municipio. No las conoció jamás el pueblo totonaco y en cambio, el descontento y la lucha de facciones siguieron firmes, orientándose al control del gobierno municipal.

En septiembre de 1983 se realizó un recuento público para escoger la planilla de candidatos por el PRI para el gobierno municipal. Encabezaba cada planilla un

totonaco miembro de cada facción: el uno había trabajado en secretarías municipales pero carecía de liderazgo, valor y simpatía pero lo proponía la facción caciquil. El otro candidato, era un totonaco, pobre, honesto y de gran carisma, pero fue propuesto por la facción antorchista. El resultado final fue de 525 votos de la facción caciquil contra 364 de los antorchistas, cuya derrota se debió a las disidencias y a los errores de quienes los asesoraban. Firmado antes un acta donde se comprometía a la disciplina los representantes de Antorcha Campesina, se retiraron en paz. De esta manera quedaba otra vez abierto el camino ilusorio hacia el poder municipal en un pueblo desgarrado por las contradicciones y ahora por la manipulación.

Desde 1980 hasta enero de 1996, mantuvo el poder el grupo caciquil. A partir de 1992, se inicia nuevamente la pugna por el poder entre los dos grupos, éste período 93-96 se pierde; pero el período 1996-1999 se triunfa.

En un ambiente de tensión se vivía y se vive, ya que aquí existen espacios que en un momento determinado sirven para reunir a la gente y espacios que tienden a mantener apartadas a las personas unas de otras. Este espacio informal

del sujeto, "no porque sea informe, ni porque carezca de importancia sino porque no es declarado. Tiene límites distintos y un significado tácito y hondo que forma parte esencial de la cultura", (Hall, E., 1983:138). A partir de este significado, se han creado espacios propios y desligados uno del otro, por ejemplo, cada grupo tiene su propio manantial, dos molinos de nixtamal, dos tiendas CONASUPO, 2 casetas telefónicas, 2 Escuelas Primarias, 2 panaderías, sus cantinas, etc. El parque, el mercado, la iglesia católica, la escuela, que en otros pueblos congrega a la gente, aquí los aparta unos de otros. Permanecer en el parque es hacerse blanco de murmuración de los caciques que viven alrededor, pero "también no vamos porque la gente pensaría que somos flojos y no tenemos nada qué hacer", (Entrevista a Sr. Tomás, 26/II/96).

Entonces el espacio es también parte del proceso, ya que existe una influencia notable de la organización de la membresía faccional con la distribución geográfica de la población, las relaciones entre los vecinos y la colindancia con los núcleos de poder local, ya que los lugares céntricos son habitados por caciques, teniendo ahí mismo sus servicios, mientras que los totonacos tienen que vivir en la periferia, misma donde está localizada la Escuela Primaria Bilingüe. Con esto se

prueba que la escuela es también un producto de la estructura social envolvente, en su fisonomía externa se puede descubrir la estructura de la sociedad rural.

En este contexto y esta ideología se desarrolla la Educación Indígena, que es despreciada por los caciques y reivindicada por los totonacos; aún cuando eso los estigmatice y los sitúe en un nivel bajo de rendimiento escolar.

El anterior contexto situacional de la comunidad, sienta las bases para comprender en qué forma se efectúa el desarrollo curricular de la Escuela Primaria Bilingüe, y porqué razón se desarrolla de esa manera. Permite entender la situación que vive la Escuela, los docentes, los alumnos, los habitantes de la comunidad, y entender también porqué no ha respondido a los objetivos sociales que ha pretendido. El marco educativo siguiente clarifica alguna de estas preguntas.

2.6. Aspecto educativo.

El Estado de Puebla ocupa "33,902 Km. cuadrados, esto es el 1.5% del territorio nacional. Su división administrativa se forma por 217 Municipios y 4.930

localidades. Su población, de acuerdo con el censo de 1990, se aproxima a los 4.1 millones de habitantes, 5.1.% de la población nacional, y es uno de los estados más poblados del país. La población escolar del estado 1.2 millones representa el 33% del total; la población analfabeta el 19% y la población Indígena el 15%, (la monolingüe se calcula en un 10%) según XI Censo de población INEGI", (Programa educativo Poblano, 1993: 5).

Su ritmo de crecimiento demográfico, en el lapso 1980-1990 fue del 2.2, la tasa de desempleo abierto fue de 3.1%, ocupando la octava posición a nivel nacional. En cuanto a la distribución del ingreso es menor en los municipios alejados de las zonas industriales.

Existen desigualdades educativas, "y esta situación se presenta más en zonas rurales e indígenas, donde concurren factores históricos, demográficos, económicos, culturales, lingüísticos. Por lo que se requiere esfuerzos de mejoramiento cualitativo y de énfasis en la atención de capacitación para el trabajo la expansión de la educ.técnica y su vinculación con los procesos productivos, científicos y tecnológicos", (Idem.:2).

Es a partir del ciclo escolar 94-95 que se pone en marcha en Puebla dicho programa, por lo mismo se implementaron cursos a propósito, en todos los niveles.

También en este contexto se desarrolla el Programa para abatir el rezago Educativo (1992), cuya finalidad es "Ofrecer al docente elementos teórico-metodológicos para el uso sistemático de la lengua indígena en actividades de aprendizaje, reconocer la importancia del desarrollo de la lectura y escritura de la lengua indígena en la formación del educando. En tres contenidos: situaciones de bilingüismo en el aula y en la comunidad, el proceso enseñanza-aprendizaje en la educación bilingüe y consideraciones para la elaboración de aprendizajes significativos", (SEP-DGEL, 1992:67).

Para actualizar a los docentes en servicio que no tienen estudios de Bachillerato Pedagógico, la Dirección General de Educ. Normal y Actualización del Magisterio, ha venido consecutivamente impartiendo cursos de actualización en ése nivel.

Posteriormente de la Normal Básica ó Bachillerato Pedagógico u otras, la U.P.N., (1990), empezó a impartir cursos semiescolarizados para docentes en servicios con las Licenciaturas en Educ. Preescolar y Primaria en el medio indígena, cuya finalidad es la profesionalización del docente, ésta zona le corresponde asistir a la subsede Zacapoaxtla para recibir este servicio.

El estado de Puebla, tiene una población indígena de 611,388 y su población escolar es de 90,095, (Ibidem,:10).

La región Zacapoaxtla a la cual pertenece la Zona Escolar 705 de Zoquiapan, Puebla, atiende a 142 comunidades, 15 municipios con 8 zonas escolares, con un total de servicios de 210, su personal es de 283 entre docentes, directores, supervisores y personal administrativos. Estadísticamente atiende a 8489 alumnos indígenas a nivel regional, (Estadística inicial Regional, ciclo esc. 95-96).

La zona escolar 705 a la cual pertenece la Escuela Primaria Bilingüe "Lic. Luis Echeverría Alvarez", atiende a 1600 alumnos indígenas, con 80 docentes en servicio, 10 escuelas primarias, 10 centros de educ. preescolar, 3 albergues, (Estadística inicial zonal, ciclo escolar 95-96.).

La escuela primaria bilingüe "Lic. Luis Echeverría Alvarez", atiende a 150 alumnos, de lo.a 6o.grados, con 6 docentes, un director y una subdirectora, (Primaria Bilingüe, Estadística inicial, ciclo escolar 95-96).

El grado de bilingüismo es bajo ya que un 20% de los alumnos habla el totonaco, en la escuela no lo hacen pero en su casa con sus padres, abuelos sí lo utilizan.

Al ponerse en marcha el Programa Educativo Poblano (95-96), se recibieron cursos sobre el mismo implementados por el supervisor de la zona. Este programa tiene como objetivos primordiales los derivados del Programa de Modernización Educativa y del Artículo 3o. Constitucional que son la identidad nacional, justicia, democracia, independencia-soberanía, mismos que se propone promover el desarrollo armónico del individuo, a través de los perfiles de desempeño que describen los modos de ser, actuar y pensar de los educandos en los distintos ámbitos de la vida social que son el personal, económico y social, científico-tecnológico y cultural. A través de esto se busca consolidar en los alumnos:

-el rigor del pensamiento, -la economía en la acción, -la solidaridad en la convivencia y -el orgullo de ser mexicanos.

Para efectuar cotidianamente la práctica educativa los docentes de ésta escuela se guían a través del Plan y Programas de estudio 1993 que son implantados a nivel nacional y sin especificidad indígena, aún cuando el "nuevo Modelo Educativo" figura "la necesidad de fortalecer los conocimientos y habilidades realmente básicos, entre los que destacan las capacidades de lectura y escritura, el uso de las matemáticas en la solución de problemas y en la vida práctica, la vinculación de los conocimientos científicos con la preservación de la salud y la protección del ambiente y un conocimiento más amplio de la historia y la geografía de nuestro país", (Plan y Programa de Estudios 1993:10). Con esto se espera que la escuela primaria no sólo enseñe conocimientos sino también que realice funciones sociales y culturales.

La comunidad de Tuzamapan de G., Puebla, tiene dos centros de educación preescolar (uno bilingüe y otro del sistema foráneo), dos escuelas primarias (una

bilingüe y otra del sistema foráneo), una Escuela Telesecundaria, y una Preparatoria particular.

La Escuela Primaria Bilingüe "Lic. Luis Echeverría Alvarez", tiene 6 docentes, un director técnico y una subdirectora. El perfil de los docentes es de normal primaria, LEPEPMI, Normal Superior, todos ellos tienen entre 15 a 22 años de servicio, y solamente 4 elementos hablan el nahua y el resto el totonaco.

Este centro educativo recibe periódicamente la visita del supervisor, aún cuando sólo se dedique a lo administrativo, nunca lo pedagógico.

Cada mes se realiza el Consejo Técnico Operativo Escolar, donde se pretende analizar y evaluar las actividades pedagógicas.

En ella también se han organizado Comités de apoyo tales como: Comité de Padres de Familia, Comité de Solidaridad Social, Consejo Escolar de Participación Social, etc., mismos que participan ocasionalmente cuando se les requiere para problemas que enfrenta la Escuela.

La participación de los padres de familia se da cuando se reúnen para las faenas, cooperaciones económicas, reuniones y ocasionalmente asisten a la escuela para enterarse del avance académico de sus hijos.

La estigmatización y la marginación, hacia la Escuela Primaria Bilingüe, por el grupo opositor de la Educación Indígena, se manifiesta desde hace ya varios años, mismo que se expresa en el contexto anterior y que de una forma u otra ha traído como consecuencia que los mismos docentes, alumnos y padres de familia desvaloralicen a este tipo de educación, reivindicándola sólo como cuestión política.

El siguiente capítulo, muestra la forma en que es realizado el desarrollo curricular, y en donde se refleja la práctica docente que realiza cotidianamente el maestro indígena. Se hizo necesario analizarlo a través de una evaluación curricular porque no es posible presentarlo simplemente como una descripción, sino evaluar los determinantes que en un momento dado son los ejes rectores de dicha práctica.

CAPITULO III. DESARROLLO CURRICULAR DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE "LIC. LUIS ECHEVERRIA ALVAREZ", DE LA COMUNIDAD DE TUZAMAPAN DE GALEANA, PUEBLA.

El acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, establece que para mejorar la calidad de la educación en el país; se harán uso de todos los recursos destinados a la educación: programas, la federalización, actualización de contenidos, planes y programas de estudios, mejoramiento de material didáctico, revaloración social del maestro y su participación.

Con esto, se pretende en primera instancia, formar individuos, preparados y responsables capaces de aprender, y de enfrentar desafíos. Ante eso, se plantea en este acuerdo: "El gobierno federal, los gobiernos estatales, el magisterio nacional y la sociedad se proponen transformar el sistema de educación básica -preescolar, primaria y secundaria- con el propósito de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los

individuos, y que, en general, eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto", (Ley Federal de Educ., 1992:2).

Por otro lado, a la Educación Primaria se le había otorgado mayor prioridad durante décadas, más adelante, se impulsaron los niveles de Preescolar y de secundaria para conformar el concepto de una educación básica continua e internamente congruente que el estado está obligado a proporcionar. Y de esta forma queda inmersa la Escuela Primaria dentro de la Educación Básica.

En este contexto se plantearon acciones específicas para la Educación Indígena, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, que señala que el estado desarrollará una acción educativa que promueva el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indios, necesidades de éstos, fomente las competencias fundamentales, las actitudes y los valores que se requieren en la nación y su acceso a las beneficios del desarrollo nacional; considerando en este proceso los modos de vida y cultura de los pueblos indígenas.

Estas características hacen que el subsistema de educación indígena responda a las particularidades de los grupos sociales objeto de su atención, entendiendo a la educación como un fenómeno esencialmente cultural; dentro de ella el principio del proceso de enseñanza-aprendizaje se localiza en las circunstancias lingüísticas y culturales del niño indígena.

En este sentido, en el presente trabajo, se pretende darle contenido específico a una discusión en torno a las "funciones" y los "efectos" de la escolarización primaria indígena, a partir de una evidencia global, si bien aún no muy bien articulada, de la diversidad y cotidianidad de una escuela Primaria Indígena, a través de una evaluación curricular. Toda vez que esta es necesaria para poder analizar las características específicas del desarrollo curricular que se efectúa en esta Escuela Primaria Indígena; y que está determinada por ejes rectores que posibilitan o imposibilitan la práctica docente del maestro indígena.

Para ello no interesa evaluar la realidad escolar en función de parámetros normativos, sino más bien de analizar la lógica del proceso; en lugar de observar en qué medida el trabajo de la escuela se ajusta al paradigma oficial, se intenta

reconstruir lo que se vive dentro y fuera de la escuela, a través de una evaluación curricular de ese desarrollo curricular que se vive.

Para ello, se considera como ejes rectores la forma en que la Educación Primaria busca resolver la problemática social y educativa de esta comunidad, se considera también la forma en que se estructura el conocimiento, los problemas cotidianos a los que se enfrenta el docente en su práctica, así como las condiciones de trabajo no previstas y que afectan el trabajo y sobre todo considerar hasta qué punto la Escuela Primaria Bilingüe resuelve la problemática social y educativa; en un contexto en el que la estigmatización y la marginación son factores determinantes de una acción educativa.

Si se entiende por desarrollo curricular, la pluralidad de acciones educativas donde las condiciones y las necesidades del contexto de la escuela se interrelacionan y le dan configuración, y donde la sistematización de estas acciones están en un proceso que requiere de una dinámica propia, también requiere de una evaluación de estos medios, procedimientos y necesidades y para ello se hace la evaluación curricular, pero no pensada como una extensión de la evaluación del

aprendizaje, sino como un proceso crítico que busca la congruencia entre el plan de estudios con la problemática social; al mismo tiempo que en este proceso se retoman los planos político, sociológico, psicológico y pedagógico, tal como se plantea en el capítulo primero y que tiene su expresión en éste capítulo porque es aquí donde se concretiza.

