



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO  
SECRETARIA ACADÉMICA  
DIRECCIÓN DE DOCENCIA  
PROYECTO DE EDUCACIÓN INDÍGENA**

✓  
**EL MAESTRO BILINGÜE INDÍGENA Y SU PRÁCTICA ACADÉMICA, UNA  
REALIDAD SOCIAL EN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN: EL CASO DEL  
SECTOR 02 DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL VALLE DEL MEZQUITAL.**

**T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN EDUCACIÓN INDÍGENA**

**P R E S E N T A:  
VICENTE ARROYO AGUAZUL**

**ASESOR DE TESIS:  
MTRO. ANTONIO CARRILLO AVELAR**



**EL MAESTRO BILINGÜE INDÍGENA Y SU PRÁCTICA  
ACADÉMICA; UNA REALIDAD SOCIAL EN PROCESO DE  
CONSTRUCCIÓN EN EL VALLE DEL MEZQUITAL.**

## **DEDICATORIA**

Con especial gratitud, dedico este trabajo a mi padre Sr. Gonzalo Arroyo Hernández (+) y a mi madre, Sra. Adela Aguazul Nopal, porque con tesón me impulsaron a convertirme en hombre de provecho.

A mi esposa Gregoria, a mis hijos: Elizabeth, Miguel Ángel, Beatriz y Vicente, por su constante apoyo y paciente espera en tanto he estado ausente.

A mis hermanos, que con su apoyo manifiesto, también participaron para hacer realidad este trabajo.

## **AGRADECIMIENTOS**

A todos los maestros de la Academia de Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco que fueron mis asesores durante la licenciatura que contribuyeron en mi formación profesional, porque sus aportaciones, experiencias compartidas y su inestimable apoyo durante el proceso, han sido determinantes en mi persona.

A todas las personas que de una forma u otra han contribuido en este trabajo, mi agradecimiento por sus generosas aportaciones.

## CONTENIDO

|   |    |
|---|----|
| PRESENTACIÓN .....  | 8  |
| INTRODUCCIÓN .....  | 12 |
| I.- LA EVALUACIÓN EDUCATIVA INSTITUCIONAL; UNA<br>NECESIDAD PARA PROPONER ESTRATEGIAS DE<br>INTERACCION ACADEMICA ..... | 22 |
| 1.1.- La evaluación como un recurso para valorar una situación<br>educativa .....                                       | 25 |
| 1.2.- La evaluación institucional, en el contexto de las políticas<br>educativas .....                                  | 30 |
| 1.3.- La evaluación e investigación educativa, dos prácticas<br>necesarias para la interacción académica .....          | 34 |
| II.- LA ESTRUCTURA TEÓRICA-METODOLÓGICA<br>PARA EVALUAR AL DOCENTE INDÍGENA<br>Y SU PRÁCTICA ACADÉMICA .....            | 37 |
| 2.1.-Justificación y objetivos del trabajo de Campo.....  | 42 |
| 2.2.- Diseño de la estrategia de la investigación .....   | 45 |
| 2.3.- Los instrumentos para la recopilación de datos y su aplicación .....  | 51 |
| 2.4.- Análisis como tratamiento de la información, proceso<br>para la evaluación de la práctica docente .....           | 55 |
| III.- EL VALLE DEL MEZQUITAL: UN ESCENARIO<br>PARA ESTUDIAR LA PRÁCTICA DEL DOCENTE<br>INDÍGENA HÑAHÑU .....            | 60 |
| 3.1.- El Valle del Mezquital y su contexto geográfico .....   | 62 |
| 3.2.- El grupo étnico Hñahñu, su cultura y su organización social .....   | 65 |
| 3.3.- El maestro indígena Hñahñu y su práctica docente .....  | 78 |

|  |     |
|--|-----|
| IV.- ANÁLISIS TEÓRICO DE LA PRÁCTICA DOCENTE<br>DEL MAESTRO BILINGÜE, CASO CONCRETO:<br>SECTOR 02, DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN LA REGIÓN<br>VALLE DEL MEZQUITAL .....   | 85  |
| 4.1.- Planeación, desarrollo y evaluación del trabajo docente en<br>el contexto escolar, hacia la necesidad de una reconceptualización .....                         | 89  |
| 4.2.- La formación del maestro bilingüe y sus implicaciones en<br>el trabajo docente: una lectura de la realidad en proceso<br>de conformación .....                 | 113 |
| 4.3.- El docente indígena y su vínculo con la comunidad, hacia<br>una redefinición de funciones .....  | 121 |
| CONCLUSIONES Y LÍNEAS PROPOSITIVAS .....   | 127 |
| BIBLIOGRAFÍA .....   | 144 |
| ANEXOS .....   | 148 |
| 1.- Mapa del Estado de Hidalgo .....   | 149 |
| 2.- Mapa de la región, Valle del Mezquital .....   | 150 |
| 3. Mapa de los Municipios del Estado de Hidalgo que hablan Hñahñu.....   | 151 |
| 4.- Concentrado general de datos estadísticos de las zonas<br>escolares .....  | 152 |
| 5.- Concentrado de las 57 escuelas de nivel primaria, agrupadas<br>según el tipo de organización, por cada zona escolar del<br>Sector 02 de Educación Indígena ..... | 153 |
| 6.- Relación de libros de texto, que según la SEP deberá tener<br>cada grado durante el ciclo escolar .....  | 154 |
| 7.- Relación de libros para el maestro que existen en cada<br>centro de trabajo .....  | 155 |
| 8.- Instrumentos de evaluación. (Entrevistas elaboradas) .....   | 156 |

## PRESENTACIÓN

El presente trabajo es producto de una experiencia que tiene el sustentante como maestro frente a grupo (1986-1990), de la formación profesional que obtuvo durante su estancia (1990-1994) en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, así como de la observación, análisis y reflexión que realizó durante su permanencia (1994-1997) como Coordinador de la Mesa Técnica del Sector 02 de Educación Indígena en el Valle del Mezquital y actualmente la experiencia como asesor del Nivel Primaria en el Centro de Maestros 13-06 de la Región Ixmiquilpan, todo contribuye a tener claro la práctica académica del maestro bilingüe indígena como una realidad social en proceso de construcción.

Para demostrar este fenómeno social que se observa en el trabajo docente en este Subsistema Educativo, se retomó la evaluación como un proceso que coadyuva a la valoración de una situación educativa; el caso concreto: la práctica académica del docente indígena, sus alcances y limitaciones.

Para este propósito fue necesario partir del análisis y reflexión en torno a los principales problemas que se manifiestan en el quehacer educativo, bajo esta idea se procedió a la realización del trabajo de campo de corte cualitativo, con fines de titulación.

Las primeras actividades consistieron en organizar la secuencia de actividades con el apoyo del personal que conformaba la Mesa Técnica del Sector,<sup>1</sup> con ellos se definieron las estrategias para involucrar a los supervisores, al personal de apoyo técnico, directores de escuela de las 6 zonas escolares que conforma el Sector 02 de Educación Indígena. Como una de las primeras acciones fue convocar a una reunión con ellos para plantearles este plan que tenía la Mesa Técnica del Sector de emprender un trabajo de diagnóstico (evaluación) para detectar problemas de carácter técnico pedagógico, a través de la observación y registro de las actividades académicas de los maestros, con la finalidad de plantear algunas alternativas viables de solución.

Unido a lo anterior se propuso recuperar la opinión de los involucrados (supervisores, directores, maestros de grupo, alumnos y padres de familia) a través de realizar entrevistas elaboradas. Para este fin se dio a conocer la muestra que es la siguiente: 6 zonas escolares; 18 escuelas (6 de organización completa, 6 tetradocentes o tridocentes y 6 bidocentes o unitarias); 36 padres de familias de 18 comunidades (2 por comunidad) y 36 alumnos (2 por escuela).

Con la anuencia de los supervisores, personal de apoyo técnico y directores de escuela se realizaron las visitas a las zonas escolares y a las escuelas según lo estipulado en el cronograma de actividades presentado. En este proceso se contó con la participación y

---

<sup>1</sup> El sustentante agradece al Equipo de Apoyo Técnico de la Jefatura del Sector 02 que de una forma u otra participo en la recopilación de la información para este trabajo.



apoyo de los señores supervisores y en algunos casos del personal de apoyo técnico, ellos nos presentaban con los maestros y autoridades civiles de las comunidades y explicaban el motivo de nuestra presencia en ese lugar.

Como es de observar en este trabajo, se procuró involucrar autoridades educativas y civiles, docentes, personal de apoyo técnico tanto del sector como de las zonas escolares, padres de familia y alumnos, con la aportación de los resultados de estas observaciones y entrevistas se buscó obtener información significativa que sirviera para analizar e interpretar la práctica académica del maestro bilingüe indígena.

En este marco de experiencias y resultados obtenidos, se pudo advertir de cerca las formas de participación de los distintos sectores y agentes involucrados. Sin embargo, para el sustentante resulta significativo observar y analizar como confluye todo lo anterior en el aula y cuáles son las estrategias que emplea el docente para los múltiples problemas a los que se enfrenta en la cotidianidad de su trabajo docente.

Este trabajo no tiene la intención de desestimar el trabajo docente del maestro bilingüe indígena, todo lo contrario de reconocer que esta práctica académica que pone en práctica está en proceso de construcción a partir de los saberes de los sujetos (maestro-alumno) y de la historicidad profesional del docente. Tampoco se presenta como una investigación exhaustiva, el sustentante reconoce que esta aportación es aún insuficiente

para agotar los problemas de carácter técnico pedagógico detectados, pero sí un intento por demostrar que la práctica académica del maestro bilingüe indígena está en proceso de construcción, el cual se pone a la consideración los resultados, con la finalidad de tomar nuevas decisiones o en su defecto enriquecer este trabajo.

Este proceso sirvió de marco para iniciar un trabajo de reflexión teórico que permitiera evaluar las acciones de trabajo académico del docente indígena y de aquí elaborar propuestas de intervención didáctica acordes a las necesidades de los niños indígenas, además de resignificar y valorar el trabajo docente en el contexto indígena.

## INTRODUCCIÓN

La educación para los grupos indígenas proporcionada por el Estado, tiene una historia de 34 años marcada por éxitos y fracasos que acusadamente configuran la imagen compleja de su problemática contemporánea. Por ello existe la necesidad de efectuar una evaluación que contribuya a valorar sus alcances y limitaciones. Así mismo la necesidad teórica para conformar un curriculum propio donde se recupere los saberes de los protagonistas y de los grupos étnicos, a través de la investigación y evaluación de la práctica docente.

La política educativa en nuestro país con respecto a la Educación Indígena, antes y después de la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), siempre ha apuntado a la conformación de un país homogéneo, a través de las diferentes propuestas y programas educativos dirigido a los grupos étnicos.

Durante la etapa constructiva de la Revolución Mexicana, surgen dos corrientes de pensamiento respecto de la forma de atender el “problema educativo indígena”: la tesis de la incorporación, que pretendió incorporar a la población indígena a la “civilización moderna”, ignorando entre tanto su lengua, cultura y marginación social, y ello por métodos directos y censurables. La segunda tesis es la de integración de la población indígena a la vida socioeconómica, cultural y política del país, respetando y/o apoyándose en su lengua, en su cultura y en su forma de organización social para

alcanzar aquel objetivo; bajo estas perspectivas estaban diseñados los programas y proyectos de formación docente durante la época postrevolucionaria.

Como antecedentes históricos, se sabe que en 1921, se crea la Secretaría de Educación Pública con José Vasconcelos al frente quien veía en la castellanización como un medio para integrar al indígena a la sociedad nacional.

En el periodo sexenal del Presidente Cárdenas, se fundó en 1934 el Departamento de Asuntos Indígenas, que atendería a la población aborígen en relación a la tenencia de la tierra y las áreas sociales, como salud y educación.

En el año de 1940, se celebra el Primer Congreso Indigenista Interamericano convocado por el Presidente Lázaro Cárdenas, mismo que se realizó en Pátzcuaro, Michoacán en este Congreso se marcó una nueva etapa en la Educación Indígena en nuestro país, porque se estableció el criterio del uso de la lengua vernácula en el proceso educativo del niño indígena.

En el año de 1948, se cumplen los compromisos contraídos en Pátzcuaro, al ser fundado el Instituto Nacional Indigenista (INI), bajo la dirección de Alfonso Caso, con la idea fundamental de coordinar las múltiples actividades de las dependencias del Gobierno, que participaban en los programas de desarrollo en el medio indígena, incluida la actividad educativa. En este contexto se retomaron nuevamente los argumentos a favor

del uso de la lengua vernácula y se insistió en alfabetizar al indígena como medio para darles armas de confianza y seguridad para enfrentarse a los problemas de la vida. En 1951, se crea el Primer Centro Coordinador Indigenista (en la Región Tzeltal-Tzotzil de Chiapas).

En el año de 1964, existían estos Centros en 12 regiones del país y se contaba con 600 promotores bilingües en servicio. De 1970 a 1976, se crearon más Centros Coordinadores para atender un número de regiones indígenas, hasta que sumó un total de 82 Centros en todo el territorio mexicano.

El 11 de septiembre de 1978, se publicó en el Diario Oficial, un decreto en donde se daba a conocer la creación de la Dirección General de Educación Indígena, que quedó insertada en la Subsecretaría de Educación Básica, con esto la Secretaría de Educación Pública demostró la prioridad sobre la expansión del servicio para satisfacer la demanda de Enseñanza Primaria, la castellanización de los niños indígenas y la extensión del servicio de educación preescolar en las áreas rurales, incluidas las zonas indígenas de nuestro país. (cf. con HERNANDEZ, Moreno y Alba Guzmán., en Scalón Patricia et., al. 1982: 36)

En el período sexenal del Presidente Miguel de la Madrid Hurtado, declara que la educación en México es una “hipertrofica”, situación que obliga a la Dirección General de Educación Indígena entrar en un período de evolución, además que en este sexenio se

institucionaliza la Educación Indígena como Subsistema dentro del Sistema Educativo Nacional; por otro lado el Consejo Nacional de los Pueblos Indígenas (CNPI) y la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües A. C. (ANPIBAC) impulsaron fuertemente el Proyecto Educativo de los grupos étnicos de México como sustento de esta institucionalización del cual deriva el Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural y Bases Generales de Educación Indígena, en donde se sustentan las acciones de la DGEI de este país, en el cual se plasma el pronunciamiento de los pueblos indios a través del maestro bilingüe organizado, incluyendo así los acuerdos del Primer Análisis de la Educación Bilingüe Bicultural llevado a cabo en Oaxtepec, Morelos en 1979.

En México, durante los últimos años de la década de los ochenta, se vivieron cambios políticos-sociales y económicos importantes. Los ciudadanos mexicanos, cansados de tantas desgracias dentro de la economía nacional, la más fuerte crisis que México había experimentado hasta esta década. Esto hizo que en las elecciones de Julio de 1988, la ciudadanía amenazó en dar un cambio de partido en el poder. A ello se debió que a partir de 1989, el Presidente Carlos Salinas de Gortari, al tomar el poder, plantea nuevas perspectivas económicas, sociales y educativas. En este sexenio se arrancan las múltiples Reformas Políticas a la constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; también este Gobierno puso en marcha la Modernización Educativa, por ende el Subsistema de Educación Indígena, no pudo haberse quedado fuera de este contexto, por lo que tiende a “modernizarse” introduciendo en el curriculum de

capacitación, nuevas teorías educativas para mejorar la calidad de la educación que se da a los grupos étnicos del país.

Hacia fines de 1992, México vive momentos de reacomodo político-económico interno y externo. El Gobierno de Carlos Salinas de Gortari con su política modernizadora, se propone a convenir la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) entre Estado Unidos de Norteamérica, Canadá y México. Esto motiva enormemente en los aspectos económico y político. Ello hace que se provoquen Reformas a los artículos 3º, 4º, 27º y 132º, de la Constitución Política.

El sector educativo, por lo tanto no podía quedarse exento de este movimiento modernizador. El Presidente Salinas firma el 18 de mayo de 1992, la Federalización de la Educación hacia las Entidades Federativas, responsabilizando la educación a los Gobiernos Estatales. Se pone en marcha a partir de septiembre del mismo año, el Programa Emergente como parte de la Modernización Educativa y una serie de acciones para la actualización y profesionalización del magisterio en servicio. Otro apartado de dicha Modernización es la Carrera Magisterial, cuyo propósito resulta evidente en pulverizar el Sindicato más grande de Latinoamérica, el de los trabajadores de la Educación de México (SNTE), creando la escala de percepción salarial, con base a créditos de estudios, antigüedad y sobresaliente en la calidad de la enseñanza-aprendizaje. De esta manera se pretende establecer la desigualdad salarial entre los trabajadores de la educación.

En este contexto, la Educación Indígena también sufre transformaciones en su aspecto administrativo. Con la Federalización, la Dirección General de Educación Indígena pierde su carácter de administradora y financiera sobre la Educación Indígena que funciona en los Estados; sin embargo, actualmente sigue apoyando en los diseños de planes y programas para cada uno de los Estados donde funciona la Educación Indígena.

Por ello la educación indígena constituye una cuestión extremadamente compleja y delicada que ha sido señalada desde diferentes planos, en las políticas que se han planteado hacia la población indígena mexicana. Es compleja porque abarca una amplia diversidad de problemas de orden cultural, pedagógico, lingüístico y étnico, entre otros; es delicada porque afecta a aquella parte de la nación mexicana, caracterizada por su diversidad étnica y lingüística, así como por su situación de pobreza, explotación y marginación, la cual resiste a las poderosas presiones de las políticas estatales que poseen un impulso hacia la homogeneización cultural y la desintegración de las poblaciones indias.

En esta perspectiva, la escuela y los programas de educación indígena, aparecen como la encrucijada, donde se enfrentan estas tendencias y no parece haber, hasta ahora una propuesta que invierta y se oriente hacia el fortalecimiento y reproducción de nuestra diversidad lingüística.



Lo que más existen, son una serie de propuestas que exhiben una elocuente coherencia discursiva y, elaborados diseños teóricos, pero que en la práctica sólo refleja una legitimación de las acciones que según plantean un desarrollo armónico de los grupos étnicos.

Es cierto que en los últimos veinte años, se ha establecido un amplio complejo institucional que atiende a los problemas socioeconómicos y educativos de la población indígena y sobre todo, por los reclamos sociales, entre ellos el más reciente, “el levantamiento armado en Chiapas en 1994, del Ejército Zapatista de la Liberación Nacional (EZLN), donde participan eruditos e intelectuales en el contexto nacional e internacional, justificando las necesidades prioritarias de los grupos indígenas.

Es indiscutible que la cuestión educativa indígena, reclama un urgente tratamiento que permita definir una estrategia que no sólo destaque y conjugue los diferentes enfoques teóricos, las disciplinas comprometidas, sino sobre todo que establezca una sólida relación ente el diseño de programas y la investigación educativa.

El presente trabajo guarda la plena intención de hacer un aporte más con una lectura de la realidad misma que ha sido poco estudiada, al menos en lo que respecta a la Región del Valle del Mezquital, fue posible su desarrollo a través de un trabajo de campo de corte cualitativo entendido éste como un valioso recurso que posibilita describir, analizar y explicar la realidad, así como construir y desarrollar mediante la secuencia

establecida, estrategias que hagan posible transformar dicha realidad en pro de una búsqueda de la calidad educativa en el medio indígena.

Este trabajo se desarrolla en cuatro capítulos, los que con sus respectivos apartados tienen el propósito de dar cuenta, del estado actual en que se lleva a la práctica el trabajo docente del maestro bilingüe indígena.

En el primer capítulo se centra en reconceptualizar las categorías y principios teóricos-metodológicos de la evaluación y la investigación como dos prácticas necesarias para valorar una situación educativa, en el nivel institucional, por lo que se propone recuperar la esencia de estos dos procesos que pueden contribuir a analizar e interpretar, así como valorar la práctica docente y por ende proponer estrategias para superar las deficiencias detectadas en la interacción académica en el contexto indígena.

En el segundo capítulo se presenta y se conceptualiza la estructura teórico-metodológica que se tomó como base para realizar la investigación, en este espacio se explican los momentos en que se llevó a cabo el trabajo de campo de corte cualitativo, los objetivos que persigue los instrumentos y técnicas de recopilación de datos que se emplearon así como la muestra que fue considerada para este trabajo, en relación al número de personas entrevistadas.

El tercer capítulo, presenta algunas características de la región Valle del Mezquital, como un escenario ideal para estudiar la práctica del docente hñahñu, las razones se exponen en este apartado, generalmente porque reúne las condiciones y características necesarias para investigar la práctica docente, además que los problemas que aquí se detecten se pueden transpolar sus resultados y estrategias de intervención en otros contextos características similares.

En el cuarto capítulo, se hace un análisis teórico de la práctica docente del maestro bilingüe, concretamente el caso del Sector 02 de Educación Indígena en el Valle del Mezquital, para tal efecto se inicia con el análisis sobre la formación del maestro bilingüe y sus implicaciones en el trabajo docente que se interpreta como una realidad en proceso de construcción. Así mismo se analiza el vínculo que establece la escuela bilingüe con la comunidad y cómo se observa la redefinición de funciones. En este mismo apartado se describe los resultados de este trabajo de campo realizado en torno a la planeación, desarrollo y evaluación del trabajo docente en la Escuela Primaria Bilingüe.

Finalmente se presenta un apartado de conclusiones y líneas propositivas que dan cuenta sobre la necesidad de estudiar la realidad educativa desde otra lógica. También se plantea una serie de requerimientos para impulsar una Educación Indígena en acorde a la necesidad y características étnicas, lingüísticas y culturales de los niños indígenas.

Por último, este trabajo que aporta una aproximación a las problemáticas de la educación proporcionada por el estado para el medio indígena, tiene el propósito de dejar constancia, de tal manera que este trabajo se convierta como base sobre la cual habrá de continuarse la investigación respecto a las problemáticas reales de la educación en el medio indígena.

## **CAPITULO I**

**LA EVALUACIÓN EDUCATIVA INSTITUCIONAL; UNA  
NECESIDAD PARA PROPONER ESTRATEGIAS DE  
INTERACCIÓN ACADEMICA.**

## CAPITULO I LA EVALUACIÓN EDUCATIVA INSTITUCIONAL; UNA NECESIDAD PARA PROPONER ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN ACADÉMICA.

Para proponer cambios en la práctica académica del maestro indígena que desarrolla en el contexto de la escuela primaria bilingüe, es necesario realizar estudios profundos acerca de la realidad por la que atraviesa la cotidianidad escolar. Una evaluación general sobre la práctica docente del maestro bilingüe indígena, puede conducir a identificar cuáles son los valores o ideales que le dan sentido y legitimación a los estilos del trabajo docente o a las formas de organización académica.

Desde esta perspectiva la intensión de este apartado, es plantear la necesidad de llevar a cabo una evaluación que se concibe como un proceso de obtención de datos de monitorear, de análisis e interpretación de datos para reflexionar y decidir sobre las formas de cómo tomar nuevas decisiones para buscar un mejoramiento de los procesos en el trabajo docente.

"Involucrarse en un trabajo de mejoramiento de la calidad significa aprender de los colegas que ya han intentado solucionar un problema; pero también significa documentarse, conocer lo que se ha escrito respecto a las causas de los problemas a los que se están enfrentando y a los intentos de solución, ... Significa aprender a medir, a monitorear, a evaluar, lo que significa también desarrollar la capacidad de crítica y autocrítica, y la creatividad." (SCHMELKES, Silvia. 1995: 69)

Por ello la evaluación y la investigación se convierte en dos prácticas insoslayables, que pueden ser recuperadas y trabajadas de manera simultánea si se desea emprender una transformación a través del acercamiento a la realidad del trabajo docente para una reflexión, análisis y planteamiento de alternativas a los múltiples problemas que limita u obstaculiza su buena marcha.

Con estas ideas, el sustentante plantea la necesidad de que el Subsistema de Educación Indígena retome los elementos señalados, (evaluación e investigación) para obtener información y explicar los fenómenos recurrentes que de alguna manera u otra repercute en el aprovechamiento escolar.

El hecho de analizar, interpretar y evaluar el trabajo académico del maestro indígena, puede contribuir a superar algunos problemas que antes no se habían abordado, porque generalmente se ha trabajado en el nivel de supuestos y además se han puesto en práctica algunas acciones entre ellas los cursos de actualización y capacitación sin que solucionen verdaderamente las necesidades académicas de los docentes, porque se

planean bajo escritorio sin ningún diagnóstico que sustente tales argumentos en torno a los aspectos que se desea atender.

### **1.1 La evaluación como un recurso para valorar una situación educativa.**

La evaluación en el ámbito educativo, ha resultado un tanto complejo para definirlo y sobre todo para aplicarlo con propiedad, debido a la gran cantidad de significados que se le atribuyen, además de los procesos que conlleva.

Ante esto se considera pertinente hacer un recuento de algunas concepciones y definiciones que existen en torno a la evaluación antes de abordarla como un recurso necesario para valorar una situación educativa.

La evaluación en un principio estuvo vinculada a resolver los problemas de aprendizaje para lo cual hablar de exámenes significaba referirse a las prácticas de evaluación (KVALE S., 1992: 119)

Desde luego que esta manera de concebir la evaluación, nos lleva a entender a la misma como una práctica en el aula que favorece la selección de los sujetos “más aptos”, además se convierte en un instrumento selectivo privilegiando resultados meramente cuantitativos.



Más tarde, esta concepción se hace más amplia y comienza a vincular otros elementos de la institución escolar. Hilda Taba, señala al respecto; “cuando nos referimos al currículum o plan de estudios de una escuela, todo puede ser evaluado: sus objetivos, sus alcances, la calidad del personal docente, la preparación de los estudiantes, la importancia relativa de las diversas materias, el grado en que se cumplen los objetivos, los medios de enseñanza, etc.” (TABA, Hilda, 1988: 408)

Esta manera de evaluación estaba muy ligada a la idea de controlar la práctica educativa a través de los administradores escolares o grupo de individuos que se abocan a obtener información para conocer cuál era la problemática que existía al interior de las instituciones escolares, con miras a poder tomar decisiones de sancionar aquellos aspectos que no permitían lograr los criterios de calidad establecidos por los administradores de la práctica educativa (HOUSE E., 1992: 44)

Cuando la evaluación estaba muy ligada a la obtención de datos numéricos, estadísticos e interpretaciones políticas, donde los evaluadores y/o administradores tomaban sus propias decisiones en torno a la institución escolar.

“La evaluación era vista desde una perspectiva “policíaca” en donde se cuidaban los intereses de quien administraba o planeaba la educación. En un nivel micro, el docente también cuidaba que se hubieran cubierto los objetivos previstos. El no lograrlo,

significaba tener elementos para sancionar la práctica educativa”. (AVELAR, Carrillo: 1996: 31)

La evaluación buscaba obtener resultados que después redundaría en información significativa, que le permitía obtener un panorama sobre la marcha de todo el proyecto. Por supuesto que era un grupo selecto los que tenían en sus manos de llevar este proceso y tratamiento de la información.

Cabe señalar que este enfoque de evaluación ha tenido varias denominaciones: “modelo experimental”, “esquema tecnológico”, “enfoque sistemático”, “pedagogía por objetivos”, “evaluación objetiva”. (PEREZ Gómez: 1982: 11), lo que hoy conocemos como evaluación cuantitativa.

A manera de reseña histórica, la evaluación tiene su origen en los Estados Unidos con autores como Tyler (1947), Gagne y Brigg, como resultado de la Segunda Guerra Mundial, buscan a partir de ahí el mejor rendimiento académico en las escuelas. Se comparó el funcionamiento de las instituciones educativas escolarizadas con el de las fábricas, por lo que se establecieron criterios para la selección de los alumnos y maestros al ingresar en las escuelas; lo mismo pasaba con los recursos materiales y financieros utilizados en la escuela. De la misma manera se le dio impulso a los mecanismos de control en las escuelas, ejercidos por los directivos y supervisores, mismos que tenían el papel de llevar a cabo el control administrativo. En este marco se

establecieron programas educativos con el mismo proceso de estandarización y la planeación por objetivos.