Para realizar el análisis del desarrollo curricular en la Escuela Primaria Bilingüe "Lic. Luis Echeverría Alvarez", se recuperan los criterios que propone Steenhouse para el proceso de evaluación, ya que esta forma de evaluación privilegia la experiencia de los protagonistas como un recurso que permite emitir juicios significativos, para una valoración de un trabajo educativo. A saber: 1. Potencial, 2. Sentido, 3. Interés, 4. Condicionalidad y 5. Elucidación.

Se entiende por potencial, el tipo de problemática social y educativa que busca resolver la Educación Primaria; por sentido, la lógica con que se ha estructurado el plan de estudios y la forma en que está estructurado el conocimiento; por interés, la determinación de los problemas cotidianos que en el accionar del plan de estudios, se manifiestan en la práctica; por condicionalidad, la

detección de las condiciones de trabajo no previstas que en la cotidianidad se manifiestan y afectan el trabajo, y por último, se entiende por elucidación, la confrontación de la propuesta idealizada con la práctica; es decir, se da énfasis a la interrogante, hasta qué punto la Primaria está resolviendo la problemática social y educativa.

Cabe señalar que no en todos los aspectos señalados como ejes rectores, se puede encontrar todos los criterios, ya que estos están determinados por la situación que se vive y que no necesariamente tienen cabida en todos los apartados, por lo que en algunas situaciones se encontrarán dos o tres criterios juntos, pero no siempre aparecen todos juntos.

En esta perspectiva se hace una evaluación curricular desde los aspectos de:

- 3.1.- Currículum y gestión escolar.
- 3.2.- Currículum y Personal Docente.
- 3.3.- Currículum y Operatividad.
- 3.4.- Currículum y evaluación.

3.1. Curriculum y gestión escolar.

3.1.1. El Director de la Escuela Primaria.

No se puede negar el análisis desde la perspectiva institucional, dado que es punto de paso obligado en el camino de lo que pasa en la educación, ya que permite revelar la estructura de dicha institución. Por lo tanto, se empieza este análisis desde las actividades de gestión escolar que realiza el director, docentes, supervisión, Jefatura de Zonas y demás oficinas de que consta la estructura institucional.

El Director de esta escuela desarrolla actividades de organización que se circunscriben no sólo a la operatividad sino también administrativas incluida la dirección. Al inicio de cada ciclo escolar debe presentarse con las Autoridades locales y recibir el edificio escolar, posteriormente hace la reunión de Consejo Académico Escolar, así como reuniones de cambio de Comités: de Familia, de Participación Social y de Solidaridad.

Al inicio, intermedio y al final del ciclo escolar rinde documentación escolar a la Supervisión y a la Coordinación de Desarrollo Educativo, y al mismo tiempo recibe también la documentación de su personal docente; se cree que esta documentación reglamentaria es necesaria para que funcione mejor la escuela.

En el Municipio y en la Coordinación Regional de Desarrollo Educativo, solicita material para la escuela, entrega documentación escolar y busca apoyos económicos para celebrar el día del niño, de la madre, material escolar, etc. Aquí mismo es integrante del Consejo de Participación Social a nivel Municipal.

Participa en Reuniones de Consejo Técnico a nivel zona mensualmente, participa en la elaboración de baterías para el examen académico para los alumnos a nivel zona, participa en acuerdos sobre concursos, además hacer aportaciones económicas para los mismos.

Además de lo anterior, debe controlar la libreta de entradas y salidas, firmar diariamente el registro de planificación de clases, dar el Vo. Bo. a toda la

documentación que rinde el docente sin participar en su elaboración y en su evaluación.

Dentro de la escuela, participa mensualmente en el Consejo Técnico escolar, donde se da atención a las deficiencias de los grupos, la conformación de éstos, y la revisión de expediente de diagnóstico inicial con el que se empieza a trabajar, así como el manejo del plan y programa, cómo encuadrar avance y plan con el programa y el material de soporte; amén de que se analiza cómo alcanzar los objetivos. Este espacio es utilizado también para programar las fiestas escolares; y para dar instrucciones acerca de la documentación solicitada por la oficialidad.

En las reuniones de padres de familia que se realizan esporádicamente el director comparte los asuntos relativos a las condiciones materiales y económicas en las que se encuentra la escuela y la conformación de comités, mas en las que está ausente cualquier asunto relativo a la participación social o de sugerencia pedagógica que la escuela retome.

Dentro del Proyecto de Trabajo Anual que presenta el Director de la Escuela Primaria del ciclo escolar 95/96, se tienen registrados como objetivos primordiales: elevar la calidad de la educación; mejorar las instalaciones escolares y promover la participación social escuela-comunidad, por un lado y por otro, dentro de las estrategias que académicamente se implementan está la planeación y el desarrollo del docente, a efecto de poder aplicar adecuadamente las diversas técnicas de enseñanza y buscar la participación activa del educando de "tal manera que si no es posible cumplir con el término "educar para la vida", tenga la mayor proximidad posible". (Proyecto Educativo de la Dirección de la Escuela. 95/96:3).

Para cumplir con lo anterior se harán reuniones periódicas con los padres de familia en las que se les ha de informar el avance académico obtenido para cada grupo.

En esta perspectiva también contempla en su proyecto la conformación de varios organismos como el Consejo Académico Escolar, la Mesa Directiva de la Asociación de Padres de Familia, el Comité de Participación Social, el Comité de Solidaridad, el Comité de Seguridad y Emergencia Escolar, enfatizando la

importancia del Comité de Participación Social para que se cumpla el objetivo de mejorar la calidad de las instalaciones escolares.

También se contempla entre sus funciones la elaboración de un cronograma, donde por meses especifica el trabajo escolar; por ejemplo: la integración del Consejo T.C.E., la inscripción general, la inauguración del curso 95/96 y así sucesivamente hasta complementar el ciclo escolar, con la evaluación y la acreditación final. Así mismo, está encargado de presentar una propuesta pedagógica para abatir el rezago educativo, cuya finalidad es "Concientizar a los padres de familia de la importancia que reviste la participación tripartita de ellos, así como la asistencia a reuniones y que se interesen por conocer el aprendizaje de sus hijos. También que los maestros al hacer su diario de clase, se rodeen de los materiales didácticos indispensables y motivar la creatividad en el niño. Que las reuniones de Consejo Técnico sean un verdadero cuerpo colegiado en donde se aborden temas que permiten la solución de problemas de enseñanza-aprendizaje", (Propuesta Pedagógica para abatir Rezago Educativo, mimeo, de la Primaria Bilingüe 1995:5).

Asiste también a cursos, marcados por la oficialidad, tales como el PARE, aún cuando el material que se da en estos cursos sean para la etnia naua y que a esta escuela no le sirva porque la comunidad es totonaca. Sin embargo, no se puede dejar de mencionar que dicho curso ha apoyado su función y lo han concientizado en relación a la educación indígena.

Por lo demás, participa sindicalmente en paros laborales, en actos políticos de la sección 23, en reuniones y plantones y coopera económicamente para el Comité Regional.

3.1.2. El Consejo Académico Escolar.

Aquí, cada mes, siendo el primer lunes, se realiza una Reunión de Consejo Académico escolar, sin falta, de las 3 de la tarde hasta agotar el orden del día. En estas reuniones se trata las deficiencias de los grupos, la conformación de éstos, la revisión de expediente de diagnóstico inicial con el que se empieza a trabajar, las formas cómo manejar el plan y el programa, cómo encuadrar avance y plan, así

como con el programa y material de soporte; se analiza además el cómo alcanzar los objetivos, siguiendo una dinámica de lluvia de ideas en la que cada docente expone sus ideas para resolver los problemas de aprendizaje que se presentan y aportan sus experiencias; asimismo se analiza el cómo y qué hacer ante problemas técnico-pedagógicos.

También este espacio es utilizado para programar las fiestas escolares; por ejemplo, en el registro que realicé en la sesión que dicho Consejo llevó a cabo el día 19/III/96, bajo el siguiente orden del día:

1. Pase de lista.
2. Instalación legal de la Asamblea.
3. Lectura del acta anterior.
4. 21 de marzo: a) Programa cívico. b) Programa social.
c) Comisiones. d) Invitaciones.
e) Periódico mural.
5. Programación 30 de abril.
a) Reunión padres de familia (cooperación económica).
b) Programa social.
c) Comida.
d) Solicitud para apoyos económicos.
6. Asuntos generales.
a) Visita al Presidente Municipal.

Algunas otras ocasiones, este tipo de reuniones también sirve para analizar algunos problemas sociales que perjudican la imagen de la escuela, tales como la conducta de algunos alumnos. Y/o su espacio como campo de análisis de las instrucciones que en materia de documentación escolar da la supervisión al director. Además de lo anterior, también sirve para programar las participaciones en los concursos tanto académicos como Deportivos a nivel zona.

3.1.3. El Maestro de grupo.

Al inicio de cada ciclo escolar, el docente de esta primaria, asiste a una Reunión general de zona, donde se le otorga su oficio de adscripción, debiendo presentarse inmediatamente a la comunidad donde fue adscrito.

Seguidamente ha de participar en las inscripciones, recoger el censo de población, asistir a la reunión inicial para la conformación de grupos, de la Mesa Directiva, el Comité de Padres de Familia, y los demás Comités.

Llenado el formato CAPI, estadística inicial e integrar el expediente de grupo que deberá controlar en todo el año escolar, habrá de ir actualizándolo conforme transcurre el ciclo. Este contendrá:

- Registro de asistencia, plan de comisión, nómina de grupo, relación de padres de familia, datos antropométricos de los alumnos, proyecto anual de actividades, cronograma de actividades, rol de aseo, evaluación diagnóstica del grupo, gráficas de aprovechamiento, de higiene, puntualidad, concentración de calificaciones bimestrales, baterías de evaluación, prueba de colocación, formato para acreditación, y el llenado de boletas de calificaciones.

Al finalizar el ciclo escolar debe entregar al director de la escuela:

- El expediente completo mencionado más ficha de datos personales, evaluación de desempeños escolares, informe de las actividades realizadas, proyecto del ciclo escolar, y otros documentos más.

Esta documentación es canalizada a la supervisión por medio del director, y cuando existe algún error en algún documento el maestro ha de presentarse personalmente a la Coordinación de Desarrollo Educativo.

Aunado a lo anterior, en el transcurso del año escolar, debe asistir a reuniones oficiales, sindicales, y reuniones de Consejo Académico Escolar, dirigir reuniones de padres de familia de su grupo; firmar la libreta de control; cumplir la comisión asignada, y conducir a su grupo a participar en Concursos Académicos y deportivos.

3.1.4. La Coordinación de Desarrollo Educativo.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal establece, en su apartado IV, (Reorganización del sistema educativo), que los gobiernos de los estados asumirán la responsabilidad del manejo técnico y administrativo de los estos servicios, lo cual no implica que el Gobierno Federal y/o la SEP se desatiendan de ellos.

En respuesta a ello, en el estado de Puebla, la Modernización educativa se desarrolla a través de la instrumentación de diversas acciones derivadas del Programa Educativo Poblano, puesto en marcha en el ciclo escolar 93-94.

Y se cambia totalmente la atención de los servicios de educ. indígena, tomando como base el proceso de desconcentración, como parte de la transición considerada como segunda premisa del proceso de desarrollo educativo, en esta administración.

En tal virtud se crea la Coordinación de Desarrollo Educativo (CORDE), instancia que se establece en cada una de las microrregiones del estado, donde también se encuentra personal de educación indígena para que, en atención a las diferencias culturales, promuevan el Desarrollo Educativo, así como los programas académicos específicos.

Aquí se gestiona cualquier clase de problemática escolar y constituye la oficina de enlace directo con la SEP; aquí se dan trámites administrativos inherentes a las necesidades de atención de personal, de elaboración de presupuestos, programación detallada y de seguimiento en toda tramitación necesaria.

Se intenta de esta manera descentralizar, aún más, los servicios educativos hasta llegar a la Municipalización, y de esta manera crear procesos de control y de poder en las instituciones escolares; y al tiempo que se intenta resolver la problemática administrativa se intenta acercar y dar participación a las comunidades para resolver sus problemas educativos.

3.1.5. La Jefatura de Zonas de Supervisión:

Con la Modernización Educativa, se operativiza en el estado de Puebla, el Programa piloto derivado del Modelo Educativo Nacional y se instrumenta el Programa Educativo Poblano 1993-1996.

Ante esta situación la estructura funcional regulada por el aspecto administrativo (documentación, recursos humanos, estadística, supervisión a las escuelas, y las supervisiones), cambia por una función primordial en relación a la dependencia de la Unidad de Desarrollo Educativo que, en este caso, cumplirá la función de vinculación entre la SEP y la Jefatura de Zonas cuya función será la de

coordinación; ubicada esta última como oficina de atención a la Educ. Indígena en cada región, asume la función de enlace con el área normativa de la SEP del estado, para este nivel educativo, de tal forma que sólo se ha llevado a cabo el cambio de domicilio de la sede de su oficina y la redimensión de sus funciones, ponderando la acción dinámica dirigida al ámbito técnico-pedagógico.

3.1.6. La Dirección para el Desarrollo integral de la Educación, y de los pueblos indígenas.

Con el cambio de estructura operativo administrativa de la SEP en el estado, se modifican funciones y gestiones. Y con ello desaparece el Departamento de Educación Indígena, a partir del 1o. de enero de 1996, convirtiéndose en Dirección para el Desarrollo integral de la Educación y de los pueblos indígenas, mas no conserva su función anterior de Supervisar los centros de trabajo, servir de vinculación entre estos y los diferentes departamentos de la SEP, recibir y concentrar toda la documentación estadística, de recursos humanos, de planeación y de evaluación, así como el seguimiento de varios proyectos implementados a

nivel estado, y la planeación y desarrollo de Cursos de Actualización, de Inducción a la docencia y de Concursos Académicos y Deportivos.

Pues, al modificarse la estructura anterior cambian estas y se convierte en una instancia técnica, ubicada estratégicamente en la Subsecretaría de Planeación, donde se integran las propuestas de Desarrollo del Gobierno del estado; se reciben los lineamientos de la DGEI y, se tiene la capacidad de convocar a los representantes, en cada área administrativa y sustantiva de la SEP, para dar consistencia a todas las acciones para el desarrollo de las actividades que derivan de dichas funciones.