La idea subyacente de esta nueva propuesta fue en que cada salón de clases, el maestro debería de estar haciendo lo mismo que otro del mismo grado.

En México se incorpora este mismo modelo a partir de los años setentas como una estrategia necesaria para modernizar la práctica educativa y como un recurso que favoreció el proceso de masificación que se produjo en esta época (MENDOZA R., 1981:7).

Esta perspectiva de evaluación y organización que privilegiaba la apreciación del logro de los objetivos propuestos, la programación y la conservación de los contenidos plasmados en el curriculum, adquirió un fuerte impulso en todos los niveles de educación. Esta práctica de evaluación condujo a que los maestros no se sintieran responsables del estado de conocimientos reales que tenían los alumnos, es decir, se concretaban a asignar calificaciones aprobatorias y los alumnos con presentar exámenes, era más que suficiente. Por ello se considera que el trabajo docente está lleno de simulaciones sobre el aprendizaje. Al maestro sólo le preocupa enseñar y cumplir con el programa y al alumno acreditar su curso de la manera más fácil.

Es importante señalar que en esta época, en México se comenzó una lectura del discurso diferente al de la racionalidad técnica. Paulo Freire, (1996) un distinguido pedagogo brasileño, propugnaba por una pedagogía del oprimido y la búsqueda de una perspectiva educativa diferente. En este contexto llegan al país los aportes de Sthenhouse (1975), quien señalaba la necesidad de construir una propuesta de evaluación distinta a la del modelo cuantitativo predominante en esta nación.

A partir de esta concepción y de otras similares, la noción de evaluación adquiere otro sentido diferente al que se estaba trabajando. El considerar a la evaluación como una doble acepción procesal y estructural. Procesal en el sentido de que se tiene que ver a la evaluación como un proceso en donde valora la actuación de un individuo o individuos, un curso de acción, un programa o una realidad educativa... y como un enfoque estructural en el sentido que la evaluación hace referencia a la calidad del servicio prestado en el curriculum, en las experiencias de aprendizaje, en la organización de los centros, etc. (ÁNGULO, F., 1994: 284).

Este trabajo retoma la perspectiva anterior, la evaluación considerada como una investigación que se realiza para sustentar un juicio de valor que se quiere realizar sobre la práctica educativa.

Esto significa que la información obtenida de un proceso de evaluación, permitirá a los involucrados advertir los resultados y sus repercusiones de sus acciones en el curriculum.

Esta forma de evaluación requiere ser aplicada en Educación Indígena donde a través de la investigación y la obtención de información sobre el acontecer de la práctica docente en el medio indígena como una situación educativa compleja con alcances y limitaciones, permita a sus actores realizar un análisis de resultados con un propósito de reorientar su práctica docente.

## **1.2 La evaluación institucional, en el contexto de las políticas educativas.**

Hay que reconocer que la evaluación en el campo de la educación en sus planos teórico y práctico, requiere de consideraciones analíticas particulares, debido tanto a su desarrollo como a la importancia que tiende a cobrar. Esto quiere decir que la investigación de la práctica educativa requiere del estudio técnico y práctico de los comportamientos sociales implicados en los procesos de enseñanza.

En principio es importante mencionar que el propio Modelo de Educación Indígena es una estrategia que pretende dar respuesta a las demandas específicas de cada comunidad. Es, en este sentido la estrategia del Gobierno Federal que a través de un

sustento legal otorga el derecho a los grupos étnicos de ser, a partir de su propia lengua indígena, con una cultura propia.

Este trabajo considera que la evaluación institucional es un trabajo de indagación que se practica como proceso para valorar una situación y además contribuye a sustentan un juicio que se quiere realizar sobre la práctica educativa.

"... Toda tarea de evaluación es un trabajo de investigación, pero no toda investigación es trabajo evaluativo, ya que la evaluación tiene como función obtener información para asignar un valor que le permita tomar el pulso de una práctica educativa." (BELTRAN, F., 1992: 77)

Desde esta perspectiva, la evaluación institucional debe de concretizarse en la reflexión, análisis crítico y valoración.

El caso de la Educación Indígena requiere de este proceso de evaluación en forma permanente a fin de que sea verdaderamente dinámico y modificable de acuerdo con las necesidades del contexto.

Dentro del proceso de evaluación es necesario considerar los tres aspectos que a continuación se mencionan: contexto, procesos y resultados.

La evaluación de contexto, se puede realizar en forma permanente, considerando que el contexto es dinámico con una serie de cambios y problemáticas que van surgiendo o que serán descubiertos mediante la realización de diagnósticos e investigaciones.

Lo anterior significa que el Subsistema de Educación Indígena, siempre estará atento a las demandas y necesidades del medio, a los planteamientos indios, a los fundamentos jurídicos y políticos, a las políticas educativas, a los avances de la ciencia y la tecnología.

La evaluación de procesos, tiene que ver con la serie de acciones que tienen como finalidad darle seguimiento a las tareas educativas, los programas de actualización y las necesariamente de corte cualitativo y cuantitativo, utilizando las técnicas adecuadas para la investigación y recopilación de datos.

La evaluación de resultados, significa una valoración de todo lo realizado, por ejemplo; si las metodologías y estrategias de enseñanza son las adecuadas, si los recursos materiales o la infraestructura son suficientes, si los maestros reúnen el perfil académico deseable, etc.

Todo lo anterior nos permitirá conocer los logros, las limitaciones y los avances que se tienen en Educación Indígena. También contribuir a la toma de nuevas decisiones para efectuar cambios y reorientar la práctica docente, de tal forma que la Educación

Indígena sea de calidad y de gran eficiencia. Esto nos permitirá, como un elemento retroalimentador, precisar y mejorar los perfiles de egreso y los propósitos del Subsistema, según las necesidades percibidas en el contexto indígena.

Es necesario promover el análisis de resultados como una práctica reflexiva y colectiva en donde participen todos los involucrados de este quehacer cotidiano, para recuperar el sentido formativo. Esto significa conducir al maestro a un campo de conocimiento, ya que la evaluación se convierte en un instrumento reflexivo en donde las prácticas docentes se perciben como una praxis, como algo que se construye. Como proceso activo en que la planeación, la acción y la reflexión están íntimamente relacionadas con el proceso.

El hecho de recuperar el valor educativo que tienen los resultados de una práctica educativa o de investigación dadas a los actores de un proceso educativo, significa que éstos pueden adquirir un mayor compromiso con los resultados.

Con esto se vislumbra un camino hacia la profesionalización de la práctica docente, porque implica la obtención de información y la posibilidad de que se adquiriera un compromiso para solucionar las problemáticas detectadas.



### **1.3 La evaluación e investigación educativa, dos prácticas necesarias para la interacción académica.**

El trabajo parte de la idea de considerar a la evaluación y la investigación como prácticas necesarias para continuar construyendo, concretamente para mejorar la interacción en el aula, planteando nuevas alternativas frente a las problemáticas y deficiencias detectadas.

"La evaluación... una práctica de aprendizaje inherente al proceso de conocimiento; social e históricamente determinada que permite a sujetos y grupos sociales reconocerse de manera activa, en sus procesos de construcción y transformación... la evaluación constituye un proceso amplio, complejo y profundo que abarca el acontecer de un grupo: sus problemas, alcances, limitaciones..." (VAZQUEZ, 1985: 18)

De igual manera la investigación como uno de los elementos que permiten establecer las bases teórico-metodológicas de la educación indígena resulta importante su puesta en práctica.

"La investigación como actividad del sujeto, se traduce entonces en la búsqueda consciente de explicaciones a lo inexplicado, de hacer comprensible lo no comprendido y de incorporar a la situación del sujeto, áreas y parcelas desconocidas de la realidad". (HIDALGO: 1994: 17)

La interacción académica en el medio indígena requiere de éstos dos procesos para poder ser mejorada, porque es necesario contar con toda la información sólida de todo los acontecimientos para poder analizarla, interpretarla y tomar decisiones sobre aquellos fenómenos que obstaculizan su buena marcha. Para lograr este fin, es necesario comenzar a observar nuestra escuela y nuestro entorno para ello hay ciertos requerimientos:

"Tenemos que conocer, en primer lugar, cómo estamos logrando nuestros objetivos hacia afuera: qué niveles de aprendizaje estamos logrando. Tenemos que conocer las condiciones y las necesidades de nuestros beneficiarios -de todos ellos- y la forma en que estamos fallando en su satisfacción. Pero también debemos saber con qué recursos contamos, quienes somos como equipo, qué nos falta para enfrentar el reto de mejorar nuestros niveles de logro. Tenemos que poder investigar las posibles soluciones a los problemas que detectamos. Y tenemos que ser capaces de monitorear el proceso de solución y de evaluar sus resultados. Todos estos son procesos que requieren investigación."  
(SCHMEIKES. 1995: 68)

Al hacer referencia sobre estas dos prácticas necesarias para buscar un mejoramiento en el trabajo docente, implica reconocer que éstas no necesariamente deben de ser muy complejas o exhaustivas, es válido empezar por algo y con algo. Se puede iniciar con un problema observable, por ejemplo: "5 niños en un grupo de 3er grado no pueden aplicar el algoritmo convencional de la multiplicación", el maestro puede hacer un análisis sobre la metodología empleada para este contenido, los recursos empleados, los saberes previos de los alumnos que aplicaron correctamente el algoritmo y los que no lo

hicieron, etc. De esta forma el maestro podrá hacer replanteamientos a su trabajo para lograr los propósitos establecidos.

Apuntar todas las acciones hacia un mejoramiento de la calidad educativa, implica contar con toda la información de la realidad, las voces de los protagonistas que nos permita interpretar, encontrar causas y contrastes, de ésta manera se podrán plantear alternativas viables de solución.

En este sentido se planteó el trabajo, que parte de hacer una lectura de la realidad del trabajo docente del maestro bilingüe que está en proceso de construcción. Con esto permite al mismo maestro tener una idea clara sobre la necesidad de conocer su grupo, su escuela, su entorno; la necesidad de contar con una serie de referencias contextuales, de tener una explicación como producto de un proceso investigativo, de análisis e interpretación; por ende permitirá a los docentes, directivos, supervisores y todos los involucrados en educación indígena, realizar algunos aportes que contribuyan a elevar la calidad de la misma.

## **CAPITULO II**

### **LA ESTRUCTURA TEÓRICA-METODOLÓGICA PARA EVALUAR AL DOCENTE INDÍGENA Y SU PRÁCTICA ACADÉMICA**

## **CAPITULO II LA ESTRUCTURA TEÓRICA-METODOLÓGICA PARA LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE INDÍGENA Y SU PRÁCTICA ACADÉMICA**

El presente capítulo tiene el propósito de describir todo el proceso en que se desarrolló la investigación, además de plantear la ventaja que representa retomar los fundamentos teóricos-metodológicos para una evaluación del docente y su práctica académica.

Se parte de la idea que la práctica académica del maestro bilingüe indígena está en proceso de construcción, en ella confluye una serie de elementos, entre ellos los saberes tanto del docente como de los alumnos, la experiencia profesional del docente, así como los conocimientos y saberes de la comunidad. Para valorar esta situación fue preciso realizar una lectura de la realidad, conocer los procesos e incidir en la búsqueda de nuevas estrategias que supere las prácticas académicas. Concretamente las situaciones didácticas que se conjugan en el salón de clases, la secuencia didáctica para el

abordamiento de los contenidos que se trabajan en las diferentes asignaturas, así como las actividades extraclase que se desarrollan actualmente en el medio indígena.

La idea principal del surgimiento de este trabajo, está derivado de la experiencia que el sustentante tuvo, cuando trabajó como maestro de grupo, durante su permanencia como estudiante de licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, después como personal de apoyo técnico en la Jefatura del Sector 02 de Educación Indígena en el Valle del Mezquital y actualmente como asesor del nivel primaria en un Centro de Maestros.

El trabajo frente a grupo que desarrolla el sustentante de 1986 a 1990, le permitió tener una visión sobre la dinámica del trabajo en torno a la gestión y a la programación y desarrollo de la práctica docente en el aula, enfrentándose a múltiples problemas con respecto al proceso enseñanza-aprendizaje; ante esa angustia busco estrategias para superar los problemas, a través de la consulta con otros compañeros docentes o simplemente reproduciendo estrategias de enseñanza las que experimentó cuando fue alumno.

Durante su formación en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco cursando la Licenciatura en Educación Indígena (1990-1994) fue es ese espacio donde se apropió de elementos teóricos metodológicos para la investigación y la búsqueda de alternativas de tipo pedagógico de la Educación Indígena; con este proceso le permitió reflexionar

sobre las necesidades académicas y las limitaciones en la formación del docente bilingüe mismos que se traducen en problemas en el aula.

Al término de la licenciatura se incorpora en una Mesa Técnica del Sector 02 de Educación Indígena en el Valle de Mezquital, como apoyo técnico (1994-1997), en este período, el sustentante le interesó involucrarse en todos los trabajos de carácter técnico pedagógico, desarrollando las siguientes actividades: recorrido a las zonas escolares para observar el desarrollo del trabajo docente, apoyo con asesoría a los maestros frente a grupo sobre las necesidades planteadas por ellos, actividades de asesoría en los cursos de capacitación y actualización promovidos por las instancias y programas afines.

Resultó significativo para el sustentante el hecho de tener estas experiencias y estar de cerca observando y participando como asesor en los cursos de capacitación y actualización, así como de las oportunidades que tuvo de visitar algunas escuelas donde se pudo observar el desarrollo de las actividades, escuchando algunos contrastes entre las concepciones que se tiene en torno a la Educación Indígena y las prácticas académicas desarrolladas.

Con lo anterior se comenzó a diseñar una estrategia de investigación que consistiría en conocer la realidad del trabajo docente y detectar los problemas de carácter técnico-pedagógico para después valorar y proponer alternativas de solución.