De la forma anterior, se presenta la descripción de cada una de las instancias de gestión escolar y que para explicarlas requieren de un análisis institucional, sin olvidarse de los criterios propuestos.

Loureau y Guigou, señalan sobre éste carácter que "Poner en cuestión nuestras implicaciones institucionales es siempre proponer una concepción de las instituciones en términos de regulación por la base, de crítica permanente de las

normas instituidas, de desarrollo de las fuerzas instituyentes. Es desenmascarar el complot de las instituciones, que consiste en imponer por la constricción material o ideológica, una visión falsa de las relaciones de producción. Este desenmascaramiento se produce porque la actividad instituyente pone de manifiesto lo oculto tras lo instituido", (Oury y A.Vázquez, 1984:247).

Sobre lo particular, siguen diciendo los autores que "La institución, tal como les es dada a los que a ella pertenecen, es decir, tal como está instituida, pertenece al ámbito de lo instituido. Lo segundo se refiere a las actividades que los que pertenecen a la institución organizan de cara a conseguir la satisfacción de sus necesidades o la solución de sus problemas; desde el momento en que lo instituido no les sirve a ese nivel, los miembros de la institución se ven obligados a instituir medios (actividad instituyente) que sí les sirvan, (Idem:248).

En el estado, entonces, la Escuela Primaria (de esta comunidad), es una institución escolar que administra, gestiona, tanto los recursos materiales, humanos, pedagógicos, a través de mecanismos instituidos (que están ordenados, jerarquizados, normados y que son mecanismos rígidos).

Esta relación se establece desde el momento en que es prioritario para los docentes y para el director entregar al supervisor, a la CORDE, la documentación oficial completa, limpia y a tiempo como una obligación reglamentaria.

La documentación oficial (registros de asistencia, estadística, plantilla de personal, etc.) es en sí un fuerte vínculo entre las escuelas y el sistema educativo. Representa un rito más aunado a la cantidad de pérdida de tiempo y de trabajo que representa en última instancia hacerse merecedor de un perfil de desempeño docente, evaluado por el Director y con el Vo. Bo. del supervisor con carácter de competitividad hacia la carrera magisterial. Pero también es utilizado para seguir legitimando una estructura conservadora que en lo repetitivo intenta conservar una organización reiterativa y los modos de funcionamiento para que en los hechos, no se genere conflicto alguno.

En las palabras del director de la escuela de la comunidad estudiada se cumple satisfactoriamente con lo anterior: la entrega a tiempo de la documentación escolar solicitada por las instancias oficiales, tal y como se puede apreciar en el siguiente fragmento de una entrevista realizada al director del plantel:

-Entr.: ¿Su personal docente cumple satisfactoriamente entregando esta documentación?

-Dir.: Sí. Todos cumplen, aún cuando no puntualmente; a veces, con un poco de atraso, pero sí lo hacen.

-Entr.: ¿Esta documentación es necesaria para que la escuela funcione mejor?

-Dir.: Creo que sí, porque reglamentariamente se nos impone para organizarse de la mejor manera.(entrev. a Director de la Esc., 26-II-96).

Los docentes, por su parte, también consideran, en lo general, que esta (la documentación) sí es necesaria y que es una forma de organizar su trabajo, ya que permite mantener un control de asistencia y calificaciones de sus alumnos.

Por otro lado, existe una clara tendencia al trabajo administrativo del director y poco al apoyo pedagógico del personal, ya que para él es más relevante la organización administrativa que la operatividad pedagógica, aún cuando se señala cierto trabajo colegiado en el Consejo Académico Escolar, en la práctica no se modifica la cotidianidad docente, al constatarlo personalmente.

Cabe señalar, que el punto de vista "indigenista", que adopta el Director de la Escuela se refleja en toda su actitud, porque la escuela marcha plenamente identificada con los requerimientos oficiales sin salirse de la normatividad, considerando que esta le da carácter de organización y eficacia en relación a las

otras escuelas de la comunidad. En ella, entonces, el orden, la disciplina, y la puntualidad son los ejes rectores que manejan la cotidianidad escolar, tanto en el aspecto administrativo como en el técnico.

Sin embargo, el docente interioriza a la institución porque forma parte de su vida, porque ha experimentado como individuo sus efectos en la familia, como alumno, pero al mismo tiempo su profesión tiene como origen y posibilidad de ser, el marco institucional, ya que "la institución proporciona un orden de inscripción de los sujetos, ya sea através de una definición acerca del tipo de enseñanza y formación que aspira a proporcionar; ya sea através de formas de acción académica y pedagógica, política e ideológica, que propician una identificación básica entre las distintas fuerzas sociales que actúan al interior de la institución. Solamente en el re-conocimiento permanente es posible que ésta se sostenga, pues es allí, en el reordenamiento, de funciones y objetivos, en la incorporación y articulación de actividades diversas donde la institución puede conservar, administrar y orientar el trabajo docente", (Castañeda, S.,1985:5).

A su vez únicamente en la medida que el maestro acepta, interioriza y "vive" lo instituido, puede llevar a cabo la acción docente. Sujetarse a normas, horarios, planes y proyectos en cuya definición no ha participado, lo cual significa admitir en algún sentido, que se comparten intenciones, significados y estilos de ejecución de prácticas. Parafraseando a Castoriadis, podemos afirmar que en este contexto, en la institución escolar las leyes no pueden realizarse más que 'utilizando' las ilusiones de los individuos porque el maestro parece requerir, para el sostenimiento de su quehacer, de una ley a la que pueda apelar: el método, la ciencia, el currículum o la jerarquía y autoridad institucional", (Ibidem,:10).

Es importante señalar aquí, que el criterio de potencialidad en la gestión escolar en este centro de trabajo, se revela entonces como un sostén de la existencia material y oficial de la escuela, ya que en ningún momento resuelve la problemática social del niño de Tuzamapan que asiste a esta Escuela Primaria, por lo menos, en cuanto a documentación se refiere ya que la institución escolar determina algunos de los ejes rectores de la actividad escolar sin considerar el contexto comunitario donde está inmerso el trabajo docente, es decir, no rompe con la relación burocrática cristalizada en la organización, de manera que se pierde la vinculación

directa con los intereses del medio social; pues estos modos internos de funcionamiento son impuestos por el orden dominante (Supervisión, CORDE, Jefatura, Dirección para el Desarrollo integral de la Educación y de los pueblos indígenas), donde se rechaza el cambio para la supervivencia del sistema.

El criterio del interés se manifiesta cuando se intenta explicar, " que al sistema le está permitido operar y en este sentido funciona dentro de un orden institucional que la organización percibe como una exteroregulación", (Etkin J. y Schavertein, 1992:III).

La condicionalidad se expresa a través del problema cotidiano con que se encuentran los maestros, que al dedicarle más tiempo a los aspectos administrativos van relegando el aspecto pedagógico, ya que diariamente hay que controlar la lista de asistencia, el llenado de boletas de calificación, la elaboración de gráficas, etc., actividades que le restan tiempo para programar mejor sus actividades educativas. A ello se aúna el hecho de que cuando tienen errores en algún llenado tendrán que trasladarse hasta la oficina regional de la SEP, provocándose la falta de clases y la interrupción temporal del proceso educativo.

Lo cual conlleva la falta de asistencia del alumno. Dichas condiciones de trabajo afectan a lo segundo, porque se constituyen en condiciones no previstas que directamente afectan en la escuela.

Se encuentra el criterio de la elucidación desde el momento en que se confronta lo idealizado con la práctica. Esta escuela primaria está organizada conforme una "administración capitalista que se presenta como autoridad despótica. Los procedimientos o medios de que se vale el capital para ejercer su autoridad comprenden incluso el código autoritario, reglamentación cuyas normas son formuladas por el capital y constituyen el instrumento organizativo de su poder sobre el obrero. Este es el caso del POSDCORB (Planing, organizing, staffing, directing, coordinating, reporting, budgeting)", (Gulick, s/f:42). Se quiere señalar con lo anterior que esta forma de organización que se encuentra en la Escuela Primaria, se enmarca en el POSDCORB ya que es el Director el que planifica, el Consejo Académico Escolar organiza y le da carácter formal a las actividades programadas; la Supervisión escolar administra al personal; el Director asume la función de dirigir y de coordinar las actividades; así como el rol del docente al informar, y de presupuestar a través de la planificación anual.

Por lo tanto la propuesta idealizada (desde lo oficial) sí se concretiza al contar el director de la escuela con el apoyo del Consejo Técnico Consultivo Escolar, para armar la organización interna del centro educativo. De esta forma en ésta escuela sí se cumple con el reglamento de los Consejos Técnicos, pero es aquí donde la planeación y valoración educativa no busca resolver la problemática social ya que no se consideran los problemas contextuales de la comunidad y del niño, ni se piensa en una innovación administrativa que rescate propuestas comunitarias o trate de enmarcar las actividades del Consejo Técnico, no solo en la logística escolar interna sino en todas las actividades extraescolares que tiendan a resolver los problemas cotidianos del niño y de la comunidad.

Uno de los problemas cotidianos (criterio de interés) que se manifiestan en la práctica del Consejo Técnico es el de que, cuando el Director pide opinión sobre ciertos problemas de cualquier índole, su solicitud se revierte en el hecho de que casi siempre son los hombres los que opinan relegando la participación de ciertas maestras. Es decir, aquí se manifiesta cierta división de los docentes, debido a la problemática personal que viven en ella, ya que no se puede dar una buena

transmisión de saberes entre el personal o como lo señala una maestra sobre el particular:

"...Sólo algunos opinamos y cuando se les pregunta a las otras maestras dicen simplemente que lo que diga la mayoría..." (Entrevista a docente, 25-II-96).

Por esta razón no es posible conjuntar ideas, por un lado, por la formación profesional diferente de cada docente, y por el otro lado por la problemática personal que vive la planta de maestros.

Otras ocasiones, las condiciones de trabajo no previstas, (criterio de condicionalidad) afectan el desempeño del maestro; por ejemplo, cuando se presenta algún problema emergente se tiene que citar a reuniones extraordinarias, afectando directamente a aquel por tener que restarle tiempo a otras actividades.

Dentro de los Comités de apoyos a la Escuela se encuentra el Comité de padres de familia; integrado por gente indígena de la comunidad; cuyos miembros son elegidos en Asamblea por todos los padres de familia, y que duran en el cargo de 1 a 2 años. A ellos les corresponde promover ante los padres, las actividades que mantienen en buen estado a la escuela y las cívicas y sociales que realice la escuela.

Se cuenta también con el Comité de Emergencia Escolar, el Comité de Solidaridad, el Comité de Participación Social.

De esta manera, el director se apoya por un lado de los Comités y del otro de la planta de docentes adscritos a su escuela, tal como lo muestra el siguiente

ORGANIGRAMA ESCOLAR

DIRECCION

APOYOS

TEC.PEDAGOG.

COMITE ESC DE PADRES DE FAMILIA	COMITE ESC DE PARTICI- PACION SOCIAL	COMITE DE SOLIDARI DAD	COMITE DE EMERGEN CIA ESCOLAR	PERSONAL DOCENTE
---------------------------------------	---	------------------------------	--	---------------------

Cabe señalar que este último sí incide en la solución de la problemática social y educativa (criterio de elucidación) que predomina en la comunidad, ya que al considerar al padre de familia, se busca involucrarlo en los procesos internos de organización de la escuela, contar con la confianza de los padres para ganar alumnos, frente a la otra primaria, y, también, para los docentes garantizar su centro de trabajo que es una escuela grande y cercana. Así, al tomar en cuenta a los padres en las decisiones de la escuela y al no descartar sus opiniones dan confianza a los mismos, así como a los comités. Al respecto, se habla de que cuando se les pide opinión sobre recibir apoyos económicos o beneficios sociales para los niños de parte de la Presidencia ellos opinan y su posición se respeta; como lo menciona en entrevista el Director de la Escuela:

"... Se han recibido oficios de la Presidencia donde se nos menciona de algunos beneficios sociales para los niños y ellos no aceptan ninguna ayuda ya sea de leche, de útiles escolares, del día del niño, se han recibido invitaciones para actos sociales y ellos simplemente dicen que no se vá a asistir y así se hace. Esto repercute en la alimentación, en la salud, incluso en material escolar porque hay niños que no traen ni cuaderno. La pugna política domina las condiciones de vida de los niños..." (Entr. Director de la Escuela, 26-II-96).

Esto significa que el director y el personal docente deben tener sensibilidad y apertura hacia los requerimientos de los padres y Comités y una buena disposición

para negociar con ellos, sobre todo porque son quienes se encargan de solicitar la cooperación económica y de faenas para la remodelación del centro educativo; por ejemplo la que actualmente se lleva a cabo, de una barda de la cancha deportiva, así como de cualquier evento deportivo o social que se realice.

El Comité de Padres de Familia mantiene su papel a través del control de asistencia del personal docente y de su puntualidad. Actualmente, en el ciclo 95/96, el Presidente de este Comité es uno de los maestros de grupo de la misma escuela, y debido a ello existe un grado de supervisión más estricto, ya que hacia él se canaliza toda la información sobre el funcionamiento de la escuela o la falta de algún maestro, dicho maestro atiende el 5o. grado de la primaria indígena y al presente pretende con las obras que se realizan demostrar su dinamismo en su función y, al mismo tiempo, como puntos meritorios para seguir en la misma comunidad, que es su comunidad de origen.

Existe entre la escuela y la supervisión escolar una imprescindible relación, misma que es el vínculo entre la escuela y el sistema educativo. Este vínculo implica que se deben de

cumplir las normas institucionales y legitimar éste mismo a través de cumplir satisfactoriamente con la documentación, la asistencia a reuniones oficiales, la asistencia a cursos de actualización y demostrar con ello la eficiencia.

El supervisor por su parte, continuamente realiza visitas a esta escuela, pero se dedica más al aspecto administrativo, revisando avances programáticos, (criterio de sentido) que en evaluar el aspecto pedagógico de cada grado.

En este tipo de relación se prioriza la entrega oportuna y rápida de la documentación por parte de la escuela y la del supervisor para posteriormente entregar él a tiempo la misma.

Otro tipo de relación que se establece entre el personal y el sistema es cuando este asiste a los Cursos o Seminarios de actualización, donde además de hacer cumplir con la asistencia el supervisor es uno de los asesores de dicho curso, haciéndose con ello que no existe personal adecuado para esta comisión.

Es evidente también que no existe revisión profunda de los proyectos educativos, (criterio de sentido) ya que se aceptan tal y como vienen; ahí se refleja el poco interés del supervisor por encaminar la educación hacia una tendencia reformista que retome elementos contextuales de la escuela. El se dedica a entregar recoger y volver a revertir información, a llevar esporádicamente reuniones de trabajo con todo el personal, reuniones mensuales de Consejo Técnico Zonal y a atender los problemas que las propias autoridades educativas (Comités de Educación, Directores, maestros) le plantean, y que requieren su presencia en alguna comunidad o escuela afectada.

No sucede así en lo que toca a instancias superiores ya que la Escuela Primaria casi no requiere de presentarse a la Jefatura, a la CORDE o a la SEP, pues es el supervisor el encargado o mediador entre ambas partes para mantener el control y vigilancia.

No se apreciaron relaciones entre la escuela con la Presidencia Municipal (criterio de potencial) ya que por las condiciones políticas existentes, no se aceptaban apoyos de beneficio social, dado que era Presidente Municipal, la

persona que los ha reprimido por tantos años, estigmatizando a la escuela bilingüe como de baja calidad académica y adjudicándola como una donde sólo asisten "nacos".

De esta manera encuentro que en el criterio de la elucidación no existe una relación favorable entre la problemática social y la educativa, es decir que tienda a resolver el distanciamiento entre la Educación Primaria y la Gestión administrativa de ésta escuela, pues lo que existe es una relación burocrática, entendida como "el reflejo de las relaciones y modos internos de funcionamiento cuyos propósitos son lograr el cierre del sistema administrativo sobre sí mismo. Esto implica que su sola existencia demuestra su necesidad", (Etkin, J. y Schaverstein. Op.Cit:113).

En este contexto, el docente planea, organiza, administra el tiempo de acuerdo a lo que le han enseñado y aprendido en cursos, es decir reproduce lo establecido en ellos, empezando con la planeación, pues en sus proyectos no retoma elementos culturales ni hace señalamientos de la problemática social que existe en Tuzamapan. A esto se añade, que algunos docentes, aún cuando tienen elementos profesionales de innovación tienden a seguir efectuando una práctica

reproductora de lo instituido, cuando lo deseable sería buscar una organización racional del trabajo docente para una mejor calidad de la educación.

En parte explica esta práctica, al hecho de la rigidez institucional y del contexto de la escuela, ya que es más importante cumplir con los requerimientos oficiales para seguir laborando en este centro de trabajo, lugar cercano, comunicado y donde por las condiciones políticas y sociales es posible que el desarrollo curricular sea general sin la especificidad que se requiere, dado los fenómenos de marginación y desvalorización que subyace en la educación indígena en este pueblo, y que en un afán de parecerse al otro se instrumentan mecanismos de reproducción y violencia simbólica.

3.2. CURRICULUM Y PERSONAL DOCENTE.

3.2.1. La Adscripción.

Los docentes y personal directivo de esta escuela primaria, tienen una gran variedad de fechas de ingreso, de claves presupuestales, de escolaridad y de lengua; como se puede apreciar en el cuadro siguiente:

PLANTILLA DE PERSONAL DOCENTE

PERSONAL DOCENTE	FECHA DE INGRESO	CLAVE PRESUPUESTAL	PERFIL PROFESIONAL	LENGUA
DIRECTOR	01-10-74	E1483 (DIRECTOR TEC)	NORMAL PRIMARIA	TOTONACO
SUBDIRECTORA	01-10-74	E1485 (MTRA BILINGÜE)	NORMAL PRIMARIA	NAHUATL
MAESTRO DE 6o. GRADO	01-09-80	E1485 (MTRO BILINGÜE)	NORMAL PRIM NORMAL SUP. 4o. SEM LEP	TOTONACO
MAESTRO DE 5o. GRADO	16-10-75	E1485 (MTRO BILINGÜE)	NORMAL PRIM 4o. SEM LEP	TOTONACO
MAESTRA DE 4o. GRADO	01-10-75	E1485 (MTRA BILINGÜE)	NORMAL PRIMARIA	TOTONACO
MAESTRA DE 3er. GRADO	01-09-79	E1487 (PROM BILINGÜE)	BACH PEDAGOGICO	NAHUATL
MAESTRA DE 2o. GRADO	01-02-75	E1487 (PROM BILINGÜE)	BACH PEDAGOGICO	NAHUATL
MAESTRA DE 1er. GRADO	01-11-80	E1487 (PROM BILINGÜE)	6o. SEM LEPEPMI	NAHUATL

(Primaria Bilingüe, Plantilla de personal, ciclo escolar 95-96).

El cuadro anterior permite ver que el personal de este centro educativo cuenta con un mínimo de 16 años y un máximo de 22 años de experiencia en el campo educativo, lo cual repercute en las plazas que disfrutan, pues los maestros que tienen una plaza 85 a diferencia de los que ocupan una 87, disfrutan de una diferencia salarial sustancial, lo que repercute en su práctica educativa, ya que todos deben realizar en cantidad y calidad el mismo trabajo.

Sin embargo, es cierto que el nivel de escolaridad es determinante para la práctica educativa, también lo es para poder acceder a una mejor clave; ya que los que tienen una clave 87 se siguen superando actualmente para alcanzar mejores ingresos.

Denótese también en el cuadro anterior que la lengua no ha sido factor determinante para adscribir al personal docente, pues encontramos que de un total de los maestros 3 son hablantes de la lengua nahuatl y 3 del totonaco, lo cual habla de que el supervisor no considera que esta, a pesar de que es una comunidad totonaca, no es una variable significativa, y que por lo tanto sólo debe existir personal totonaco, pues le ha adscrito personal nahuatl totalmente

descontextualizado, acción derivada de preferencias personales, determinadas por la residencia o de origen.

El sentido del potencial se hace explícito al revisar que al adscribir el personal bajo estos lineamientos, no resuelve en nada la problemática social y educativa de la comunidad ya que existe un 30% de niños bilingües que asisten a esta escuela, hijos de indígenas totonacos y que requieren de una atención educativa bilingüe; además de que por ser una escuela indígena, los padres sí desean que se les enseñe el totonaco a los que no lo saben, como dice un padre de familia "para que no se pierda".

El sentido del interés se encuentra dentro de los problemas cotidianos que se manifiestan en la práctica, que es cuando los docentes por no tener un salario igualitario no quieren participar en cantidad y calidad en su trabajo. Esto ha sido señalado incluso por el director en su proyecto PARE, en el cual se dice que:

"...y si el trabajo del docente ha de hacerse bajo un clima de conciencia, que el gobierno no olvide también un salario sustancial para que el maestro no busque otros ingresos y se olvide de su entrega a la educación, así como también los

incentivos y compensaciones por antigüedad y otros derechos que le corresponden...". (Propuesta Pedagógica para abatir el Rezago Educativo, enero 95: 3).

Dentro de las condiciones de trabajo no previstas (criterio de condicionalidad), y que en la cotidianidad se manifiestan y que afectan el trabajo se encuentra el hecho de que algunos docentes para superarse salen a estudiar a Zacapoaxtla y desde el viernes a las 12:00 horas, afectando con ello el proceso formativo de los alumnos. Al igual, cuando se trata de recibir algún curso de actualización entre ellos se discute y se consensa y se manda al que mejor clave tiene, porque él percibe más salario, sin tomar en consideración el beneficio del curso.

El criterio del sentido se encuentra también en que no considera la lengua materna como un medio de instrucción, contenido específico, como medio de comunicación o de expresión, se propicia que el alumno pierda, poco a poco, su lengua materna, sin detener la diglosia reemplazante, y se pierda el valor real de la educación indígena. Esto como ya se ha señalado anteriormente refleja la

desvalorización que hace el docente de su práctica y que en un momento dado responde a los requerimientos contextuales.

3.2.2. Actividades extra-áulicas.

3.2.2.1. La Inscripción.

Para organizar las inscripciones todos los docentes, junto con el director se presentan a la escuela el día 16 de agosto; se establece un rol para realizar esta actividad entre todos o se marcan tres días específicos para realizar conjuntamente la inscripción de cada uno de los grupos, el que previamente ya se les ha asignado. Aquí no se enmarca un acuerdo sino que se respetan ritos educativos ya establecidos, ya que se toma como una obligación más que cumplir. (criterio de condicionalidad).

El director coordina esta actividad, haciendo propaganda a través de un aparato de sonido. Aquí es fundamental el papel del padre de familia, ya que tiene que acudir a la escuela a cumplir con ése requisito. En las observaciones realizadas

al respecto se observa que son las madres de familia quienes más acuden, esto es debido a que las inscripciones se realizan de 9 a 2 de la tarde y es la hora en que los hombres están trabajando en el campo.

En ello es poca la participación del Comité de Padres de Familia, ya que no asume ningún papel en la difusión o promoción para ganar más alumnos.

Los maestros de esta escuela no van a inscribir a los niños a su domicilio por las características contextuales de la comunidad; (criterio de interés) y si bien se estableció un acuerdo con la otra primaria en el sentido de que ambas escuelas dejarían en total libertad de elección a los padres de familia, a cuál de las 2 primarias inscribirían a sus hijos, de antemano ya se sabe por la misma afiliación ideológica y política en cual inscribirán a sus hijos.

3.2.2.2. Comisiones (guardias, Concursos escolares).

Las comisiones extraúlicas son también un medio por el cual la dirección controla al personal y la organización de las actividades escolares.

Por ejemplo, las guardias, son una comisión que consiste en mantener en vigilancia y control, a los alumnos, a través de marcar hora de entrada, recreo y salidas, sirviéndose para ello del uso del silbato; y a los maestros, a través de la libreta de entradas y salidas. Esta comisión (criterio de interés), se va asignando rotativamente cada semana, y va aunada a la responsabilidad de que el grupo del maestro comisionado ha de preparar, planear y realizar el programa cívico de los lunes, en lo cual nuevamente toma en cuenta la puntualidad y la disciplina.

La comisión mencionada se refuerza con el desempeño de otras, como las de puntualidad, orden y disciplina y de higiene, en las que, cada maestro es responsable de elaborar un plan de actividades, por ciclo escolar, mismo que presenta al director de la escuela y ha de ser aprobado por él. Por ejemplo, cada lunes se rinde el informe de quienes son los ganadores del banderín de esa semana, esto es, se evalúa a través de que diariamente, ya formados, se les revisan uñas, manos, orejas, y ropa a los niños; también, se cuentan y se les marca impuntualidad cuando llegan tarde; esto último es realizado diariamente por un alumno, mismo que lleva ante el comisionado el informe y el docente anota cotidianamente.

El criterio de sentido se ve claramente reflejado en estas comisiones porque sirven como apoyo a la organización de la escuela y la determinación de quienes y cómo realizarse surgen de las propias iniciativas de los maestros; contando en ello siempre que algunos maestros tienen más habilidades o dinamismo que otros.

Para que la Escuela funcione en términos de iniciativa y de dinamismo, en cuanto a Concursos Escolares es necesario participar en dichos eventos. Estos son realizados normativamente cada año, (criterio de sentido), indistinta y rotativamente en cada una de las escuelas de la zona escolar, pues son concursos promovidos por el supervisor con la finalidad de mostrar y evaluar el trabajo de las escuelas ante las autoridades escolares y las comunidades.

El criterio del sentido está también determinado por lo académico, ya que se solicitan ala Jefatura de Zonas las baterías que se aplicarán a nivel zona, y de su realización saldrá un primer lugar, a nivel zona, de cada uno de los grupos de lo. a 6o. grado, y los niños ganadores como fruto de su esfuerzo, habrán de hacer un viaje que las Presidencias Municipales de Zoquiapan, Tuzamapan y Jonotla, les otorgarán, premio que consiste en el pago del transporte que los trasladará. Esta

forma particular es evaluada por el supervisor y demostrada la capacidad del personal y el manejo del director; y ha servido como legitimador ante ella.

Cabe decir que en el cumplimiento de su comisión, el docente se hace merecedor de una evaluación de perfil de desempeño y que le servirá para ascender en la Carrera Magisterial o en la promoción, en este apartado se denota claramente el criterio de elucidación, ya que con esto se pretende resolver la problemática social que en este caso es su profesionalización, obstante la participación, existen inserciones diferenciales del personal docente, ya que en dichas participaciones influyen condiciones preestablecidas, (no obstante la participación) por ejemplo, cuando en las palabras que una docente expresó sobre el particular:

"...Los concursos deportivos y académicos que se efectúan en la zona sirven al niño porque se entusiasma, desarrolla sus habilidades, lo malo es que algunos compañeros quieren siempre ganarse el primer lugar y alguien les pasa la clave..."
(Entrev.a docente, 20-II-96).

Entonces de esta forma se demuestra que las condiciones preestablecidas hacen que el docente procure o sea merecedor de una evaluación preferencial y de un perfil de desempeño con alto puntaje que le servirá posteriormente para una

próxima promoción, relegándose notablemente en todo la situación problemática que se le crea al niño, al crearle cierto nivel de competitividad, sin importar los medios para lograrlo.

Existe también un cronograma de actividades que el docente mantiene pegado en una pared del salón de clases, mismos que algunos de ellos siguen al pie de la letra mientras que otros no lo hacen, pero existe y está ahí. En la dirección existe otro al igual pegado a la pared y de ésta manera se pretende organizar racionalmente el trabajo lo cual es una expresión del dominio de la dirección, sobre el docente y del de éste sobre el niño, donde estos últimos no tienen poder de decisión, se denota claramente el criterio del sentido.

3.2.4. Arraigo del docente.

Se entiende por arraigo tradicionalmente a la forma de vivir, dormir y radicar en la comunidad, hoy en día no solamente se refiere a esas características, sino además a formas propias de participación, de involucración en las actividades de la

vida comunitaria y de la búsqueda de la identidad a través de proyectos donde el rol del docente puede ser el de investigador participativo.

Al respecto se observó que el docente de esta Escuela Primaria Bilingüe permanece en la comunidad los 5 días de la semana, y que sólo el director sale diariamente a su casa, ya que radica a media hora de la comunidad, del personal, 3 de los docentes viven en la comunidad, porque son casadas con gente originaria de esta misma; 2 salen cada fin de semana a sus respectivas casas, y 2 docentes casados también en ésta comunidad y originarios de la misma.

De los docentes, 2 se dedican a impartir clases en el Bachillerato Municipal particular por las tardes; los demás a sus actividades familiares.

En este sentido se encuentra que el sentido de la elucidación se denota porque no existe una participación del personal docente en la resolución de la problemática social que vive la comunidad, es decir la planta de maestros evita enfrentarse a ella, aún cuando de los 8, 5 radican en esta comunidad. En este caso se reafirma lo dicho por Braslavsky, cuando dice que los docentes "priorizan el

aula y subestiman los espacios exteriores. Actitud de aislamiento físico que repercute no sólo en la autolimitación de las oportunidades de aprendizaje que se impone, sino en el extrañamiento del sistema educativo de los restantes ámbitos sociales", (Braslavsky, C., 1985:60).