Así mismo se planeó una metodología que incluyó los instrumentos a emplear para la recopilación de datos, dichos instrumentos y técnicas fueron los siguientes: observaciones de aula que se aplicaría a todos los maestros de las 18 escuelas que abarcó la muestra; entrevistas elaboradas que se aplicaría a 6 supervisores, 50 docentes, 18 directivos, 36 alumnos y 36 padres de familia; contemplados en la muestra planteada. (Ver cuadro No. 1)

Se realizaron las visitas a las comunidades y escuelas previamente identificadas bajo el criterio de trabajar 1 escuela de organización completa (6 maestros o más), 1 escuela tridocente o tetradocente y 1 escuela unitaria o bidocente por cada zona escolar. Todas las escuelas fueron visitadas tres veces en periodos prolongados de 2 a 5 meses con excepción de las que si en ese momento no se encontraba el director o algunos maestros se reprogramaba la visita hasta lograr realizar el trabajo. Los periodos de visita dependieron de la ubicación geográfica y de cuidar que las fechas no coincidieran con otras actividades que tuvieran las escuelas.

En el transcurso de estas visitas se registraron las expresiones explícitas e implícitas más significativas de los alumnos, docentes, padres de familia, directores y supervisores. La mayoría de éstas fueron utilizadas para el análisis y la interpretación en la etapa del tratamiento de la información como proceso para valorar esta situación educativa; la práctica académica del docente bilingüe que labora en el medio indígena.



## 2.1. Justificación y objetivos del trabajo de campo.

El trabajo de campo es particularmente útil para encontrar respuestas a los interrogantes que se planteó en un proyecto de investigación tales como: ¿Qué está sucediendo, específicamente con relación al objeto de estudio, que tiene lugar en un contexto en particular?; ¿Qué significan estas acciones para los actores que participan en ellas, en el momento en que tuvieron lugar? ¿Qué concepciones tienen los actores en torno al objeto de estudio y cómo los expresa en la práctica?; ¿Cómo están organizados los acontecimientos en patrones de organización social y principios culturalmente aprendidos para la conducción de la vida cotidiana; etc.

Las respuestas a estas preguntas pueden contribuir a una explicación sobre fenómenos recurrentes sobre un determinado aspecto; para ello hay varias razones las que justifica esta forma de plantear la investigación: La primera razón es de que tiene relación con la invisibilidad de la vida cotidiana, debido a su familiaridad y a sus contradicciones, las que la gente puede no querer afrontar.

La segunda razón, es la necesidad de adquirir un conocimiento específico a través de la documentación de determinados detalles de la práctica académica del maestro bilingüe. Esto se puede lograr buscando explicaciones e indagando más a fondo sobre una situación académica en donde confluyen varios fenómenos externos y varios actores.

La tercera razón, radica en la necesidad de considerar los significados, locales y particulares que tienen los acontecimientos para las personas que participan en ellos. Es decir, que en diferentes aulas, escuelas y comunidades, ciertos hechos que aparentemente son iguales, pueden tener significados locales totalmente distintos o contradictorios.

La cuarta razón se sustenta en la necesidad de tener un conocimiento comparativo de diferentes contextos; en el caso de éste trabajo se fijó el criterio de establecer una muestra que contemplara las seis zonas escolares y a su vez cuatro municipios geográficamente hablando. La idea de tener un conocimiento comparativo más allá de las circunstancias inmediatas del medio, puede contribuir a la distinción de aspectos espuriamente distintivos.

El planteamiento de interrogantes centrales de la investigación interpretativo y cualitativo, conciernen a aspectos que no son ni obvios ni triviales.

Desde esta perspectiva, dado que las características organizativas, administrativas de las escuelas así como da la ubicación geográfica, fueron factibles para plantear este trabajo de investigación interpretativa, de esta manera se pudo contar con conocimientos acerca de las prácticas académicas de las docentes bilingües que prestan sus servicios en el Sector 02 de Educación Indígena en la región Valle del Mezquital..

El sustentante considera que para afrontar la problemática de la educación en el medio indígena, es pertinente partir de un balance y reconocimiento del estado actual en que se encuentra la práctica académica del docente bilingüe; de esta forma se puede tomar decisiones que apunten hacia la búsqueda de una calidad de la educación.

Como respuesta a la necesidad de plantear nuevas alternativas a los problemas de la educación bilingüe en el Valle del Mezquital; este trabajo plantea los siguientes objetivos:

- Analizar la realidad del trabajo docente y detectar problemas de carácter técnico-pedagógico para proponer alternativas de solución.
- Identificar e interpretar los procesos, significativos que caracterizan la actual operación de la educación Indígena en el Valle del Mezquital para encontrar explicaciones a los problemas recurrentes, que repercuten en el aula.
- Contribuir con la puesta a la luz un conjunto de problemas lingüísticos, comunicativos, didácticos y culturales que afectan a la educación indígena en este espacio geográfico, susceptibles de ser analizados sistemáticamente en futuros trabajos para su tratamiento y mejoramiento.
- Proponer alternativas de solución a los problemas detectados para contribuir en la consolidación de la educación indígena en el Valle de Mezquital.

## **2.2. Diseño de la estrategia de la investigación.**

La educación, en términos generales, ha sido un campo sumamente vasto para la investigación que ha sido estudiado desde diferentes ópticas teóricas, ideológicas y metodológicas.

El caso del Subsistema de Educación Indígena, es un espacio donde se ha realizado un número limitado de investigaciones y trabajos de campo con propósitos de detectar problemas y deficiencias para proponer alternativas de solución.

Existen trabajos e investigaciones realizadas que tiene que ver con la educación bilingüe pero se limitan a temas específicos entre los que se destacan los trabajos de Francis Norbert y Enrique Hamel Rainer; Gabriela Coronado; Gilberto Claro Moreno; Donaciano Martín Contreras y Victorino Gómez Barranco, entre otros.

Desde este punto de vista, el sustentante aprovecha su presencia en la Jefatura del Sector 02 de Educación Indígena en el Valle del Mezquital, como personal de apoyo técnico en el ciclo escolar 1994-1995 y como coordinador de la Mesa Técnica en el ciclo escolar 1995-1996; durante este período de su estancia en dicha institución, hubo la oportunidad de proponer la realización de un trabajo de campo con el propósito de detectar problemas y deficiencias con los que se enfrenta el maestro frente a grupo, para después poder proponer algunas alternativas viables de solución.

En un primer momento, se planteó la necesidad de delimitar las funciones de una Mesa Técnica y el personal que la conforman, de esta manera se planteó la realización de reuniones en forma permanente para la organización de los trabajos. Esta forma de organización partió desde el análisis acerca del papel que juega una Mesa Técnica de Sector, hasta la elaboración del proyecto.

En las reuniones de trabajo se analizó lo anterior y se concluyó que:

La Mesa Técnica, como cuerpo colegiado del Sector N° 02, tiene la tarea de brindar orientación y asesoría en el aspecto técnico-pedagógico al personal docente, tanto de Educación Primaria Bilingüe y Educación Preescolar Indígena; así como de Escuelas Albergues y Albergues Escolares; Educación Inicial a través de los C. C. Supervisores.

Así mismo, se encarga de llevar un seguimiento de los programas de apoyo y/o especiales, como: Educación Física, Rincones de Lecturas, Seguridad y Emergencia Escolar, Adopta un Árbol, Educación para la Salud, Agua Limpia.

La Supervisión Escolar y su Apoyo Técnico, es la encargada de llevar el seguimiento de los diferentes programas que ha puesto en marcha Educación Indígena en cada una de las zonas escolares y como éstas no son independientes ni autónomas y en más de una ocasión, insuficientes, debido a la carga de trabajo administrativo, necesitan del apoyo técnico pedagógico y moral de las Mesas Técnicas del Sector y del Departamento, a

efecto de fortalecer el trabajo de seguimiento y evaluación que hasta la fecha no se ha podido sistematizar.

Después de haber discutido sobre ¿cuáles eran realmente las funciones de las Mesas Técnicas, tanto del Sector como la de cada zona escolar? Y definido sobre esto; se hizo el intento de responder a las siguientes interrogantes, ¿cuáles acciones y en qué forma se puede apoyar a los docentes que están frente a grupo, ¿en qué consistirían las orientaciones y asesorías que deberíamos brindárseles a los docentes frente a grupo? Se dieron respuestas a estas interrogantes y otros más que fueron apareciendo durante el proceso que duró la consolidación del proyecto para el trabajo de campo; e aquí donde el sustentante propuso definir y establecer lineamientos a nivel de equipo, entre los que se destacan los siguientes: Fijar tiempos para las reuniones permanentes; Establecer para discutir y analizar propuestas; así como la disponibilidad para el trabajo de campo a partir de compartir las responsabilidades.

En un segundo momento, se trabajó con las precisiones metodológicas para la realización del estudio, con un propósito de realizar una lectura de la realidad educativa que vive el Sector 02 de Educación Indígena en el Valle del Mezquital.

Se advierte que este trabajo de campo de corte cualitativo, no es exhaustivo, pero sí un intento de acercamiento a la problemática de la Educación Indígena, concretamente de la práctica docente del maestro bilingüe.

Para este fin se recurrió al diseño de la estrategia para la recopilación de la información que consistió en diseñar entrevistas elaboradas (ver anexo No.8) para las observaciones de aula, registros de clase, de igual forma se programaron las salidas para realizar las entrevistas a los involucrados en la Educación Indígena: alumnos, maestro, director, supervisor y padres de familia.

Para esta investigación se trabajó con una muestra del 29.8% del total de escuelas y el 34% del total de maestros que compone el Sector 02 de Educación Indígena dividido en 6 zonas escolares. (Ver cuadro de la muestra No. 1).

Esta muestra se eligió de manera proporcional, al número de escuelas que tiene cada zona escolar que son en promedio de 9 a 11 escuelas por zona (Ver anexo No.4), y también se tomó el criterio del tipo de organización:

Una escuela de organización completa con 5 o más maestros, un bidocente o tridocente y una unitaria; además del criterio de la ubicación geográfica, la organización completa, la más cercana a la cabecera de zona; la unitaria, la escuela más lejana de la cabecera de zona.

Para esta lectura de la práctica educativa en el medio indígena con la muestra señalada se entrevistó a 6 supervisores de las 6 zonas escolares que conforma el Sector 02, 18 directores de escuela, 36 padres de familia (2 por escuela) elegidos al azar, 36 alumnos

también elegidos al azar (2 por escuela) y 50 maestros de todos los grupos, aclarando que se eligieron 3 escuelas por zona escolar con los siguientes criterios: una escuela de organización completa o la considerada más grande en cuanto a población escolar por zona escolar; una escuela bidocente o tridocente y una unitaria. (Ver cuadro n° 1 de la muestra).



CUADRO N° 1

CUADRO QUE REPRESENTA LA MUESTRA CONTEMPLADA EN LA INVESTIGACIÓN

| ZONA                              | ESCUELA   | COMUNIDAD               | MUNICIPIO              | P.D.                 | GRADOS EXISTENTES     | SUPERVISORES                              |
|-----------------------------------|---|-------------------------|------------------------|----------------------|-----------------------|---|
| TASQUILLO<br>N° 14                | "MARIANO MATAMOROS"                             | SANTIAGO<br>IXTLAHUACA  | TASQUILLO              | 9                    | 1° - 6°               | 1<br>SUPERVISOR                           |
|                                   | "ELISEO BANDALA<br>FERNANDEZ."<br>"18 DE MARZO" | SAN NICOLAS             | TASQUILLO              | 3                    | 1° - 6°               |   |
|                                   | "IGNACIO ALLENDE"                               | EL EPAZOTE              | TASQUILLO              | 2                    | 1° - 6°               |   |
| AGUACATITO<br>ZIMAPAN<br>N° 15    | "MARIANO MATAMOROS"                             | XAJHA                   | ZIMAPAN                | 7                    | 1° - 6°               | 1<br>SUPERVISOR                           |
|                                   | "LEYES DE REFORMA"                              | SAUCILLO<br>YETHAY      | ZIMAPAN<br>ZIMAPAN     | 2<br>1               | 1° - 6°<br>1° - 6°    |   |
|                                   | "JUSTO SIERRA"                                  | SAN FCO. PAC.           | PACULA                 | 3                    | 1° - 6°               |   |
| ROJO GOMEZ<br>N° 18               | "FRANCISCO VILLA"                               | EL FRAYLE               | PACULA                 | 1                    | 1° - 6°               | 1<br>SUPERVISOR                           |
|                                   | "NIÑOS HEROES"                                  | EL DEVISADERO           | PACULA                 | 1                    | 1° - 6°               |   |
|                                   | "MIGUEL HIDALGO"                                | EL BANXU                | IXMIQUILPAN            | 1                    | 1° - 6°               |   |
| BOXHUADA,<br>IXMIQUILPAN<br>N° 19 | "LAZARO CARDENAS"                               | EL TAXTHO               | IXMIQUILPAN            | 3                    | 1° - 6°               | 1<br>SUPERVISOR                           |
|                                   | "IGNACIO ALTAMIRANO"                            | LA PALMA                | IXMIQUILPAN            | 1                    | 1° - 6°               |   |
|                                   | "GRAL. FELIPE ANGELES"                          | PUEBLO NUEVO            | ZIMAPAN                | 4                    | 1° - 6°               |   |
| DETZANI,<br>ZIMAPAN<br>N° 20      | "GUILLERMO PRIETO"                              | LOS DURAZNOS            | ZIMAPAN                | 3                    | 1° - 6°               | 1<br>SUPERVISOR                           |
|                                   | "NIÑOS HEROES"                                  | POTRERITOS              | ZIMAPAN                | 1                    | 1° - 6°               |   |
|                                   | "JOSE MA. MORELOS"                              | EL HUACRI               | ZIMAPAN                | 1                    | 1° - 6°               |   |
| PRIMERO, ZIM.<br>N° 57            | "MANUEL AVILA CAMACHO"                          | MEGUI                   | ZIMAPAN                | 2                    | 1° - 6°               | 1<br>SUPERVISOR                           |
|                                   | "ADOLFO LOPEZ MATEOS"                           | SANTA RITA              | ZIMAPAN                | 5                    | 1° - 6°               |   |
|                                   | 6   | 18                      | 4                      | 50                   | 18                    |   |
| ZONAS<br>ESCOLARES<br>EN TOTAL    | ESCUELAS<br>VISITADAS<br>EN TOTAL               | COMUNIDADES<br>EN TOTAL | MUNICIPIOS<br>EN TOTAL | MAESTROS<br>EN TOTAL | ESCUELAS<br>VISITADAS | SUPERVISORES<br>ENTREVISTADOS<br>EN TOTAL |

Con este proceso se procedió a la recopilación de datos para su análisis, interpretación y constatación de la realidad, con miras a demostrar que la práctica educativa del docente indígena está en proceso de construcción.

En un tercer momento después de haber superado las etapas de recopilación, análisis e interpretación y tratamiento de la información, plasmadas en el proyecto de investigación; se trabajó con la etapa de suscribir un recuento de todo lo observado, una realidad de la práctica educativa del maestro bilingüe, en proceso de construcción.

En esta etapa del trabajo se procedió a realizar el concentrado de la información que contenía las entrevistas las observaciones de aula, para este fin se trabajo por aspectos y por preguntas para el caso de los cuestionarios, una forma para detectar los posibles contrastes entre lo que se observó y lo que afirmaron los protagonistas.

### **2.3. Los instrumentos para la recopilación de datos y su aplicación.**

Para el desarrollo del mismo se recurrió a la investigación bibliográfica, la cual sirvió de base para el sustento teórico; de igual manera se recurrió a las técnicas e instrumentos retomados de la investigación etnográfica para la recopilación de la información.

"La etnografía entendida como la rama de la antropología, cuya tarea es describir las múltiples formas en que los seres humanos han logrado sobrevivir, vivir y darle sentido a su vida" (ROCKWE, Elsie s/a).

De esta se deriva el método etnográfico entendido como el conjunto de prácticas y herramientas con los que recurre el investigador para recopilar información sobre una situación.

Actualmente en la investigación educativa se ha transformado más con esta forma de investigar, para analizar los problemas educativos como hechos sociales inmersos en un contexto determinado.

"... La etnografía de la educación, documenta las relaciones y procesos sociales a partir de las situaciones concretas, localmente definidas; el funcionamiento real de instituciones educativas y el análisis de las condiciones pedagógicas y sociales, bajo una dimensión histórica". (CALVO, Beatriz, et. al. 1982: 114)

Así pues el presente trabajo de campo ha sido realizado desde un enfoque de corte cualitativo, probablemente con algunas posibles deficiencias, pero se hizo el intento de observar, analizar y contrastar la práctica educativa del maestro bilingüe que presta sus servicios en el medio indígena.

Para este fin fue necesario trabajar con algunos instrumentos, herramientas y técnicas que sugiere el enfoque etnográfico, historias de vida profesional, registros de aula, entrevistas, entre otras.

Las historias de vida profesional les fue solicitada a 5 maestros, quienes describen su formación profesional, con su puño y letra escribieron sobre su historicidad académica, de las cuales algunas sirvieron de análisis para explicar algunas prácticas educativas que se derivan de sus experiencias y conocimiento que tuvieron en la infancia.

Los registros de aula, a través de la observación, "utilizadas para describir el lugar, persona u objeto que se quiere estudiar". (ROJAS, Soriano Raúl, 1985: 42). Una de las técnicas para la recopilación de datos que más se utilizó en este trabajo para poder valorar, interpretar, analizar y contrastar las prácticas educativas de los maestros.

La entrevista, es la "herramienta de excavar favorita de los sociólogos para adquirir conocimientos sobre la vida social..." (Benney y Hugnes, 1970); en este trabajo se aplicó la entrevista libre en los momentos que fueron oportunos, espontáneos y por los requerimientos circunstanciales, es decir cuando algunos informantes no aceptaban o no disponían de suficiente tiempo para ser entrevistados.

Es del conocimiento de todos que entrevistar a los protagonistas de una situación, es un buen modo de descubrir las características de la misma.

Es importante señalar que para la recopilación de todos, fue necesario diseñarlo en tres momentos, el primero se visitó a 2 zonas escolares, el segundo otras 2 y así sucesivamente, esto se debió a la ubicación geográfica de las mismas.

Antes de iniciar con las visitas, se convocó a los supervisores a una reunión con el personal de apoyo técnico de cada zona escolar para explicarles sobre como iba a desarrollarse el trabajo y se les dio a conocer las técnicas que se emplearían para la recopilación de los datos, así como los momentos del trabajo y la confidencialidad con relación a la obtención de datos.

De esta manera, se negoció la entrada con ellos y ellos a su vez se comunicaron con los directores de cada escuela, únicamente que no se les dieron las fechas en que se realizarían las visitas para evitar algunas acciones de simulación.

Después de que se obtuvo la anuencia de las autoridades educativas (supervisores y directivos), fue más fácil acceder con los maestros de grupo, alumnos y padres de familia para realizar el trabajo de recopilación de la información.

## **2.4 El análisis como tratamiento de la información, proceso para la evaluación de la práctica docente a partir de los saberes de los sujetos.**

Se ha expuesto la importancia de realizar de manera permanente diagnósticos, evaluaciones, investigaciones y todas las acciones que tengan la finalidad de conocer el estado de avance que ha logrado la educación indígena en cada grupo, escuela, comunidad y región.

En este apartado se puntualiza la necesidad de llevar a cabo un análisis como tratamiento de la información a través de comparaciones y contrastes con el fin de interpretar y conocer realmente las causas y efectos que puede tener una problemática detectada.

"El análisis es un proceso, un trabajo específico. Abarca la mayor parte de tiempo de un estudio etnográfico. Se inicia de hecho con las primeras decisiones en el proceso de observación (¿Qué mirar? ¿Qué registrar?) Y no termina sino con las últimas fases de redacción y articulación de la descripción etnográfica..." (ROCKWEL. 1987: 18)

Queda claro que el análisis como tratamiento de la información recabada a través de los registros y observaciones hechas y el reconocimiento de problemas, puede contribuir al proceso de mejoramiento de la calidad educativa que demanda la sociedad actual.

"La búsqueda de la calidad se inicia, como ya decíamos, con la insatisfacción con el estado de cosas. En otras palabras,

comienza con el reconocimiento de la existencia de un problema. Este problema puede ser de dos tipos; o de la combinación de los dos: una preocupación por los resultados deficientes que la escuela está produciendo, o una preocupación por los procesos deficientes que la escuela está desarrollando." (SCHMELKES. 1995: 89).

Para afrontar y poner en práctica este proceso se requiere partir de lo que los sujetos poseen como saberes propios.

El caso del niño indígena llega a la escuela con una infinidad de saberes que su familia y comunidad le han transmitido, tales como los modos de aprender propios del grupo étnico al que pertenece, la forma de interactuar con la naturaleza, etc. Por ello conviene retomar lo que plantea el constructivismo "la construcción de conocimientos parte de los saberes previos"; a partir de esto se puede realizar las interpretaciones en torno al desenvolvimiento del niño dentro y fuera del salón de clases.

El caso del docente indígena, también se le reconoce que posee experiencias y saberes que pone en práctica en el trabajo docente que sin duda también tienen efectos en la interacción educativa.

"Frecuentemente se ha dicho que el maestro se hace, realmente en la práctica; que la experiencia es indispensable para poder llegar a compartir aquellos conocimientos profesional propios del magisterio." (ROCKWELL: 1986:9)

Los maestros son portadores y creadores de saberes independientemente de que lo asuman o no, mismos que están presentes en su vida cotidiana. El concepto sobre vida cotidiana que se retoman en este trabajo nos dice que "la vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social". (HELLER, Agnes, 1987: 209)

Para reconocer las acciones que emprende el maestro en la búsqueda de soluciones a sus múltiples problemas cotidianos en el aula, es necesario reconocerlo como sujeto y como trabajador.

"Comprender al maestro como sujeto es considerarlo como persona con razones, intereses y reflexiones propias, que decide y actúa de manera significativa dentro de las posiciones de la situación específica en que trabaja."  
(ROCKWELL. 1985: 67)

Ser maestro es también un trabajo, con todas las eficiencias y deficiencias que pueda tener, claro que esto va a depender del contexto social en el que se desarrolla, de las condiciones materiales, de la estructura institucional y de todas las partes involucradas.

El maestro como sujeto y como trabajador busca estrategias, recursos e incorpora sus saberes (conocimientos) para hacer frente a una realidad que se le presenta cotidianamente. Por ende ser maestro, implica hacer esfuerzos de tipo, físico e



intelectualmente para poder sobrevivir y responder a los requerimientos del trabajo docente.

"El proceso del trabajo docente en el aula tiene una especificidad que se manifiesta en varios elementos: las condiciones materiales, mismas del trabajo; los ritmos y tiempos propios del proceso; un nivel de determinación propia 'en tanto trabajo realizado fundamentalmente en interacción con el grupo; las exigencias físicas, afectivas y cognitivas (con sus correspondientes riesgos ocupacionales) propias del trabajo; el tipo de relación con el conocimiento y la cultura como materia de trabajo; la gama de tareas involucradas en el oficio; la estructura laboral, etc." (ROCKWELL, Elsie. 1987: 52)

Ante toda esta gama de especificidades, se incluyen además condiciones históricas y geográficas particulares (de la comunidad y de los actores). Lo que se quiere dar cuenta, es cómo el maestro se desenvuelve y soluciona sus problemas, concretamente sobre lo que significa para él los saberes didácticos que pone en práctica para cada paso específico.

Cuando se reafirma que el maestro se apoya de la materialidad espacial y temporal de la escuela para su trabajo docente; se va a entender por condiciones materiales, además del edificio escolar y los recursos didácticos son también, la forma de organización entre el personal docente; entre alumnos y alumnos; entre maestros y alumnos dentro y afuera del salón de clases; al uso que se le da al patio escolar.

Mucho se ha dicho sobre el trabajo docente; término que engloba todas las actividades, relaciones y prácticas efectuadas en la interacción maestro-alumno para construir conocimientos.

De todo lo anterior se concluye que para poder analizar, interpretar, constatar, establecer relaciones y vínculos entre los factores que giran en torno al trabajo docente, es necesario partir de los saberes propios, tanto de los alumnos como de los maestros.

Sólo así puede garantizarse un análisis verdadero de lo que realmente ocurre en la práctica docente del maestro bilingüe en el medio indígena, de esta manera se garantiza la búsqueda de una calidad de la educación.

### **CAPITULO III**

**EL VALLE DEL MEZQUITAL: UN ESCENARIO PARA ESTUDIAR  
LA PRÁCTICA DEL DOCENTE INDÍGENA HÑAHÑU.**

### **CAPITULO III EL VALLE DEL MEZQUITAL: UN ESCENARIO PARA ESTUDIAR LA PRÁCTICA DEL DOCENTE INDÍGENA HÑAHÑU.**

En este apartado del trabajo, el sustentante tiene la intención de explicar él ¿por qué el Valle del Mezquital es un escenario ideal para estudiar la práctica docente indígena?

El primer motivo es porque en este espacio se encuentra asentado el grupo étnico Hñahñu, es en esta Región Valle del Mezquital donde se encuentra un mayor número de hablantes de la lengua hñahñu, le siguen algunas regiones de Querétaro, Veracruz, San Luis Potosí, Tlaxcala, Guanajuato y Michoacán. (Ver anexo No. 3 )

El segundo motivo es porque la mayoría de sus habitantes dominan y hablan el hñahñu como lengua autóctona, por ende los maestros que laboran en esta Región pertenecen al grupo étnico hñahñu, por lo tanto la mayoría de ellos también hablan la lengua.

El tercer motivo es porque en el Valle del Mezquital surgieron los primeros pioneros de la Educación Indígena, muchos de ellos son ahora Jefes de Sector, Supervisores, directores de escuela, personal de apoyo técnico en una Jefatura o Supervisión escolar. Por lo que se cuenta con una experiencia de ellos y del Subsistema mismo desde el año de 1964, porque también en esta Región inició el Subsistema de Educación Indígena, con los primeros promotores culturales bilingües.

El cuarto motivo consiste en que el sustentante es de esta región que además de tener experiencia como maestro de grupo y de haber participado en una Mesa Técnica como apoyo técnico, también conoce bien la estructura organizativa de la Educación Indígena, así como el contexto geográfico donde se cuenta con este servicio.

Por todo lo anterior, en este trabajo se contempla un marco contextual, donde se da un panorama sobre el contexto geográfico de la Región, la identidad del grupo étnico hñahñu y su organización social, así como un panorama sobre la práctica docente del maestro indígena hñahñu en este contexto.

### **3.1 El Valle del Mezquital y su contexto geográfico.**

El Estado de Hidalgo, según datos de la Secretaría de Programación y Presupuesto, por su tamaño ocupa el lugar número 26 entre las 32 entidades federativas que constituyen los Estados Unidos Mexicanos. Está situado en la meseta central, sus coordenadas

extremas son 19° 54' y 21° 24' de latitud norte y los meridianos 97° 58' y 99° 54' de longitud oeste. Su longitud máxima, de norte a sur, es de 164 Km, su mayor anchura, de 203 y su perímetro total de 1,040. Colinda al norte, con San Luis Potosí; al noroeste, con Veracruz; al este, con Veracruz y Puebla; al suroeste, con Tlaxcala; al sur y suroeste, con México y al oeste con Querétaro, (HIDALGO, MONOGRAFÍA ESTATAL: 1996: 14)

Está conformado con 84 municipios (ver anexo 3), está dividida en diez diferentes regiones geográficas - culturales, que son las siguientes: La Huasteca, la Sierra Alta, la Sierra Baja, la Sierra Gorda, la Sierra de Tenango, el Valle de Tulancingo, la Comarca Minera, la Altiplanicie Pulquera, la Cuenca de México y le Valle del Mezquital como la región en referencia.

El Valle del Mezquital tiene una superficie de 822,000 hectáreas, o sea el 39.4% del total de la entidad al que pertenece. Está ubicado dentro del Estado de Hidalgo. (Ver anexo No. 3).