Pues muy a pesar de que al ingresar al Subsistema de Educ. Indígena, se firma una carta-compromiso de vivir en la comunidad; y que la S.E.P. ha ordenado que el maestro rural debe vivir en la comunidad donde trabaja, he observado que varios de ellos en la zona, trabajan las 5 horas normativas sin salirse de un horario específico, y al llegar las vacaciones, ya sean cortas o de más tiempo, los maestros de las escuelas la abandonan.

En esta zona escolar existen 2 escuelas primarias que están beneficiadas con el programas de Arraigo para docentes, y en las que los maestros reciben periódicamente una remuneración económica extra. Una de ellas es la más retirada de la cabecera de zona, la otra relativamente se encuentra más cerca de esta. Para hacer la selección de las comunidades beneficiadas no se consideraron opiniones ni de docentes, supervisor, ni jefe de zonas, fue una determinación de la Secretaría de

Programación y Presupuesto, en base a un diagnóstico situacional que realizaron en años anteriores, cuando realmente lo necesitaban estas comunidades, se denota en esta afirmación el criterio del sentido.

3.2.5. Cursos de Actualización.

Los cursos de actualización que se imparten en esta zona escolar (Métodos de L/E, Programa Educativo Poblano, PARE, Nuevos programas, etc.), son planeados desde la Dirección para el Desarrollo integral de la Educ. y de los pueblos indígenas de la SEP, cuya finalidad fundamental es la capacitación de nuevos métodos de trabajo o nuevas modificaciones a la educ. indígena, impulsados por nuevas políticas educativas, con apoyo económico.

El criterio de condicionalidad se encuentra, por ejemplo, cuando se instrumentó el Curso PARE para esta zona escolar, al maestro se le otorgó \$ 150 para viáticos bajo condición de cumplir con un 100% de asistencia en 5 días; haciéndose un total de 40 horas. Esto ocasionó que la mayoría asistiera, primero por la obligatoriedad institucional y segundo por la adquisición de la constancia

con valor escalafonario. A los coordinadores y asesores del mismo, se les otorgó una compensación económica de \$ 600 por sus participación, mientras que el docente recibió menos, ejemplo claro de la forma en que influye el aspecto económico para que no existan pretextos de inasistencia. Sin embargo, aún cuando recibieron 1 sesiones y se trabajó en talleres, en la práctica no se notó apropiación alguna de sus contenidos pues se nota cierto rechazo hacia los objetivos que se persigue con este programa.

Esta condición de aceptación o rechazo de los cursos por el docente, o sea hacia esta situación concreta del trabajo, entra en contradicción con lo instituido, ya que el docente aporta en ellos, también sus propios saberes y formas particulares a las políticas de la zona, y que incluyen la identidad y la experiencia profesional. Es así, como "la realidad escolar aparece siempre mediada por la actividad cotidiana -la apropiación, la elaboración, la refuncionalización, el rechazo- que los sujetos emprenden", (Rockwell E.y J.Espeleta, 1985:24).

El criterio de la elucidación se encuentra en la instrumentación de estos cursos, según el grado de importancia que tengan, pueden ser programados para

toda una semana o sabatinos, cubriendo a todos los maestros o parte de ellos, más son de carácter obligatorio, y se imparten en un lugar estratégico cercano para toda la zona, reuniendo a 80 docentes. Los maestros también son Frecuentemente asesorados por técnicos de la jefatura, o por el supervisor de la zona.

Para este mismo fin, los técnicos de la Jefatura, previamente han recibido el curso en la D.D.I.E.P.I. en la ciudad de Puebla, y como tales pasan a ser multiplicadores del mismo en las 8 zonas que integran a esta región. Frecuentemente también, se pide apoyo a algún docente que tengan estudios de psicología, pedagogía u otros con la finalidad de que sirva de refuerzo ante cualquier situación problemática que se presente.

Si bien es cierto que el supervisor debe impartir cursos dada su condición de orientador pedagógico, también asume sus propias convicciones al no exigir que los objetivos del curso se logren, pues, dada su condición de mestizo ya que el no es indígena, y que no se asume como indígena; por lo mismo no anima a los docentes a que se dé una educación indígena, ni planea cursos con respecto a su especificidad, sino que simplemente asume el rol de reproductor de los cursos

impuestos, los insta a que se trabaje nada más las 5 horas, a que el docente cumpla con lo que debe hacer, ya que la SEP no paga más. Esta actitud puede ser explicada debido a su condición mestiza, a que algunos docentes trabajaban antes más tiempo y por su temor de que los que más trabajan ganen consenso en las comunidades, ya que él viaja y atiende del diario a su casa, en la ciudad más cercana.

Entre los argumentos dados por los maestros al respecto, tomo dos como ilustrativos del criterio del interés; y en los que los maestros manifiestan su rechazo y los alcances de los mismos:

1)"...En este tipo de cursos es una imposición la asistencia, o te alineas o te alineas..." (Entr.a docente, 20/II/96).

Otro manifiesta:

2)"...En estos cursos se aportan experiencias, pero no del tema, te dan una teoría que muchas veces no se entiende por completo, lo que se hace es que se pasa al frente a repetir el texto, o hacer un resumen del mismo, sin que medie la ejemplificación, "mucho paja". Esto no aporta nada, que fuera un curso de un día pero que contenga cosas que realmente se necesitan. Yo lo veo como una pérdida de tiempo". (Entrev. a docente, 20/II/96.).

En esta dinámica de transversalidad como se puede apreciar se conjugan ideas, valores y creencias vigentes del docente, lo cual significa que en sus relaciones, los docentes, van generando intereses, acciones y valores que se oponen respecto de las reglas instituidas, ya que a la luz de su experiencia docente los maestros califican los conocimientos que se manejan en los cursos y que les serán útiles. También se nota que no se le da mucha importancia a la forma en que el docente maneja y resuelve en lo concreto su trabajo y son poco validados y por lo mismo no se profundiza en ello, se toman como anécdotas aisladas, sin considerar que son este tipo de conocimientos los que pueden dar la pauta para una posible propuesta curricular, mismo que refleja el criterio de condicionalidad.

3.2.6. Relación docente-comunidad.

Hasta enero de 1996, la Escuela Primaria Bilingüe no había tenido ninguna participación comunitaria, dadas las condiciones contextuales por las que se atravesaba: los padres totonacos no querían que sus hijos participaran ni recibieran apoyos económicos o de bienestar social mientras estaba en la Presidente un oponente suyo, por esta misma razón no había participación en obras comunitarias

por parte de los padres de familia, ni tampoco de los docentes ya que si participaban entonces "estaban de acuerdo con ellos", los otros. No se participaba en actos cívicos ni sociales.

Se refleja en esto el criterio de potencial ya que actualmente, al momento que asciende a ser Presidente su líder, la Esc. Prim. Bil., los padres a participan en los actos cívicos y sociales, permiten que sus hijos bailen, canten, declamen, y reciban beneficios sociales; por igual empiezan a realizar campañas de limpieza de calles y caminos, entre otras actividades.

Es importante aquí prestar atención al cambio de la práctica del docente que refleja el criterio de elucidación, porque antes no participaban porque "los padres no querían" y se aceptaba sin considerar la vinculación de la escuela con la sociedad de la cual forma parte, dada la implementación del Programa Educativo Poblano; gracias a que ha habido concientización del docente, se pretende, en parte, considerar la opinión del padre de familia y de cambiar la imagen de la relación escuela-comunidad que se tenía; como lo marca el Programa de Modernización de la Educ. Básica y Normal, cuando señala que: "entendida la

educación como un esquema de relaciones que producen aprendizaje y como un aprendizaje de modos y maneras de relacionarse, supuesta la intencionalidad de la convivencia y el desarrollo armónico de las facultades humanas, la educación vendrá a ser la transformación de las personas concretas en sus tres centros de relación: relación consigo mismo, relación con otras personas; relación con lo que a ambos les es externo (contexto histórico y social)", (Programa de Modernización de la Educ. Básica y Normal, 1994:101).

El criterio del potencial está presente también cuando se dice que esta comunidad no existe un vínculo lingüístico entre la escuela y la comunidad porque no existe educación indígena en este centro educativo, porque los docentes no tienen las herramientas gramaticales necesarias del totonaco y no consideran la competencia y la familiaridad con el totonaco, o sea considerar las actitudes lingüísticas ante la estructura social y su situación en ella.

Lo anterior, es en base a que aún cuando los docentes pretenden en base a los Cursos que han recibido del PARE, y tal como lo señala su cronograma de actividades dar una hora a la semana la enseñanza de la lengua materna, y por lo

que se observó y recurriendo a investigar en los cuadernos de los niños, y de entrevistar a varios de ellos, esto se da muy esporádicamente; y consiste básicamente en decir, palabras sueltas, los números, les dejan a los niños que investiguen palabras como tarea, mismo que refleja el criterio de condicionalidad ya que algunos padres ya no lo hablan, entonces al dejarles tarea a los niños, estos recurren a sus padres y ellos por ya no conocerlo bien se lo dicen mal a sus hijos. En consecuencia, al día siguiente, el docente les califica sus trabajos a los alumnos y se los marca como mal, o les pone una baja calificación, por lo que los padres se molestan, pues con una calificación baja en lengua indígena, el promedio general del curso es deficiente. En el caso de los alumnos que sus padres son bilingües coordinados no existe ningún problema, pero en lo primero sí porque de no modificarse lo anterior quieren sacar a sus hijos de la escuela indígena. Por lo demás, ellos, sí aceptan la enseñanza del/en totonaco, dice un padre de familia "...para que no se pierda..." y agrega otro "...pero que se les califique en base a lo que en clase de lengua indígena les enseña el maestro..." (Entr.a Sr. Telésforo, 27/II/96)).

3.3.- CURRICULUM Y OPERATIVIDAD.

La didáctica tiene diferentes acepciones, para algunos autores es la guía, técnica, ciencia, disciplina o metodología. Aún cuando la mayoría coincide en excluir de su ámbito el tratamiento de los fines y objetivos de la educación y de considerar que su temática central es la guía, orientación, dirección o instrumentalización del proceso de aprendizaje, en el que se involucra al docente y al alumno. Bajo esas perspectivas Barco señala que sería "la disciplina de carácter instrumental, mediante la cual el docente se encontraría en posesión de los medios necesarios para manejar, con mayor o menor directividad, el aprendizaje que deberá efectuar el alumno; todo ello en arreglo a fines ya estipulados", (Barco S., 1975:95),

Esta apreciación aparece en un momento dado, como verticalista y autoritaria y como la utilización de "armas" para el docente, pero que domina la práctica docente del contexto estudiado, como se verá posteriormente.

El criterio del sentido se encuentra al hacer un análisis de la cotidianidad escolar en cuanto al conocimiento que allí se transmite, es necesario verlo desde la lógica del contenido y de la interacción, lógica de participación, las tareas y los rituales, y el uso del complemento didáctico y libros escolares, ya que existe un conjunto de prácticas y de interacciones que se dan en la primaria y que comprenden tal variedad y riqueza de contenidos que es imposible sistematizarlos todos con los análisis y las herramientas conceptuales existentes.

Para hacerlo, se seleccionaron algunas de las dimensiones que parecían pertinentes y posibles de analizar, por lo que fue necesario establecer además, un corte entre los seis grados de la escuela primaria analizada, pretendo en primera instancia desarrollar en este apartado la existencia social y material del conocimiento en el primero y sexto grado, haciendo una comparación entre las diferentes prácticas educativas de estos dos docentes.

Entendiendo para esto como existencia social del conocimiento, a la construcción social, es decir, como objetivado "(...) en las relaciones y prácticas (institucionales) cotidianas a través de las cuales los alumnos se encuentran con y

hacen suyos los conocimientos que la escuela intenta transmitir", (Rockwell, 1982:279).

La existencia material del conocimiento que se transmite "tiene una forma determinada que se va armando en la presentación del conocimiento. El contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado", (Edwards, 1985:118).

El criterio de la condicionalidad se encuentra al efectuar el análisis mencionado, ya que se tratará de hacer, como ya se dijo, una contrastación entre el grupo de primer grado con tendencia reformista-tradicionalista y el grupo del sexto grado con tendencia reformista-progresista.

3.3.1. El grupo del primer grado:

La dinámica de interacción del grupo del primer grado se caracteriza porque la maestra interactúa con todo el grupo a la vez, a través de actividades coordinadas, haciéndolos intervenir a veces individualmente o grupalmente.

El juego y las actividades extra-áulicas también forman parte de este proceso con el que se crea un nivel de relación personal agradable.

Para el tratamiento del contenido destacan las actividades que se refieren a matemáticas, español e historia.

La lógica del contenido se logró a través de preguntas y respuestas a veces condicionadas y a veces reflexionadas muchas veces contestadas por los alumnos más activos que son los mismos siempre y que son entre 4 y 5 alumnos.

La forma de trabajo estuvo dada fundamentalmente a partir de la implementación del cuestionamiento, condicionamiento, retroalimentación, trabajo por equipos, escritura, dibujo, pintado, dictado, y actividades lúdicas.

3.3.2. Existencia material del conocimiento.

El criterio del sentido, se encuentra en la existencia material del conocimiento que se transmite en la enseñanza, tiene una forma determinada que

se va armando en la presentación del conocimiento, por ejemplo: el rito del dato, control de transmisión, respuesta textual, etc. Como ejemplo concreto, expongo a continuación el siguiente registro realizado en una clase del primer grado de fecha 23/1/96.

Mtra: Acuérdense que ayer les dije que hoy vamos aprender otra letra, fíjense bien. ¿Cómo se llama esto?. (les muestra el objeto).

No: Cera, velas.

Mtra: Se llama cera. ¿Para qué sirve?... (no contestan).

Para alum...

No: brar.

Mtra: Para la iglesia, para alumbrarse.

No: como ayer que se fue la luz.

Mtra: Esto lo conocen. ¿Cómo se llama?

No: aros.

Mtra: ¿Para qué sirven?

Na: Para coser.

Mtra: Se los pasan y vean como son porque me van a platicar cómo son. (Se los intercambian).

¿Para qué sirven?

Na: para coser.

Mtra: No, para coser no, sirven para detener el trapo y que quede estirado. ¿Cómo se usa?

No: De a dos.

Mtra: Les dije que se los pasaran para ver cómo es. ¿Cuál irá primero el grado o el chico.

No: arriba va el chico.

Mtra: ¿así? No, ¿verdad?. El chico va arriba o abajo? Sirve para coser y el chico va abajo. ¿Quién quiere pasar a escribir aro?