El Valle comprende 29 municipios, de los cuales 15 se encuentran en la zona desértica: Actopan, Alfajayucan, Ixmiquilpan, Nicolás Flores, Nopala, El Salvador, Santiago de Anaya, Tecozautla, Tasquillo, El Arenal, Cardonal, Chapantongo, Chilcuautla, Huichapan y Zimapán; y 14 al área regada: Ajacuba, Atitalaquia, Atotonilco, Mixquiahuala de Juárez, Tezontepec de Aldama, Tepeji de Ocampo, Tetepango,

Tlaxcoapan, Tula de Allende, San Agustín Tlaxiaca, Tepetitlán, Francisco I. Madero, Tlahuiltepa y Progreso.

El Mezquital está situado básicamente en cuenca del Río Tula, que es la corriente de agua principal, en la vertiente oriental el Río Moctezuma es marginal y corre casi fuera de los confines del Valle del Mezquital.

El fondo del Valle, tiene un subsuelo profundo que ha sostenido la agricultura desde tiempos prehispánicos, por lo que la vegetación está muy alterada; predomina actualmente aparte de los campos cultivados, arbustos espinosos como el nopal, el garambullo, la biznaga, el cardón, el órgano, la palma y otros arbustos fibrosos como la lechuguilla y el maguey; entre los árboles no espinosos está el pirul, el mezquite con algo de espinas pero en el tallo. La planta más generosa es el maguey, útil anteriormente en la construcción de casas y para el fuego; el aguamiel, donde se obtiene el pulque; Para la fibra que alimenta la fabricación de ayates.

Por el contrario, las pendientes de los montes presentan una flora que varía no solamente en razón a la altitud, sino también, respecto a los vientos y a la composición geológica.

La fauna de la zona es muy pobre, solamente se cuenta los animales domésticos como el perro, el gato, el cerdo, el chivo, gallinas, el burro, el borrego, la res, el guajolote y los animales del campo como el coyote, la liebre y algunos roedores.

La topografía dominante de la región es planicie y algunos que otros cerros.

El clima que predomina, es templado, la temperatura es de 16.3°C. La precipitación pluvial anual es de 45 mm aproximadamente.

### **3.2 El grupo étnico hñahñu, su cultura y su organización social.**

Hay que destacar que el nombre que el grupo Náhuatl le asignó desde un principio es otomil u otomite, que significa hombre valiente, grosero y peleonero. En la actualidad, los etnolingüistas y otros conocedores se han dado a la tarea de indagar el verdadero nombre de este grupo étnico.

Ahora el grupo se llama “HÑAHÑU”, que significa HÑA -habla- y HÑU -nariz- (fosas nasales); el que habla utilizando las fosas nasales.

Antes de la llegada de los españoles el grupo hñahñu ya estaba en el Valle de México, fue uno de los primeros grupos que llegaron a Mesoamérica y se dice que vinieron del norte de México. Este grupo indígena no era un guerrero, sino que al contrario, muy



pacífico. Ellos empezaron a practicar la agricultura desde tiempos muy remotos y también tenían una cultura muy desarrollada, además les gustaba la música, la cual los caracterizaba.

Después llegaron otros grupos procedentes también del norte del país, entre ellos los nahuas, purépechas, etc. Cuando llegaron los nahuas, ya los hñahñus estaban ocupando el Valle de México y como los nahuas, los cuales eran guerreros, éstos conquistaron a este grupo y estuvieron bajo su dominio. Algunos de ellos al estar bajo el dominio de los nahuas huyeron a lugares a donde no los juzgaran y entonces se fueron a establecer a diversos lugares. Actualmente el grupo hñahñu se encuentra dispersado en diferentes Estados de la República Mexicana: Querétaro, Estado de México, Hidalgo, Puebla, San Luis Potosí y Veracruz.

#### **a) Indumentaria.**

El traje tradicional para el hombre hñahñu, consta de camisa y pantalón (calzón) blanco, elaborado por las mujeres de la familia o por costureras locales. La tela es de manta y como calzado se usa el guarache.

La mujer viste falda y blusa con vistosos bordados. En ocasiones, para las fiestas, usa el Quechquémitl. Esto se complementa con el ayate que se pone en la cabeza, que es la prenda de vestir más típica de la región.

Actualmente la indumentaria tradicional es desplazada por la ropa de moda que son los gustos de la nueva generación.

#### **b) Vivienda.**

La vivienda característica de la región, se construye con los recursos que proporciona el medio ambiente, como son el barro, pencas de maguey, palma, entre otros.

Por lo regular es de forma rectangular, sin ventanas, con techo de dos aguas, una puerta de entrada muy baja, con aplanado de tierra en algunos casos y otros materiales que hay en el medio.

También se observa actualmente la sustitución de los elementos locales por los comerciales: cemento, ladrillo, lámina de cartón, asbesto o metálica.

#### **c) El estado que guarda la lengua indígena.**

En la actualidad, la mayoría de las familias se comunican en lengua materna, lo mismo se hace en una convivencia o reunión que se hace en la comunidad, pero es lamentable que muchos trabajadores y otros que emigran a la ciudad en busca de trabajo regresan con otra mentalidad, diferente a la que tenían antes con respecto a su grupo e identidad. La influencia que reciben en la ciudad, de los medios de comunicación y también por la humillación que reciben los hacen cambiar, pensando en que su cultura es inferior a la

cultura nacional; al volver emiten un rechazo hacia la cultura y a la lengua a la que pertenecen, tratan que sus hijos dominen la lengua nacional, que se olviden de la lengua materna, porque según ellos -el que habla hñahñu no es aceptado por la sociedad dominante-, algunos sí saben dominar esta situación y aceptan las dos lenguas.

La escuela contribuye a que la lengua desaparezca, porque algunos maestros no aplican el bilingüismo, al contrario, evita que en el aula se hable la lengua materna; así es como empieza el alumno a darle importancia a la lengua nacional y a rechazar su lengua materna.

Se ha observado inclusive que algunos maestros niegan su identidad y no nada más eso, sino que influye en sus alumnos y en sus hijos para que se deje de usar la lengua que identifica al grupo.

En esta región influyen los medios de comunicación, como la televisión, la radio, los periódicos, etc., muchas familias cuentan con estos aparatos y es donde el niño empieza a ser enajenado.

#### **d) La mayordomía en la comunidad.**

La mayordomía es otro elemento de la identidad, aunque para algunos pueblos, ya no tiene gran relevancia debido a que otras religiones o sectas se han proyectado, cambiando este sistema de organización y costumbre de los pueblos indígenas.

La mayor parte de las comunidades, aún continúan con estas prácticas a pesar de los conflictos y divisiones que ocasionan algunas sectas, cuando ellos acuden en busca de adeptos y los encuentra. Se habla de que divide las comunidades, por ejemplo, cuando hay la necesidad de tomar decisiones u organizar un evento de tipo religioso, generalmente uno de los grupos no cede o simplemente no colabora, esto a la larga, se traslada en otros asuntos de la comunidad.

Se ha observado en algunos casos que el aspecto de la religión y la presencia de sectas en las comunidades, rompe con la organización, ocasiona cambios en la situación de la cultura y por ende a la pérdida de muchos valores. En algunos casos con la capacidad que poseen los líderes y los miembros de la comunidad buscan mecanismos de diálogo, de entendimiento y llegan a la fase de una cultura donde impera el respeto mutuo.

En todos los pueblos, como en todo México, están insertadas las ideologías políticas. Los conflictos que ocasionan por la infiltración de las ideologías, son: el divisionismo, las rencías, etc., estos casos se observan más en tiempos de elecciones, pero después del

paso de éstos, se vuelve a la normalidad se retoma el espíritu de comunalidad donde las comunidades toman sus decisiones, realizan sus trabajos y aportaciones en forma colectiva porque se identifican como grupo étnico: los hñahñus.

**e) Aspecto cultural.**

La situación cultural del grupo étnico hñahñu, no difiere mucho a la de otros grupos en el país de acuerdo con lo siguiente:

“El grupo étnico es utilizado generalmente en la literatura antropológica para designar una comunidad, que: 1) en gran medida sé autoperpetua biológicamente; 2) comparte valores culturales fundamentales realizados con unidad, manifiesta en formas culturales; 3) integra un campo de comunicación e interacción y; 4) cuentan con unos miembros que se identifican a sí mismos y son identificados por otros...” (BARTH, Frederic: 1976: 16).

Muchas de las comunidades indígenas hñahñus conservan la mayor parte de su cultura que le heredaron sus antepasados, algunas de estas son: las artesanías, como los morrales de lana, los sombreros de palma, las canastas de carrizo, cobijas de lana, etc., aún sabiendo ellos que en el mercado pierde su valor el producto fabricado, sustituido por otros de la misma función y menos costoso; ellos lo siguen trabajando y los vende o hacen el trueque entre sus vecinos.

En cuanto a las tradiciones se siguen practicando, aunque bien sabemos que no son autóctonas, pero son heredados por los antiguos hñahñus, por lo tanto se conservan también algunos cantos, leyendas y música.

Como conclusión se puede afirmar que la cultura sigue conservada

Y es señal de que el hñahñu sigue viviendo, con esto se le puede localizar en los grandes museos; pero lo cierto es que los hñahñus estamos vivos, seguimos haciendo historia en nuestra región que es el Valle del Mezquital. Con certeza se puede decir, los hñahñus no estamos exterminados.

#### **f) La perspectiva política de la cultura hñahñu.**

Desde la llegada de los españoles, el grupo hñahñu, ya tenía una organización social, económica y política; tenía una ideología desarrollada, pero a partir de la conquista, se destruyeron algunas de estas organizaciones y rasgos culturales como la escritura, la religión, el tipo de educación, el vestuario, etc., además el grupo se fue aislando a lugares donde no se puede reproducir, a montañas desérticas, etc., pero a pesar de todo esto ha habido resistencia y se han conservado algunos valores culturales, tales como la lengua, la agricultura, la medicina, etc.

La forma de resistencia se ve más clara en las comunidades en donde todavía no llegan las vías de comunicación y la comunicación masiva como la carretera, la radio, la

televisión, el teléfono, el cine, el periódico, etc., que son aparatos ideológicos del Estado que enajenan a la gente y atenta contra su identidad y así se hacen inconscientes tanto de su propia cultura como de la impuesta, en lo que nunca serán aceptados sino como sirvientes y explotados.

La organización política del municipio que debe apearse a los lineamientos constitucionales, por lo tanto, los pueblos hñahñus se han adaptado a ellos; sin embargo, difieren las ideas al respecto de un pueblo a otro, según el grado de aculturación.

La autoridad municipal hacia la organización de la comunidad, mantiene en constante vigilancia al pueblo, cuando se da cuenta que algo marcha mal éste emprende acciones y hace lo posible por buscar los mecanismos adecuados o inadecuados para salvaguardar su poder hegemónico.

La autoridad en las localidades del Valle del Mezquital, están constituidas jerárquicamente por un representante que es el Delegado Municipal y algunos comités que llegan a constituirse, uno de ellos es el de la escuela para la dirección de algunas obras y demás, también hay un comité de agua potable, etc. El Delegado Municipal, programa y aprueba coordinadamente con la comunidad algunas acciones, como: Faenas, aportaciones económicas, acuerdos, etc. Para la elección de un ciudadano a estos cargos, el pueblo se reúne con previo aviso, para el nombramiento de las

autoridades. El Delegado Municipal, tiene un período de un año, lo mismo con sus componentes, pero también varía de un pueblo a otro.

Los requisitos que la comunidad toma en cuenta para elegir a su autoridad, son los siguientes: que haya cumplido regularmente en su comunidad, en cooperaciones, faenas y ser tratable con los vecinos. Aunque hay casos en que se nombra con el fin de castigarlo, por lo general cuando no cumple con sus obligaciones de ciudadano.

En las comunidades existen personas de mayor edad muy conocedores y con mucha experiencia, es por esto que las autoridades recurren a ellos para que les sugieran lo que tiene que hacerse en el pueblo, para determinar los trabajos o simplemente para recibir consejos para el buen funcionamiento de la colectividad.

**g) La situación económica del Valle del Mezquital.**

En cuanto a la tenencia de la tierra, son: la pequeña propiedad en la mayoría de las comunidades, el ejido y la propiedad comunal en algunas. En cuanto a esta última, no se produce nada, ya que son terrenos accidentados y laderas; solamente se saca piedra para la construcción de casas y otra parte sirve de pastizales.



La agricultura de esta región, en su mayoría es de temporal, por lo que se obtiene una cosecha por año. Los principales cultivos, son: el maíz criollo, que se siembra junto con el frijol y el haba.

En algunas comunidades se explota el maguey y para muchos constituye la base económica, lo hacen vendiendo el pulque, éste se obtiene a partir de todo un proceso: el tlachiquero es la persona que se encarga de ir todos los días por la mañana, mediodía y tarde a sacar el aguamiel del maguey, para depositarlo en un lugar específico y ahí mismo se fermenta el aguamiel, convirtiéndose en pulque.

El nopal es también un medio de vida para la gente, ya que de éste se aprovecha la tuna que se saca al mercado.

La lechuguilla, es otra planta que se le saca la fibra para venderlo o hacer mecapales y lazos.

La cría de animales domésticos, es para consumo familiar y para comerlos en días de fiestas.

Las principales ocupaciones de las personas, son: el jornalero y el tlachiquero en la comunidad, las dos se dan generalmente juntas, sin embargo, estas actividades no son suficientes para obtener todos los productos de consumo familiar, por lo tanto tienen

que complementarlo con trabajos asalariados como ser peones u otras actividades. Mucha gente, en la problemática de no encontrar trabajo en su propia comunidad, tiene que emigrar a la ciudad en busca de trabajo y si se dan cuenta que ahí percibe bajo salario, dejan el trabajo y entonces emigran a la nación del norte, en donde permanecen un buen tiempo, todo por garantizar su porvenir y la de sus hijos.

La labor de la mujer es en el hogar, al pastoreo y al cuidado de sus hijos.

#### **h) Los mercados de la región y la presencia de la burguesía.**

En todos los tianguis del Valle del Mezquital, existe la comercialización desmedida, donde los pequeños productores se concentran llevando productos que son arrebatados y pagados con bajo costo por los comerciantes acaparadores. De una manera u otra, la mayoría de los productos son comprados al mínimo de precio. Así viven los intermediarios y grandes comerciantes, engañando al indígena, aprovechando estos días de tianguis que se realizan periódicamente en determinados lugares en el seno del Valle del Mezquital.