Na: yo, maestra. (Pasa al pizarrón).

Mtra: a ver Rosita. Fíjense si de veras puede la niña. A ro, ésa es la letra que hoy vamos aprender. ro, ro, ro. ¿Ya vieron?, pintamos la letra ro en rojo. y ahora ¿qué traigo en las orejas? (Escribe en el pizarrón a ro, la pinta con gis rojo).

Nos: aretes. (todos en coro). (Se saca los aretes y los pega con diurex en el pizarrón).

Mtra: Aquí dice arete. ¿Cómo dijimos que se llama esto?

Nos: cera.

Mtra: a ver Petrita pásale. Escucha Petra como se llama, cera.

No: le ayudo maestra?

Mtra: Estamos aprendiendo ésta letra ra. ya conocemos que dice cera, arete, aro, pero si yo le pongo rosa, algunos van a preguntar porqué aquí suena fuerte. De quién estoy hablando de una niña o de una...

No: flor.

Na: porque no tiene otras letras antes.

Mtra. Es cierto porque no tiene letras antes y porque está sola. Si entienden?.

Nos: sí.

Mtra: ahora digan palabras que tengan ri. ¿De qué color es este libro?.

No: amarillo.

Mtra: ri, ri, ri. Me van a decir palabras que tengan ra, re, ri, ro, ru.

No: naranja.

Na: lara.

No: perro.

Mtra: No, porque es fuerte. ¿cómo se llama el animal que anda en el potrero?

Nos: toro.

En el análisis de esta clase, se ha identificado que el rol del docente es el de mediador entre los alumnos y el conocimiento, es decir, se identifica también una forma de conocimiento "tópico" de la realidad, como lo señala V.Edwards, "intentando señalar con ello la ubicación de un espacio como el eje en torno al cual se estructura el contenido. Este tipo de pensamiento produce una configuración del

contenido, cuyos elementos son datos que tienen sólo una relación de contigüidad y que se presentan a través de términos, más que de conceptos. Se trata siempre de datos que no admiten ambigüedades y que pueden ser nombrados con precisión", (Ibidem, 121).

3.3.3. Conocimiento "tópico".

Nótese en el registro anterior, que existe énfasis en nombrar correctamente las sílabas, los objetos, siempre en forma aislada, fuera de contexto, y la ubicación del contenido en un orden y secuencia, porque existe en este registro 4 cuestionamientos que reitera el "¿para qué sirven? y la respuesta debe ser correcta sin considerar otro tipo de apreciación cuando por ejemplo el niño le contesta "como ayer que se fue la luz", no consideró la relación de interioridad con el conocimiento cuando el niño pudo establecer una relación significativa para él, convirtiendo este correcto nombrar en un "rito de dato", sin rescatar esa experiencia no escolar.

Las respuestas de los niños que no estén de acorde con el tema, no valen, sólo valen las de la maestra, entonces al querer escuchar lo que quiere escuchar les va dando pistas, condicionamientos o señales sobre la respuesta correcta, cuando dice, "fijense bien, ¿cómo se llama esto?, se llama cera, ¿para qué sirve? Para alum..."; otro ejemplo: "aquí dice arete, ¿cómo dijimos que se llama esto?". Este tipo de señalamientos van articulando las relaciones de las respuestas correctas y aprenden a seguir las pistas.

Vagamente se expresa una forma de conocimiento operacional, cuando la maestra dice, "¿El chico va arriba ó abajo?", ó cuando dice, "se los pasan y vean como son porque me van a platicar cómo son".

En este tipo de conocimiento, la maestra intenta crear mecanismos que les permitan pensar, opuesto a la sola memorización, pero donde el conocer resulta ser cuando el alumno usa correctamente esos mecanismos, para ello la maestra se vale de la retroalimentación y de la ejercitación por ejemplo cuando dice la docente, "digan palabras que tengan ra, re, ri, ro, ru", o actividades como "van a escribir 4 palabras que lleven ra, re, ri, ro, ru", pero raramente se concreta en la cotidianidad.

Al respecto de este tipo de conocimiento operacional, V. Edwards, dice sobre el mismo, "esta forma de conocimiento se presenta preferentemente como la aplicación, de un conocimiento general altamente formalizado, a casos más específicos. Basado en una lógica deductiva, el eje estructurante de su razonamiento es: conocidas ciertas características generales; éstas se pueden aplicar a situaciones específicas para obtener un producto (de conocimiento)", (Ibidem, 125).

Respondiendo a la normatividad, los niños de este grupo, entregan el 90% de ellos, las tareas, trabajan en clase, responden a las llamadas de atención, portándose con orden. Su actitud es más bien de sumisión que de reto.

El criterio de condicionalidad se encuentra cuando en la docente existe la tendencia a dejar tareas diariamente, convirtiendo esto en un rito más, así como también se convierten en ritos escolares el pase de lista, el saludo cotidiano, el pararse cuando se da una respuesta, levantar la mano para decir algo, el leer parado (lo que importa es la atención para seguir en la lectura, con el cuerpo

rígido) y existen mecanismos interactivos que de ser reiterativos se convierten en un rito más.

La tarea cumple aquí doble función: por un lado tiene la función de retroalimentar el conocimiento, y por el otro, hacer que el padre de familia participe en la educación de sus hijos. Antes de salir del salón de clases, se debe copiar la tarea del pizarrón, por consiguiente este mecanismo le apoyará también al docente para evaluar continuamente a sus alumnos.

La lógica de participación que se manifiesta en el registro anterior, muestra claramente cómo el alumno, a través de la dinámica de preguntas y respuestas, va tomando su rol de participación; cabe mencionar aquí, que no todos participan, de todo el grupo son 10 alumnos los más activos. Con ellos la docente interactúa con el grupo y algunas veces los obliga a contestar ya sea individualmente o grupalmente.

Sobre el uso del complemento didáctico, textos de la SEP, ella recurre al "Libro Mágico", que se adquiere comercialmente y es obligatorio que todos lo

tengan. Este está basado en el método ecléctico que es el que utiliza la maestra y donde vienen ya estructurados los ejercicios evitando de esta manera construirlos cotidianamente y asimismo es utilizado como una reafirmación del contenido. Sólo 5 de los 25 alumnos no lo tienen por falta de recursos económicos de los padres de familia, ya que tiene un valor comercial de \$ 32.00 y tener que ir a adquirirlo hasta la ciudad más cercana.

Sobre la utilización de los libros de texto de la SEP, en la primera semana de septiembre todos los niños ya tienen sus libros, mismos que serán utilizados constante y cotidianamente, ya que es la herramienta esencial para esta práctica educativa, y es común encontrar expresiones como: "saquen su libro integrado", "saquen su libro recortable", "intercambien libros", con la finalidad de realizar también la ejercitación que ya se mencionaba, así como espacio de retroalimentación, ya que muy poco utilizan el cuaderno y si lo hacen es con la finalidad de resolver problemas similares a los que se encuentran en los libros de texto.

3.3.4. El grupo de sexto grado.

El criterio del sentido, también se encuentra en esta práctica en oposición a la del docente del sexto grado de esta escuela primaria; de las 10 horas registradas por 4 días consecutivos en éste salón, se puede concretar lo siguiente:

En lo general las clases estuvieron regidas por el cuestionamiento, lectura del tema en voz alta, uso del pizarrón, disciplina, material didáctico, explicación del tema, uso de material escolar, dictado, dinámica grupal, investigación de temas, actividades deportivas, tareas, activ. artísticas, ejercitación en el cuaderno, participación individual y grupal, dibujo, pintado, recorrido de espacios exteriores, y exposición por equipos.

Su relación con los niños no es de confianza, pero es afectuoso con ellos y la relación alumno-alumno se da a partir de subgrupos que siempre están enfrentándose. Pero el docente se preocupa por la situación de los alumnos haciéndolos entrar en la disciplina grupal.

3.3.5. La existencia social del conocimiento.

En este apartado se encuentra el criterio de elucidación y potencial ya que en el registro que se anota enseguida, se ejemplifica la manera en que efectúa el proceso E-A, donde se expresa tal vez mínimamente la forma de relacionar los contenidos con elementos concretos del contexto que facilitan a los niños la apropiación de los conceptos.

En este registro de fecha 12/I/96, se observa la forma en que un contenido puede tener existencia social, a través de una serie de mediaciones; al elaborar un plano de la escuela se realizaron actividades de educ. artística, historia, español, matemáticas; donde se utilizó el dibujo, pintado, trazado, oralmente expusieron el trabajo, dialogaron por equipos sobre el tema. De esta manera el docente pretende presentarles el conocimiento en forma holística y no fragmentado, configurándolo en un contexto de realidad y significación para el alumno:

Mtro: Ahorita imaginemos qué figura tiene el plano del terreno de nuestra escuela, cómo están cada uno de los salones, en forma sencilla quiero que pongan en una hoja, la forma, figura que tiene nuestro terreno, tomando en cuenta la calle que baja. Pregunto. Este salón pertenece a la Primaria?.

Na: No.

No: Este salón pertenece a la Telesecundaria, entonces no entra dentro del plano.

Mtro: Sí, no entra dentro de los límites del terreno, vamos a recorrerlo todos para observar muy bien la figura que tiene.

(Salen todos a recorrerlo).

Al regresar:

Mtro: Pueden empezar a dibujar. (los niños trabajan por 15 min).

Ahora, vamos a ver ése trabajo. (al finalizar el mismo).

No: El mío está mal.

Mtro: Para que tú lo presentes debe estar así. Aquí está el norte, este, oeste. Se acuerdan que decíamos que aquí están los salones. Aquí está la calle de Tetelilla, traten de ubicarlo de acuerdo a su trabajo. (Señala el plano del niño).

Pueden utilizar sus marcadores, colores.

Cada quien va a explicar su trabajo, porque no le entendieron lo que hicieron, van explicando. Es muy difícil poder representar donde pisamos, por eso es que los primeros mapas cada quien los interpretó como pudo, porque cada quién tiene una manera de interpretar y probablemente sus trabajos estén llenos de errores, algunos, yo pregunto dónde estarían las puertas de los salones. Entonces ustedes se van a dar cuenta de sus errores, imaginemos que desde allá arriba estamos viendo. Cada uno de ustedes va explicar su trabajo. Con esto nos damos cuenta que es muy difícil interpretar, hacer mapas. En ningún momento voy a decir si está bien o está mal. A ver Eugenia pasa y explícanos tu trabajo.

Na: Aquí representé a mi escuela, el terreno es como un triángulo, aquí están los salones, la cancha, preescolar, pasillo, portón.

Mtro: A ver Martín, pásale.

No: Aquí están los salones, la cancha, el portón...

Mtro: Fijense bien, se pasan acá, ustedes son los primeros en valorar su trabajo, sea como sea su trabajo, están representando una realidad, su manera de ver, ustedes son los primeros que deben defender su trabajo. A ver Oralia, pásale.

Na: Aquí están los salones, la cancha, los baños, el campo de fútbol, la barranca, preescolar. (va señalando su plano).

Mtro: Y eso que hiciste abajo, qué es?

Na: Son los puntos cardinales.

Mtro: En algunas caricaturas, se trata de algunos temas, donde los principales personajes tienen que interpretar un mapa para llegar al tesoro, es importante que nosotros tratemos de interpretar un mapa, saber dónde se encuentra el norte, sur,

debemos iniciar con pequeños mapas, lo que yo deseo es que aprendan a interpretar mapas, croquis, planos, incluso más adelante vamos a ver cómo las casas están sobre mapas. Ustedes valoran su trabajo.

(Pasan otros 3 niños a exponer con más claridad).

Mtro: Ahora, los trabajos me los van a entregar, desprendan su hoja, debe tener su nombre.

Si en el registro de la docente del primer grado, el conocimiento tiene carácter formal, aislado, cerrado, por medio de pistas. En este otro registro se nota un cambio de la forma de estructuración del conocimiento que en este caso se denomina situacional, al respecto V.Edwards señala que "el conocimiento situacional se constituye a través de una realidad, por ello una situación hace referencia a un conjunto de relaciones desde e implicado al sujeto en ellas. Es un conocimiento centrado en el punto de intersección entre el mundo y el sujeto por el cual ese mundo es significativo. El conocimiento es, entonces, significación y ello incluye por definición al sujeto para quien significa", (Ibidem, 129).

3.3.6. El conocimiento situacional:

El tema desarrollado en este registro, que es el plano de la escuela, es el punto eje, el alumno es puesto ante una situación, que representa una realidad de alguna manera conocida y donde se le van a articular nuevos conocimientos, del concepto abstracto se pasa a una realidad concreta. El docente pide que lo imaginen, lo dibujen, lo recorran, lo tracen, lo expliquen. Esto permite que el niño tenga una autoconstrucción desde lo personal a lo conceptual y viceversa. Los dibujos de los alumnos muestran el carácter social compartido de este tipo de conocimiento, formado por la contextualización que ya se tiene. El diálogo que se mantiene muestra el conocimiento que se tiene del desarrollo histórico de la escuela, el docente pregunta "¿Este salón pertenece a la primaria?", la respuesta llega pronto de un niño: "Este salón pertenece a la Telesecundaria, entonces no entra dentro del plano".

A través de este tipo de conocimiento al niño se le coloca en su mundo, y su relación con él, y no simplemente en un receptor y reproductor de lo que se enseña, sino que este conocimiento es para comprender el mundo y no solamente para

recibir un certificado de primaria. Aquí el alumno se incluye, se interroga y que ponga en juego los conocimientos que ya tiene.

La lógica de participación que se manifiesta en el registro anterior, expresa que la mayoría de los niños participan, no hay sobresalientes ya que cualquiera de ellos puede contestar a lo que el maestro pregunta y los alumnos también preguntan y manifiestan sus propias experiencias. Aparentemente no hacen caso de las llamadas de atención y fácilmente existe una tendencia al desorden.

Es importante señalar que los niños de este grupo, la mitad del grupo no entrega tareas, pero sí trabajan en la clase; ya que las tardes las utilizan para ir al campo ó ayudar en la casa como son de 12 y 13 años ya colaboran en el hogar.

También existe en este registro, el criterio de la condicionalidad, aún cuando existe una tendencia progresista en esta práctica educativa, el docente mínimamente retoma elementos culturales propios del niño, no existe clase en lengua indígena ni se habla en totonaco, aún cuando se contempla en su cronograma de actividades y que él es hablante del totonaco, ni tampoco retoma

formas propias de aprendizaje comunitarios. De esta manera, el uso de la lengua indígena disminuye por parte del maestro, dentro y fuera del aula, por considerar denigrante el uso de la lengua materna, porque "tienen que dar ejemplo al pueblo", dice. Cuando lo contrario es reconocer que "La adquisición de una primera lengua y segunda, y el proceso de socialización de que forma parte, tienen así un papel central central en su construcción psíquica (afectiva e intelectual), en la formación en su yo y en su identidad como persona". (Bases Generales de la Educ. Indígena, 1986:55).

Sobre el uso del texto escolar, guía práctica, guía didáctica, para el niño, son las herramientas esenciales sobre las que se trabaja cotidianamente también en este grupo. La guía práctica la deben comprar todos los alumnos de este grado porque les permite reforzar el conocimiento a través de la ejercitación que ahí se encuentra y que hace posible que el maestro no tenga que estructurarlos y por eso se les exige su compra. El uso del texto a través de la ejercitación también debe darse ya que es una forma de retroalimentación y de mantener ocupados a los alumnos.

El docente procura llevar al aula, el material didáctico adecuado al contenido que se va a revisar, prueba de ello se encuentra en las paredes del salón con la finalidad de retroalimentar el conocimiento, sin darle un uso adecuado del mismo ya que se encuentra pegado como un adorno más.

3.4.- CURRICULUM Y EVALUACION.

3.4.1. La evaluación en el proceso enseñanza aprendizaje, desde la perspectiva del docente.

El criterio de la elucidación está presente en este apartado ya que, por medio de la evaluación del aprendizaje a través de sus contenidos, se encuentra la interrogante de que hasta qué punto la Escuela Primaria Bilingüe, está resolviendo la problemática social y educativa.

En todos los grupos observados de esta escuela primaria, existe una marcada tendencia hacia la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, ya sea como seguimiento continuo de progresos ó fracasos, así como para la acreditación.

Desde la docente del primer grado hasta el de 5o. grado, existe en ellos, énfasis en el control de trabajos y tareas (no sólo revisan sino que anotan quién les entrega y quién no), revisando escritura, limpieza, orden, secuencia. Al final de cada actividad califican a cada uno de los alumnos en su cuaderno, libro ó Guía didáctica, así como también la conducta. Cada bimestre se aplica una prueba objetiva, misma que en base a las calificaciones irán concentrando en forma bimestral y controlándolas a través de gráficas de aprovechamiento, de conducta, y de puntualidad.

De esta forma el docente de esta escuela vive la evaluación que se sitúa en dos planos: el ideal y el real. Ya que desde la perspectiva ideal el docente considera la evaluación como un seguimiento continuo de los progresos de sus alumnos, un ponerse a su lado para observar la forma en que trabajo, los éxitos y errores. Se trata de una forma de evaluación consustancial al desarrollo del proceso

instructivo, que toma datos a través de la observación, el análisis de tareas. Por otro lado, le sirve como justificación ante la oficialidad, ante padres de familia, alumnos; de las decisiones que adopta; y por esta razón acude a la elaboración y aplicación de pruebas formales que justifiquen y den un cierto carácter objetivo a sus decisiones.

El criterio del sentido, y del interés están presentes en la práctica evaluativa de los cinco docentes que mantienen la misma vertiente, actúan en un clima de ambivalencia ya que por un lado existe la necesidad externamente impuesta de una evaluación formal, basada en la utilización de pruebas o exámenes objetivos y la necesidad personal de guiarse de acuerdo con una evaluación continua basada en la observación de las tareas diariamente realizadas por el alumno y de su comportamiento en clase.

3.4.2. La opción evaluativa en la práctica.

El criterio del interés está presente en la práctica del docente del sexto grado, que se identifica con la evaluación continua, que constituye la orientación de la actuación del profesor en el aula. En función de ella adapta sus interacciones con el alumno constantemente: ya que les habla de determinada manera, les guía en su aprendizaje, les propone ejercicios. Su tendencia predominante se manifiesta en el sentido de modificar o completar los resultados de la evaluación formal en función de los que él ya poseía y de que sea el propio alumno el que se autoevalúe, y evalúe a sus compañeros. Prueba de ello es que nunca un grupo de él ha logrado sacarse el primer lugar a nivel zona, porque su práctica es diferente y las pruebas objetivas que ahí se aplican están llenas de conocimientos formales científicos, de repetición de memoria.

Por lo que se observa, predomina la excesiva confianza en los exámenes frente a la opinión profesional del profesor, que refleja el criterio del sentido, así como para crear estrategias de evaluación cualitativas donde se involucren las congruencias psicosociales y congruencias socioculturales de los alumnos; tal como

lo señala Piaget, "El examen escolar constituye un fin en sí mismo, porque domina las preocupaciones del maestro en lugar de favorecer su vocación natural de estimular conciencias e inteligencia y orienta todo el trabajo del alumno hacia el resultado artificial del éxito en las pruebas formales, en lugar de centrarse en sus actividades y en su personalidad". (Rosales, Op.Cit.:114).

3.4.3. La evaluación desde el alumno.

El criterio del potencial y la elucidación, se encuentran en la evaluación desde la perspectiva del alumno, es decir, desde cómo concibe que la obtención de calificaciones altas es de extraordinaria importancia, pues ello significa alcanzar el reconocimiento del maestro, de sus compañeros y de sus padres. Esto se observa cuando el alumno se esfuerza en sobresalir y cada bimestre saca la máxima calificación, primero para aparecer en la escala más alta de la gráfica de aprovechamiento, segundo por aparecer en el cuadro de honor que se coloca en la dirección y tercero para poder llegar al concurso a nivel zona y si resulta ganador a

nivel zona, entonces la ilusión del viaje que se les otorga como premio los mantiene en presión constante, bajo un alto nivel de competitividad escolar.

En este sentido, el criterio del interés y de la condicionalidad está presente cuando el docente que se esfuerza por cambiar todo un proceso evaluativo, realiza de hecho un gran trabajo y si lo logra, el niño al ingresar a la Escuela Telesecundaria vuelve a caer en prácticas tradicionalistas; no puede sobresalir en concursos académicos donde el contenido es memorístico sin capacidad de poder externar la apropiación significativa del conocimiento.

Por ello, el proceso evaluativo de esta escuela no resuelve en casi nada la problemática social y educativa que busca resolver la Educación Primaria reflejo de la elucidación, porque las demás escuelas no han tomado conciencia de la necesidad de transformar una situación en la que la capacidad y el esfuerzo individual no se consideren sólo instrumentos para tener más poder sobre quienes no han destacado tanto, sino, sobre todo, recursos que se pongan al servicio de quienes más los puedan necesitar. De esta forma la evaluación es una forma tecnificada de ejercer el control y la autoridad sin evidenciarse, por medio de

procedimientos que se dice sirven a otros objetivos: comprobación del saber, motivar al alumno, informar a la comunidad y en último de los casos como acreditación (un certificado de primaria, para emigrar a la ciudad en calidad de mano de obra barata).

CAPITULO IV. IMPACTO SOCIAL DEL CURRICULUM EN LA COMUNIDAD.

Es indudable que en el sistema social en el que se configura la comunidad de Tuzamapan, existen contradicciones y tendencias que afectan a la escuela bilingüe indígena, permitiendo que ésta se convierta en estandarte político y generadora de defensa de la cultura totonaca por parte de algunos indígenas totonacos.

Así mismo, resulta de mucha trascendencia reconocer cómo el conjunto de maestros de esta escuela, resuelve tales presiones y contradicciones al mismo tiempo que cumple con las regulaciones institucionales a que está sujeta por el sistema educativo estatal.

Por otro lado, la situación lingüística y pérdida de la identidad totonaca en la mayoría de la población de esta comunidad, así como la política indigenista, situación agraria junto con el nacionalista y programas de desarrollo económico por la senda del capitalismo y el subdesarrollo, hacen que entre en contradicción la cuestión étnica, de esta comunidad; y que poco a poco permeen a ésta y se vaya

desplazando la lengua y la cultura, pero que en un momento determinado pueden jugar un gran papel determinante como éste caso.

Por lo que se destaca en el marco general de la educación de esta comunidad, que la escuela primaria bilingüe tiene una herencia de historia y de lucha política; que en su desarrollo histórico ha sido utilizada como estandarte político por parte de sus defensores indígenas y por el otro lado, ha sido vista como discriminatoria y racista por los demás habitantes.

El peso considerable que ejerce la burocracia educativa incide determinadamente en la práctica docente de los maestros de esta escuela; ya que en términos técnicos de carácter pedagógico y lingüístico, aparece el complejo problema del uso del español frente al totonaco y de su manejo en la escuela, cuya complejidad deriva de las contradicciones entre los lineamientos programáticos de la "educación bilingüe y bicultural" y la realidad de la práctica escolar cotidiana; así como también la total desvinculación escuela-comunidad, manifestándose de esta manera que

la escuela bilingüe ha sido un elemento utilizado para cuestiones políticas, pero no como un lugar donde se da una educación atenta a las particularidades derivadas de la lengua y de la cultura totonaca. Aún cuando existe un discurso indigenista que destaca las particularidades culturales de la población india pero que se articula a los programas educativos nacional y el discurso nacionalista.

En esta comunidad se ejemplifica una situación específica, donde se implican una red de relaciones contradictorias en la que se enfrentan la cultura nacional, la estructura socioeconómica y la situación de discriminación al indio y su cultura; y donde la escuela tiene un rol importante ya que fomenta este tipo de situaciones; debido en parte a la identidad del docente, y la situación oficialista.

En este contexto, los docentes se preocupan por cubrir un programa, y dar los conocimientos suficientes, para ofrecer a la comunidad, egresados que en un momento determinado, irán a la Telesecundaria, ó a la Secundaria, y les preocupa más llenarlos de conocimientos para poder enfrentarse a este tipo de educación, y también dos ó tres niños que emigren a la ciudad a trabajar.

En resumen, en la escuela de esta comunidad no se desarrolla ningún tipo de educación bilingüe y cuando se intenta enseñar la lengua totonaca; se le crean conflictos lingüísticos al niño, ya que se le enseña el totonaco como una 2a. lengua; pero lo que sucede es que no lo practica, no existe un uso funcional ni tampoco un contexto cultural donde lo desarrolle; ya en que la comunidad existe una tendencia hacia la diglosia reemplazante, que en este caso es el desplazamiento del totonaco por el español. Quedando éste último como elemento reemplazante del primero.

Por lo anterior, se puede afirmar, que en cuanto a los criterios utilizados para realizar la evaluación curricular, se encuentra una gran interrelación entre ellos, ya que no pueden ir separados porque la realidad se presenta en una forma holística y por consiguiente todos los aspectos a evaluar tienen interconexión ya que conforman la realidad escolar de esta comunidad.

El potencial de la Escuela Primaria, se encuentra establecido en el discurso oficialista, pero sin que se haga realidad en este contexto, ya que la Escuela Primaria Bilingüe de esta comunidad, no resuelve en sí ningún tipo de problemática social indígena, en consecuencia se puede decir entonces, que el

sentido de la Educación Primaria Bilingüe tampoco es específica, ya que en el Plan de estudios aún cuando existe flexibilidad, la situación se agrava en virtud de que los docentes de esta escuela, no incluyen los contenidos del grupo étnico, formas diferenciadas de conocimiento y particularidades del niño de Tuzamapan.

Por otro lado, los problemas cotidianos a los que se enfrenta esta escuela, son muy específicos, y requieren de un cambio de prácticas educativas, ya que los alumnos viven en un contexto donde la discriminación, las contradicciones políticas y económicas, y la pérdida de identidad influyen determinadamente en su formación.

En cuanto a la condicionalidad, la posibilidad de que los alumnos al egresar de esta escuela, posean elementos interculturales donde esté muy bien definida su identidad, y consigo lleven el reconocimiento de su cultura específica, de su espacio político y no solamente para pasar a otro nivel, es precaria. Por lo mismo, esta situación, pone en evidencia la situación de la Escuela Primaria Bilingüe.

La elucidación, está presente en cada uno de los demás criterios, porque la problemática prevista en los discursos oficiales, en la realidad contrasta con su aplicación. La Educación Indígena, tiene metas específicas donde el egresado contribuya al mantenimiento y desarrollo de su grupo étnico, pero como ya se ha observado en este estudio, la Esc. Prim. Bil. no contribuye a resolver la problemática indígena, en consecuencia el egresado queda desarticulado de su realidad.

Por lo que se encuentra en sí a un sujeto indígena, que desvaloriza su cultura, que está en proceso de transición hacia una pérdida total de su identidad totonaca, aún cuando existen sujetos totonacos todavía con pautas culturales arraigadas. Para este tipo de sujeto indígena qué tipo de educación se requiere?

Por último se señala, que a través de esta evaluación curricular, también se puede decir, que el desarrollo curricular es toda la serie de factores educativos que están involucrados, pero que se construyen a través de los actores, donde la cultura juega un papel determinante, a veces teniendo clara la identidad, el rol, la institucionalidad, etc., que hacen posible la práctica del mismo.

4.1 LA ALTERNATIVA AL DESARROLLO CURRICULAR HOMOGÉNEO.

Construir una nueva alternativa para grupos diferenciados, tiene fundamentos reconocidos oficialmente, el desarrollo curricular arriba analizado permite observar la deficiencia de éste en la comunidad de Tuzamapan de Galeana, Puebla. Por lo que es necesario construir esa alternativa considerando el contexto específico del pueblo en sus vertientes socio-económicas, políticas y culturales.

La apropiación de un currículum homogéneo nos ha llevado al facilismo, el gran reto es crear una propuesta de desarrollo curricular que no se encuentre desarticulada con la sociedad global, una estructuración didáctica a través del conocimiento indígena y un proyecto de identidad.

Dadas las condiciones económicas, políticas y culturales que se plantearon en el segundo capítulo, Tuzamapan requiere de una propuesta de desarrollo curricular específica, dado que los resultados obtenidos a través de la evaluación curricular reflejan claramente que la práctica docente permite la pérdida de

identidad de los sujetos involucrados en esta clase de educación. Para ello, se considera lo siguiente:

UNO> Un desarrollo curricular donde LA CONSTRUCCION DE LA IDENTIDAD SEA ASUNTO CENTRAL.

DOS> La Educación sea vista como PROYECTO CULTURAL.

TRES> Se opte por diseñar una DIDÁCTICA INTERCULTURAL.

CUATRO> Este desarrollo curricular no debe estar DESARTICULADO DE LA SOCIEDAD GLOBAL.

Por lo tanto, para construir lo anterior se optará por:

UNO> Un desarrollo curricular donde la construcción de la identidad sea asunto central. Aquí no se pretende recuperar un pasado idealizado y puro, sino de la constitución y/o fortalecimiento colectivo de una identidad grupal a partir del reconocimiento de lo propio y específico. Asumiendo que la identidad se constituye como praxis sociocultural, dinámica y actual, histórica y específica, para ello todas las acciones educativas deberán estar encaminadas hacia esta cuestión.