Esta situación se ha venido tolerando por mucho tiempo y para el control de la misma, es necesario que los pequeños productores se organicen y soliciten la intervención de las autoridades correspondientes, para que se regularice la situación de los explotados.

Con todo lo mencionado, se ve claro que la presencia de la burguesía en la región, afecta mucho al sistema de vida de la gente campesina.

Lo que más se observa en los tianguis, es la desvalorización de los productos que fabrica la gente, existe una comercialización no normada, donde los pequeños productores se concentran llevando sus productos, que son arrebatados y pagados con bajo precio por los comerciantes acaparadores.

#### **i) La economía y la subsistencia de la familia hñahñu.**

La familia es una unidad económica y de convivencia bien definida, basada en el respeto a los padres, en ella se conservan los valores culturales del grupo étnico, como el respeto que hay en los jóvenes hacia sus mayores y viceversa, además de la presencia y práctica de las costumbres y tradiciones.

La familia sigue siendo la célula de un pueblo, subsiste el término “m’ui”, “n’a ra m’ui” que significa una vivienda, donde hay un grupo de parientes asentados en un lugar definido. Es en este contexto donde existe una conservación de la identidad hñahñu.

Ha sido una gran lucha continua de las familias organizadas, para sobrevivir y tener una estrategia de uso múltiple de los recursos naturales de la flora y la fauna. En esta región, por ser una zona árida, hay pocas posibilidades de producción de alimentos,

pero el hñahñu ha sabido aprovechar algunos recursos de apoyo para el tratamiento de la tierra, tal es el caso del sistema de riego que se implementó para el cultivo, mejorando un 40% de la Región del Valle del Mezquital.

El jefe de la familia que es el padre de la casa, generalmente es el encargado de salir en busca de trabajo para llevarle a su familia el “pan diario”, éste con la venta de su fuerza de trabajo, donde le dan a cambio de entre 20 a 30 pesos, como salario, aún cuando tiene que alimentar de 4 a 6 hijos, comprando algunos alimentos básicos como lo son: el maíz, el frijol, la sal, entre otros. Lo cierto es que con esto, el jefe de familia, no puede solventar otros gastos secundarios: vestido, calzado, la educación, etc. De ahí que las familias hñahñus, son víctimas de la pobreza extrema, del desempleo, la marginación y otras políticas económicas, sociales y educativas.

#### **j) Los servicios educativos.**

En la mayoría de las comunidades cuentan con los servicios educativos en los siguientes niveles: inicial, preescolar, primaria y secundaria; esto, de acuerdo a la población justificante de los servicios mencionados.

En las comunidades geográficamente alejadas de las cabeceras municipales, es donde más están ubicadas las escuelas bilingües, porque es donde persiste y se encuentra asentada la cultura y la lengua indígena.

Bajo estas condiciones y circunstancias, el maestro indígena se encuentra con un panorama poco alentador. En primer lugar, tiene que prestar sus servicios en lugares muy alejados de las cabeceras municipales e inclusive muy lejos de su lugar de origen, en segundo lugar el docente indígena debe impartir clases a un tipo de población que proviene de un ambiente caracterizado por fuertes carencias sociales, económicas y materiales, en tercer lugar el maestro se ve en la necesidad de llevar a cabo sus funciones en muchos de los casos en escuelas que carecen de los requisitos mínimos que debe cumplir cualquier instalación educativa, ante toda esta situación de hechos que repercuten en la calidad de la educación que se ofrece, porque se provoca consecuencias negativas en el aprovechamiento escolar. El maestro hñahñu, busca e intenta cumplir con su compromiso de educar.

### **3.3 El maestro indígena hñahñu y su práctica docente.**

Desde la perspectiva de Elsie Rockwell, "ser maestro es primero que nada, un trabajo y que como tal depende en gran medida de las condiciones dentro de las cuales se desarrolla, de las restricciones materiales y de la estructura institucional que delimita su ámbito propio". (ROCKWELL, Elsie: 1985: 9). El trabajo del maestro indígena, tiene

características propias por el contexto social y natural donde labora, por ello se puede decir que es distinto al trabajo del maestro que presta sus servicios en el medio urbano.

La desubicación de su área lingüística y de la comunidad de origen de algunos maestros bilingües indígenas, es un problema que atañe a la mayor parte del magisterio indígena; De aquí que parezca pertinente analizar lo que implica ser maestro indígena y viajar lejos, al lugar de adscripción.

Resulta relevante poner de manifiesto la ineficiencia administrativa con relación a los recursos humanos, en el Subsistema de Educación Indígena, porque también tiene repercusiones muy fuertes en la educación y formación de los niños indígenas. Concretamente el caso de una Escuela Primaria Bilingüe "Miguel Hidalgo" de la Región donde se realizó la investigación en torno a lo que realmente significa para el docente su trabajo de ser maestro y cómo lo expresa en la práctica. Los docentes que laboran en este centro de trabajo, se ven en la necesidad de viajar todos los días, no importándoles el tiempo que emplean para hacerlo.

El hecho de que el maestro que labora en comunidades indígenas viaje todos los días a su casa, es un problema que se ha ido concretando a medida que crece el servicio de transporte entre las comunidades al municipio que ya se considera como zona urbana.

Los maestros de la Escuela Primaria Bilingüe "Miguel Hidalgo", tienen que viajar durante dos horas de sus casas hasta la comunidad donde laboran, es decir, emplean cuatro horas diarias para ir a su centro de trabajo y regresar a su casa; ellos salen de su lugar de origen alrededor de las 7:00 a.m. y retornan alrededor de las 5:00 p.m. Esto se pudo constatar en las tres etapas que duró la investigación.

Volviendo a lo del transporte, ellos tiene que tomar dos camiones para llegar a la comunidad donde prestan sus servicios, el primer vehículo lo abordan de la comunidad donde son originarios y el segundo del lugar donde se concentra la mayoría que es el municipio, de allí toman el camión alquilado por ellos (los maestros que trabajan por el mismo rumbo) para trasladarlos a sus escuelas; en ocasiones uno de los maestros se lleva su propia camioneta y éste se lleva a los demás.

En cuanto al hecho de que el docente viaje todos los días, trae algunos problemas e implicaciones. Los problemas repercuten en el proceso de educación de los niños, uno de ellos por ejemplo, es cuando por circunstancias de tiempo o la descompostura del vehículo que los transporta, llegan después de la hora de entrada que es a las 9:00 a.m. Los maestros llegan a la escuela de entre 5 a 10 minutos tarde la mayoría de las veces, claro que hay excepciones, a veces llegan a la hora y a veces más tarde por razones que ya se dijo.

En las entrevistas que se hizo con algunos padres de familia y autoridades civiles de la comunidad, coincidieron en señalar que "los maestros trabajan bien, lo único que está mal es de que ellos llegan después de la hora de entrada y se van a la hora (dos de la tarde) y a veces se van antes". (SIC: Don Ciriaco) Cabe mencionar que la comunidad ha construido la casa del maestro, lugar donde ellos pudieran quedarse; porque anteriormente los maestros sí se quedaban allí.

Los maestros también expusieron sus razones del porqué no se quedan en la comunidad, también coincidieron en que quieren pasar las tardes con sus familias, sus hijos, algunos porque tienen cargos en sus comunidades y algunos porque simplemente no se acostumbran.

Todas estas acciones del docente, también tienen sus implicaciones; el hecho de viajar implica gastos que afecta a su economía familiar, también hace esfuerzos para poder atender a sus hijos y a su hogar, el caso de las maestras, y el esfuerzo físico que emplean para viajar a su centro de trabajo. Este hecho hace que el maestro tenga menos tiempo en su casa para preparar su clase, además de que llega cansado o llega más tarde de lo previsto; el caso de las maestras, aún tienen que desempeñar trabajos domésticos y cuidar a sus hijos, porque en esta región no hay guarderías y con el sueldo que perciben no pueden pagarle a una persona que les haga estos trabajos. El caso de los maestros que estudian, afirman que no les da tiempo para realizar las lecturas y sus trabajos,



como consecuencia de esto, algunos desertan de la institución donde realizan sus estudios.

"Me salí de la U.P.N., porque los trabajos son muy pesados y en la casa tengo que atender a mis hijos y a mi esposo, viajar todos los días, se me hace muy pesado hacer todo". (SIC. Maestra Mary).

La comunidad y los maestros parecen tener la razón en sus afirmaciones y para un análisis más exhaustivo se encontrarían muchas explicaciones al respecto. Lo que es evidente es que esto sucede en las comunidades indígenas con maestros indígenas y con las que cuentan con maestros de primarias generales, es claro que las repercusiones recaen directamente en los sujetos en proceso de formación (niños indígenas). Lo anterior no significa descalificar el trabajo del maestro indígena, todo lo contrario, reconocerle el doble esfuerzo que hace a diferencia del maestro que trabaja en el medio urbano.

El docente indígena empieza sus esfuerzos desde su casa, en el viaje hasta la escuela; por lo tanto el maestro requiere de esfuerzos tanto afectivo y físico como intelectual para poder desempeñar con eficacia su trabajo docente.

Por ello es que la práctica educativa del maestro bilingüe es una realidad en proceso de construcción, porque esto se valora, se aprende y se construye nuevos esquemas para nuevos retos, a pesar de las deficiencias y limitaciones que se observan.

Hablar de una práctica académica en proceso de construcción es aceptar que los maestros se apropian de saberes particularmente de saberes didácticos que pone en práctica.

Los saberes didácticos del maestro indígena son las formas y estrategias didácticas que emplea para que el alumno llegue al conocimiento en la enseñanza aprendizaje. En el caso concreto del docente hñahñu, cuando él a partir de su experiencia, de retomar la experiencia de otros docentes, de lo que aprende en los cursos de actualización, de inducción a la docencia, de lo que aprendió en la Normal Básica, del Bachillerato Pedagógico, o como a él le enseñaron cuando fue alumno; ahora hace lo posible por sintetizar aquellos conocimientos didácticos pedagógicos para formar lo suyo, siempre con el afán de hacer que sus alumnos aprendan. También hace uso del espacio institucional y de los materiales que existen en el contexto natural, para el mismo fin. Por ello es tan interesante tratar de manera muy particular los saberes didácticos del docente hñahñu, por sus características y particularidades que presentan.

Las condiciones materiales según Elsie Rockwell, además de los locales, edificios e implementos físicos de los que disponen los maestros, "son también condiciones

materiales las pautas de organización de tiempo y del espacio en cada escuela". (ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado: 1986: 67) Esto significa que varía en cada escuela el uso de la materialidad espacial y temporal; en el caso de la Escuela Primaria Bilingüe "Miguel Hidalgo", tienen su forma de organizarse (los maestros), programan sus tiempos para sus reuniones, para sus ensayos cuando se acercan los días festivos, etc. En esta escuela hay una manera particular de organización entre los maestros y entre los alumnos; por ejemplo, algo muy notorio entre los docentes de la "Miguel Hidalgo", fue que si alguien faltaba, el maestro de guardia atendía el grupo del maestro que faltó, además de su grupo.

La escuela, "es en sí misma y toda ella condición material del trabajo docente". "La escuela es el contexto principal de convivencia de los maestros" (ROCKWELL; Elsie. 1985: 20). El maestro indígena tiene sus formas de contacto y uso de las condiciones materiales del trabajo docente, producto de su experiencia misma como docente y de su formación profesional.

## **CAPITULO IV**

**ANÁLISIS TEÓRICO DE LA PRÁCTICA DOCENTE DEL  
MAESTRO BILINGÜE CASO CONCRETO: SECTOR 02 DE  
EDUCACIÓN INDÍGENA EN LA REGIÓN VALLE DEL  
MEZQUITAL**

## **CAPITULO IV ANÁLISIS TEÓRICO DE LA PRÁCTICA DOCENTE DEL MAESTRO BILINGÜE CASO CONCRETO: SECTOR 02 DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN LA REGIÓN VALLE DEL MEZQUITAL**

En este capítulo se presenta un acercamiento al análisis teórico de la práctica docente del maestro ñhañihu para confrontar la expresión de ésta con las acciones que lleva a cabo, en el contexto de la práctica concreta que se realiza en la escuela.

Generalmente, cuando se hace referencia a la práctica docente, es vista con relación a la enseñanza y aprendizaje; algunas veces hasta en forma mecánica, en donde los únicos sujetos que participan de ella son, el docente y el educando; desde luego que esta concepción tradicional de la práctica docente empieza a entenderse de otra manera.

“ ... la práctica docente hay que empezar a entenderla y conceptualarla en un sentido más amplio; es decir, verla como un proceso histórico,

contradictorio, heterogénico; Conformado por un conjunto de hechos, relaciones, prácticas, espacios, normas, tradiciones, materiales, usos y saberes cotidianos de los sujetos individuales y sociales (educandos, docente, padres, autoridades que en ella intervienen)". ( S/ref. bil.1988: 30)

Así la práctica docente comprende todo lo que sucede en el salón de clases y la escuela, hasta ciertas relaciones, saberes de los sujetos, características, etc., que la familia, el entorno inmediato o la comunidad y la misma sociedad en su conjunto brindan o aportan.

Cuando se menciona a los sujetos que participan en ella, no son únicamente docentes y alumnos, sino que se refiere también todos los padres de familia, otros docentes, las autoridades, etc., que confluyen y se relacionan en ese espacio social muy específico, la escuela.

Los sujetos en referencia poseen una historia propia, una formación y una cosmovisión manifiesta.

“La práctica docente que se observa en las escuelas tiene así un sustento en determinados sujetos que ponen en juego sus propios saberes e intereses, sujetos particulares, cuya historia personal y profesional se enlaza con la historia social”. ROCKWELL, Elsie y RUTH, Mercado. 1986: 37 ).

Desde esta perspectiva, la escuela no se considera constituida por sujetos ideológicos o políticamente neutros, ni heterogéneos, ni por voluntades individuales que deciden

personalmente las acciones escolares. Es la escuela un lugar donde se da una multiplicidad de relaciones, procesos y prácticas.

Este apartado centra su atención en las relaciones y prácticas que se dan en el salón de clases.