DOS> La Educación vista como Proyecto Cultural. Se trata de establecer puntos de vinculación y articulación entre la lógica de los procesos educativos y las formas, elementos y procesos culturales del grupo social, con el propósito de generar aprendizajes significativos y relevantes que promuevan el reconocimiento y valoración de lo propio, como punto de partida para la construcción de la identidad.

TRES> Se opte por diseñar una didáctica intercultural.

A través de generar un aprendizaje significativo mediante la construcción de situaciones educativas globales, referidas al "estar siendo histórico y específico de los educandos como individuos, como familia, como comunidad y como grupo social", incorporando las redes de transmisión del saber popular al proceso educativo, esto incluye las formas propias de aprendizaje, contenidos étnicos pero no solamente como recuperación ó verlos como algo folklórico, sino a través de ellos se descubra los patrones culturales que conformen dicha identidad. También se busca la confrontación de saberes con las otras culturas.

Por otro lado, está también que dicha didáctica esté fundamentada en el saber-hacer, donde la transmisión y construcción se genera por vía directa, y donde la

estructura de ese saber-hacer, implica formas de aprendizaje y construcción de conocimiento en relación a acciones de manifestación inmediata en el contexto. Sus dimensiones podrían ser:

- El proceso de la Identidad como referente.
- Los sujetos que viven la realidad de la marginación y estigmatización, pero que son portadores de cultura.
- La estructura propia de esa realidad contextual.
- Las características propias de esa Identidad, recobrando el saber-hacer.

Enseguida se pensará en una forma de articular en momentos particulares, esas acciones de aprendizaje en el proceso global de relación de conocimiento en el aula-comunidad.

CUATRO> Este desarrollo Curricular no debe estar desarticulado de la sociedad global. Esto implica hacer un reconocimiento de que los grupos indígenas están insertos dentro de la política de la "Modernización y Globalización", mismas que están ocasionando un cambio de prácticas docentes acordes a esta situación.

Con esto se quiere señalar que sí se pueden retomar conocimientos ajenos, por ejemplo, porqué no pensar en el conocimiento de las nuevas tecnologías, porqué no empezar a plantear al sujeto en formación, la bioquímica, la microelectrónica o nuevos materiales de acuerdo a su nivel, siempre y cuando exista un grado de control cultural. De esta forma, se puede confrontar saberes tecnológicos, buscando reconocer en las prácticas productivas las formas propias de relación con la naturaleza y buscando incorporar saberes técnicos especializados que resulten útiles y apropiados para mejorar la producción.

CONSIDERACIONES FINALES.

UNO. Hablar de desarrollo curricular en México, es remitirse a los cuestionamientos de la racionalidad tecnocrática y de los procesos que conlleva, el desarrollo curricular.

El desarrollo curricular en Educación Indígena, ha estado determinado por propuestas no determinadas por contextos indígenas, sino por concepciones políticas.

Por otro lado, existen varias formas de hacer una evaluación curricular que están determinadas a veces en lograr resultados sin apreciar el proceso y su interrelación con el contexto y su dinámica.

DOS. El desarrollo curricular de esta Escuela Primaria Bilingüe, entendido como pluralidad de acciones educativas, está enmarcado en un contexto donde se espera que el docente indígena, que se le otorga participación en la elaboración de

materiales didácticos y textos escolares, se le da facilidad para que maneje flexiblemente el Programa oficial, participa sindicalmente, se le otorga material didáctico editado por la DGEI, se espera que utilice la lengua materna y el español como segunda lengua, desarrolla contenidos específicos en ambas lenguas, recibe Cursos de Formación, trabaja en un ambiente agrario, una comunidad de poca población y que está en proceso de aculturación, realice satisfactoriamente su práctica docente de acuerdo a los requerimientos mencionados y que este discurso está normado, lo que se concluye finalmente es que el resultado obtenido a través de la evaluación curricular realizada en la Escuela Primaria Bilingüe "Lic. Luis Echeverría Alvarez", señalan que no se cumple con lo anterior y que la educación indígena que se imparte en ésta, vista como una serie de acciones educativas, es homogénea a todas las demás escuelas de otros sistemas.

TRES. Los factores culturales, económicos, políticos y sociales son determinantes para que los docentes tengan una práctica desvinculada con la comunidad y no cumpla con su papel social, ya que su desvaloración hacia este tipo de educación, provoca que los alumnos, padres de familia y demás ciudadanos, se inserten más y más en el proceso de aculturación. Y también la influencia de la estigmatización y

marginación que tiene en el pueblo de la Escuela Primaria Bilingüe, unidos estos fenómenos a las necesidades del contexto de la escuela se interrelacionan y le dan configuración.

CUATRO. Los criterios de evaluación curricular, utilizados en ésta investigación, resultaron diferentes a otros tipos de evaluación, ya que evidenciaron el tipo de problemática diferente, porque se tomó en consideración el proceso donde intervienen condiciones y necesidades que se interrelacionaron contextualmente y que evidencia la desvinculación existente entre la escuela y la comunidad, la superposición de contenidos de aprendizaje, de los elementos culturales y conocimientos de la sociedad dominante sobre los elementos culturales y conocimientos indígenas y el desplazamiento del uso de la lengua materna, no utilizada en el salón como contenido específico, como medio de instrucción, como medio de expresión y de comunicación, así como la reproducción institucional dominante, etc.

CINCO. Los resultados obtenidos permiten entrever que hace falta una educación para este pueblo que sea específica y para un sujeto indígena específico. Para ello

se piensa en la construcción de un desarrollo curricular donde la educación sea vista como práctica de superación y libertad cultural, en una educación nueva que requiere de elementos fundamentales para lograr la identificación de educandos, educadores y todas las personas que quieran participar en este proyecto. A fin de lograr que la escuela sirva como una breve estancia para desarrollar aptitudes culturales, en donde se creen ámbitos de significados compartidos, a través de procesos de negociación, donde se establezcan puntos de vinculación y articulación entre la lógica de los procesos educativos y las formas, elementos y procesos culturales del grupo social indígena, a partir de un "Proyecto de identidad".

BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, Richards. Energía y estructura, una teoría del poder social, F.C.E., México, 1983.
- AGUILAR, Citlali. El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana, DIE, CINVESTAV-IPN, México, 1985.
- AGUIRRE, Beltrán, G., El proceso de aculturación en México, U.I.A., México, 1970.
- ANDERSON, Nels. Sociología de la comunidad urbana, F.C.E., México, 1975.
- ARREDONDO, Víctor, "Comisión temática sobre desarrollo curricular, introducción", en Congreso Nacional de Investigación Educativa. Documentos base, México, 1981, Dirección de publicaciones del I.P.N., volumen 1.
- BARCO, Susana. "Antididáctica o una nueva didáctica", en Revista de ciencias de la educación núm. 4, Ed. Praxis, 1975.
- BARTRA, Roger. comp. Los grupos étnicos y sus fronteras, F.C.E., México, 1976.
- BELLIDO, Carlos. El currículum y la práctica escolar, Morata, Madrid, 1981.
- BRASLAVSKY, Clarck. "El Conocimiento y el Saber Escolar" en: Aportes a una nueva pedagogía, CIPES, Buenos Aires, 1990.
- CABARRUS, Carlos. Cosmovisión K'ekchí en proceso de cambio, UCA, San Salvador, 1979.
- CASO, Alfonso. La comunidad indígena, Sep-Setentas, México, 1980.
- CASTAÑEDA, S. Ma. Adelina. Docencia e identidad del docente como sujeto social, DIE, CIEA-IPN, México, 1985.

DE ALBA, Alicia. Historia reciente y perspectivas del corto plazo para el currículum de la educación indígena. México, s/f.

_____. La condición pluricultural en el campo del currículum en México. Trabajo presentado en el Society for applied anthropology annual meeting. Santa Fe, New México, 5-9, 1989.

DIAZ BARRIGA, Angel. Ensayos sobre la problemática curricular. Edit. Trillas, México, 1992.

EDELSTEIN, G. y Rdz. "El método factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica". En: Revista de ciencias de la educación. Buenos Aires, No. 12, 1974.

EDWARDS, Verónica. "La relación de los sujetos con el conocimiento", en: Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en Primaria (tesis), DIE, CINVESTAV-IPN. México, 1985.

ETKIN, J. y Schaverstein. "Conceptos y características de las estructuras", en: Identidad de las Organizaciones. Ed. Piados, Argentina, 1992.

FLORES, Carlos. "La subsunción real del trabajo y la administración", en La administración del trabajo capitalista. Ed. Fontamara 5, México, 1986.

GARCIA, José.U., El nuevo indio. Ed. Universo, Lima, 1973.

GLAZMAN y Figueroa, "Panorámica de la investigación sobre desarrollo curricular", en: Perfiles Educativos No. 5, México, 1982.

GONZALEZ, G., Currículum de Educación indígena y proyecto social: un punto de vista, México, DGEI, s/f.

GONZALEZ, Jorge., Relación de Xonotla y Tetela, en Fco. del Paso y Troncoso, papeles de la Nueva España, Madrid, 1905.

GRUNDY, Charles. Currículum y enseñanza. Morata, Madrid, 1987.

GULICK, L. "Notas sobre la teoría de la organización", en: Ensayos sobre la ciencia de la administración, s/f.

GUZMAN, Teodord., El currículum escondido y los métodos educativos universitarios, U.M., México, 1978.

HALL, E., La dimensión oculta, S.XXI, México, 1983.

HUERTA, J. "Especificación de objetivos en", en: Sistematización de la enseñanza, CNME, UNAM, México, 1974.

ICHON, Alain. La religión de los totonacos de la Sierra, INI, México, 1973.

INEGI, Censo General de Población, XI, 1990.

KELLEY, David. Historia prehispánica del totonacapan, Rev. Mex. de estudios antropológicos, México, 1952.

MARTINEZ, Z.Jorge. El proceso de desarrollo curricular en educación indígena, 1984-1989, D.G.E.I., México, 1990.

MARROQUIN, Alejandro. Panchimalco, Min. de Educ. Dir. de publicaciones, San Salvador, 1974.

MASSIMO, Amadio., "Caracterización de la educación bilingüe intercultural", en Educación y Pueblos Indígenas en Centro América; un balance crítico, UNESCO, Santiago de Chile, 1987.

MORAN, Oviedo. P., Reflexiones en torno a la instrumentación didáctica, UNAM, México, 1983.

MORENO, Xóchitl. Ensayos didácticos, UPN, México, 1985.

OURY Y VAZQUEZ A. "La perspectiva institucional", en: la obra de Jesús Palacios La cuestión Escolar, Barcelona, Laia, 1984.

POZAS, Ricardo. Los indios en las clases sociales de México, Siglo XXI, México, 1979.

PUIGROS, Adriana. Imperialismo y Educación en América Latina, Nueva Imagen, México, 1980.

REDFIELD, Robert. "La sociedad folk" en, Revista Mexicana de Sociología, UNAM, México, 1960.

REMEDI, V.E., "Planeación de una carta descriptiva", en: Aportaciones a la didáctica de la Educ. Superior, ENEP-Iztacala, UNAM, México, 1979.

ROCKWELL, E., et.al. La escuela cotidiana, Ira. edic., México, F.C.E., 1995.

_____ y Justa Espeleta, "La Escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso" en: Documentos DIE, México, Departamento de Investigaciones Educativas, 1985.

ROSALES, C. Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza, Madrid, Narcea, 1990.

SACRISTÁN, Gimeno. El currículum. Una reflexión sobre la práctica, Morata, Madrid, 1988.

SCALON, Patricia, et. al. Hacia un México Pluricultural, México, SEP-DGEL, 1982.

STEENHOUSE, Laurence. Investigación y desarrollo del currículum, Ed. Morata, Madrid, 1981.

TYLER, Ralph. Principios básicos del currículum. Ed. Troquel, Buenos Aires, 1970.

UNESCO, Proyecto Principal de Educ. en América Latina y el Caribe, Taller regional sobre elaboración del curríc. intercultural, Chile, 1987.

WHEELER, D.K. El desarrollo del currículo escolar, Santillana, España, 1976.

YAÑEZ, Consuelo. "Estado del arte de la educación indígena en el área andina", en Revista Interamericana de la Educación, Quito, 1985.

DOCUMENTOS OFICIALES

ARCHIVO MUNICIPAL. Acta No. 15, Tuzamapan de Galeana, Puebla, 26-VI-81.
____ Oficio. Tuzamapan de Galeana, Puebla, 21-V-1982.

PRIMARIA BILINGUE. Estadística inicial, ciclo escolar 95-96.

____ Plantilla de Personal, ciclo escolar 95-96.

____ Propuesta Pedagógica para abatir el rezago educativo, México, 1995.
(mimeo).

____ Proyecto Educativo anual 95-96, México, 1995. (mecnog.).

S.E.P. Acuerdo para la Modernización de la Educ. Básica y Normal, México, 1992.

____ Ley Federal de Educación, México, 1992.

____ Plan y Programa de Estudios, Educación Primaria, México, 1993.

____ Programa de Moderniz. de la Educ. Básica y Normal, México, 1994.

____ Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000, México, 1995.

____ Programa Educativo Poblano, México, 1993.

____ Estadística inicial Regional, ciclo escolar 95-96.

____ Estadística inicial zonal, ciclo escolar 95-96.

____, DGEI, Bases Generales de la Educación, SEP-DGEI, México,
1986

____ DGEI, Estrategia para la elaboración, administración y evaluación de la propuesta curricular de la Educación Básica indígena. Documento de trabajo, México, 1984.

_____, DGEI, Programa para abatir el rezago educativo, SEP-DGEI, México, 1992.

ENTREVISTAS REALIZADAS A:

1. Sr. Juan López Pérez.
2. Sr. José Gaona García.
3. Sr. Filiberto García González.
4. Sr. Guadalupe Sánchez García.
5. Sr. Tomás Medina Gaona
6. Sr. Telésforo Medina García.
7. C. Profr. Ciro Pérez Juárez, Director de la Escuela Primaria Bil. "Lic.Luis Echeverría A."
8. C. Profra. Evarista Hilario Solimán. Mtra, de grupo.
9. C. Profr. Dionisio Martínez , Mtro. de grupo.
10. C. Profr. José Méndez López., Mtro. de grupo.
11. C. Profr. Antonio Vega Salazar, Mtro. de grupo.
12. Y demás docentes entrevistados de la Zona Esc. 705., de Zoquiapan, Pue.