“El salón de clases es el escenario principal, donde se desarrollan la mayor parte de las actividades escolares. Es en este espacio donde docente y educando exteriorizan su estilo de vida, producto de las diferentes prácticas sociales que cada sujeto realiza en sus diferentes ámbitos cotidianos: la familia, la iglesia, el trabajo, el deportivo, etc.” (S/ref. bil. 1988: 18).

Hay que destacar que hay variaciones en las interacciones que se dan entre docente y alumnos, desde luego que no están definidas y asumidas de una vez para siempre, sino que están determinadas por un gran número de factores que confluyen y se evidencian en la interacción pedagógica, que se realiza en la escuela o sea en la práctica docente.

“El docente dada su historia personal, su ubicación de clase, la relación que guarda con la comunidad, con la normatividad oficial y con las normas establecidas en la escuela, se ha apropiado de una serie de prácticas, normas y concepciones que definen su actuar como maestro”. (S.E.P.: 1988: 19).

Con la anterior revisión de las categorías enunciadas, se procede a contextualizar una realidad cotidiana, las prácticas y relaciones que se establecen en el contexto de la práctica docente del maestro bilingüe hñahñu; como una manera de mostrar lo que

realmente sucede en la práctica con la plena intención de que el maestro bilingüe se vea reflejado en estas acciones.

#### **4.1 Planeación, desarrollo y evaluación del trabajo docente en el contexto escolar, hacia la necesidad de una reconceptualización.**

Se reconoce que bastantes trabajos y estudios se han abocado al análisis y reflexiones en torno a la práctica educativa, pero el sustentante considera necesario desde una perspectiva individual, hacer una revisión de la realidad de la práctica docente del maestro bilingüe inmerso en el Subsistema de Educación Indígena, “realidad que por conocida y familiar se nos escapa” (EDUARDS, R. Verónica: 1986: 1).

Hacer esta lectura de la realidad implica un reconocimiento de las acciones que emprender los involucrados (supervisor, director, maestro, alumno y padre de familia), una revisión que contribuya a la reconstrucción y transformación del trabajo docente.

“Emprender el análisis de nuestro quehacer en el aula, es una tarea impostergable si en realidad queremos reconocerlo y encaminarlo por donde creemos conveniente. Para ello tenemos que empezar por ser auténticos con nosotros mismos, es decir, tener conciencia de nuestras experiencias; reconocerlas y ser capaces de vivirlas y de comunicarlas si lo consideramos pertinente. (ROGERS, Carl R.: 1985).

El reconocimiento de nuestro quehacer nos llevará sin duda a la reconceptualización de la práctica educativa; para ello se presenta a continuación en forma concreta, los



principales resultados y problemas detectados en el trabajo de campo con la intención de ponerlos a la consideración de los supervisores, personal de apoyo técnico, directivos y maestros de grupo, así como las autoridades educativas, para asumir y cumplir con el compromiso contraído y buscar juntos, las estrategias para empezar a resolverlos.

No se puede decir que los problemas se presentan de igual forma en todos los grupos, escuelas y zonas, se tomaron los más comunes. Se abordan en aspectos para intentar una primera organización de los mismos, sin embargo, en la realidad están estrechamente relacionados unos con otros, la razón de esta distribución es para facilitar su tratamiento.

**a).- La planeación en la interacción académica.**

La planeación del aprendizaje en la escuela primaria bilingüe indígena, requiere considerar entre otros aspectos, la aplicación de procedimientos adecuados para lograr los objetivos educativos, tomando en cuenta las particularidades étnicas, lingüísticas y culturales de los educandos del nivel y del grado que se trate, sin que favorezca solamente el desarrollo de algunas posibilidades cognoscitivas como la memorización, la mecanización o el estudio exclusivo de algunas áreas o disciplinas que se consideren más importantes, dado que el carácter formativo de la educación primaria, implica sentar las bases para la formación integral de los educandos; es decir, el desarrollo

básico de sus capacidades psicomotoras, cognoscitivas y socioafectivas de acuerdo al entorno social y cultural de los mismos.

“La planeación educativa, en la más amplia extensión de la palabra, es la aplicación de análisis, racionales y sistemáticos a los procesos y desarrollo educacional con el propósito de hacerlos más eficaces y eficientes, respondiendo a las necesidades y metas propuestas o ideales de los estudiantes y de la sociedad en general”. (PHILLIP, H. Cobs s/a).

Para la tarea docente en el medio indígena, los elementos señalados constituyen una parte importante en la planeación didáctica, actividad en la que se concentra el conocimiento y el esfuerzo del maestro por ordenar y racionalizar los trabajos escolares.

Desde este punto de vista, la planeación de actividades puede abarcar uno o varios: programas, áreas o asignaturas, unidad, tema o contenido en forma particular, pero se requiere plantear y responder interrogantes, como:

¿Qué enseñar o qué se desea aprender? (Contenido).

¿Para qué? (Propósitos).

¿Por qué? (Justificación).

¿Cómo? (Metodología, técnicas y recursos).

¿Dónde y cuándo? (Tiempo y espacio).

Cuando el docente plantea y da respuestas a estas preguntas, habrá constituido lo que se conoce como planeación didáctica.

Lo anterior se vislumbra un contraste en la práctica docente del maestro bilingüe; en la muestra que se trabajó en el trabajo de campo se observaron las siguientes situaciones:

De las 49 observaciones de aula y entrevistas realizadas a docentes frente a grupo, se obtuvo que 36 maestros, lo que se considera una mayoría con respecto a la muestra, no planean sus actividades fuera del aula, por tanto la distribución del tiempo está cargada en clases como español y matemáticas; algunas veces se prolongan demasiado, hay casos que abordan una de las asignaturas mencionadas, desde la hora de entrada (9:00 a.m.) hasta la hora de recreo (11:30 a.m.), y otra asignatura después del recreo hasta la hora de salida (de 12:00 a 14:00 hrs.). Al respecto 34 de las clases observadas abordaban las asignaturas en mención.

Hubo docentes que en el momento de ser entrevistados afirmaron haber elaborado su plan de actividades, pero que lo habían dejado en casa u olvidado en algún lugar, desde luego que esto deja duda de su elaboración y contenido.

Entrevistador: ¿Usa su planeación como apoyo para el desarrollo de su labor docente?

Docente: Sí.

Entrevistador: ¿Me lo puede mostrar?

(En estos momentos hojea su libreta, busca entre sus libros en el escritorio, al mismo tiempo responde:)

Docente: “Fíjese profe que dejé mi libreta, pero sí tengo anotado; me vine rápido y olvidé mi plan, pero sí lo tengo profe, si gusta la próxima vez que venga se lo puedo mostrar”.

Esta respuesta se repitió en varias escuelas con otros maestros entrevistados.

De los 13 maestros que afirmaron y constataron haber elaborado su planeación de actividades, 7 de ellos se observó que lo hicieron por cumplir con la cuestión administrativa y no lo toman como base para el desempeño de sus funciones técnico-pedagógicas en el aula.

Entrevistador: ¿Usa su planeación como base para el desarrollo de su labor docente?

Docente: “Sí”.

Entrevistador: ¿Me lo puede mostrar?

Docente: ¡Claro que sí! (Muestra la libreta que la usa para este fin, pero al revisarla, resulta que no coincide el contenido que contempla el plan con el contenido que se aborda en el momento de la observación).

Entrevistador: ¿Maestro, hay alguna razón por el cual usted está trabajando con un contenido diferente al que está contemplada en su plan de trabajo?

Esta situación se repitió con varios docentes, en casos similares se dieron las siguientes respuestas:

“Lo que pasa es de que ayer nos llamaron a una reunión en la cabecera de zona, por eso nos atrasamos”.

“Lo que pasa es de que estamos repasando lo que dejé de tarea que al parecer mis alumnos no entendieron, pero luego trabajaremos con lo que planteé en mi plan de clase”.

“Estoy trabajando con lo que trabajé anteayer, porque pedí un permiso, por eso no pude avanzar, pero de todas maneras cumplí con elaborar mi plan diario de actividades como lo ha pedido el director”:

“Hemos acordado con el director que debemos presentar nuestra planeación, por eso sí lo elaboramos, pero no siempre lo llevamos a cabo tal como debe de ser, porque luego se atraviesan reuniones, ensayos o entrega de algún documento en la supervisión...”

Es obvio que quedan aún varios interrogantes, por ejemplos: si ¿efectivamente todo lo que planean lo llegan a abordar después como lo afirmaron varios?; ¿siempre tendrán los mismos argumentos, porque para ellos sigue siendo una justificación administrativa el hecho de elaborar un plan de clase?

Desde luego que la planeación es un trabajo complejo para quienes guardan el hábito y la formación necesaria para plantearla, así como cuando no se tiene claro lo que se pretende enseñar.

Hubo casos donde los docentes presentaron su plan de trabajo en forma de guiones, en estos se observó la falta de algunos elementos de la planeación, tales como: las actividades, los momentos de las metodologías (recuperación, análisis y evaluación de la experiencia) y la evaluación en general de las actividades.

Esto se observó en el plan de trabajo que presentó el profesor Enrique “N”, que atiende el cuarto grado en la Escuela Primaria “Emiliano Zapata”. (Ver cuadro n° 2)

## PLAN DE CLASE

- ASIGNATURA: Matemáticas.
- EJE TEMÁTICO: Los números, sus relaciones y sus operaciones.
- BLOQUE: II
- CONTENIDO: Las fracciones en situaciones de reparto.  
Representar: medios, tercios y cuartos.  
Ejercicios con fracciones.

Cuadro N° 2. Un Plan de clase

Efectivamente, en el momento de la observación, estaba trabajando con fracciones, pero realizando otras actividades que no había registrado en su plan de clase. Ejemplo: le había repartido una hoja tamaño carta a cada uno de sus 13 alumnos, para que ellos la dividieran y recortaran en cuartos.

Muchos afirman reconocer la forma de elaborar un plan de clase, pero aceptan que no lo hacen por múltiples problemas. Se presentan algunas de las varias respuestas que dieron

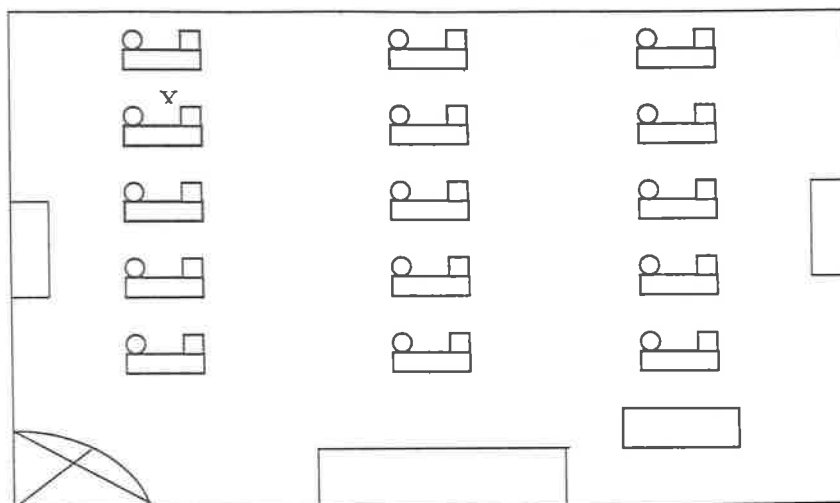
varios entrevistados cuando se le hizo la siguiente pregunta: ¿Conoce usted la forma de elaborar un plan de clase?

**Docente:** “Sí, pero no lo hice porque...?”  
“Es demasiado la carga de trabajo, pues tengo un grupo multigrado”.  
“Viajo todos los días y no me da tiempo de elaborar mi plan de clase”:  
“No tengo el plan y programa, tampoco cuento con algunos libros de texto de los alumnos, no tengo donde basarme”.  
“No me dio tiempo”.

En la mayoría de los casos, se continúa con las prácticas tradicionales, en el trabajo docente. El modelo tradicional tiene las siguientes características:

“En este modelo, los educandos no son llamados a conocer, sino a memorizar, y el papel del profesor es el de un mediador entre el saber y los educandos...”; “... un signo también muy característico de este enfoque es el enciclopedismo, representado por el gran cúmulo de conocimientos que los alumnos tienen que aprender...”: “... los contenidos se consideran como algo estático, recortado, acabado, legitimado, con pocas posibilidades de análisis y discusión, o de objeción y de proposición de alternativas por parte de profesores y estudiantes”; “... la exposición, procedimiento por excelencia de la didáctica tradicional”; “los recursos didácticos se seleccionan sin criterios teóricos y técnicos”. (MORAN Oviedo, Porfirio. 1988: 202).

En cuanto a la colocación del mobiliario de los niños y maestros en el salón de clases, continúan siendo en la mayoría de los casos como la muestra siguiente: (Ver cuadro 3)



Cuadro n° 3. Un salón de clases.

Otros aspectos que se observaron en más del 50% de las escuelas y aulas visitadas fueron los siguientes:

- En las escuelas que se visitaron se observó más actividades en el salón de clases que en el aire libre.
- Se realizan actividades que llevan mucho tiempo sin tener una finalidad bien concreta (copiado, cantos, escritura de números del 1 al 500).
- Los tiempos académicos son reducidos, en ocasiones los temas abarcan demasiado tiempo, convirtiéndose en monótonos y carentes de sentido para los niños que se concretan en repetir a coro lo que el maestro dice.
- No se cumplen los horarios establecidos de entrada y recreo pero sí terminan las clases a la hora establecidas. Los tiempos establecidos en la mayoría de las escuelas



en esta Región del Valle del Mezquital son los siguientes: entrada 9:00 hrs., el recreo de 11:00 a 11:30 hrs. y la salida la hora de 14:00 hrs.

- Tiempos excesivos dedicados a comisiones, "escribir la fecha, pase de lista, hacer el aseo en el salón". En muchos casos no coinciden las actividades realizadas con el horario de clases establecido, porque se rebasan los tiempos señalados.

#### **b) Métodos, técnicas y estrategias didácticas empleadas por el docente.**

En la práctica docente del maestro bilingüe, también se analizan los métodos, técnicas y estrategias didácticas que el maestro emplea para conducir al alumno en la construcción de conocimientos.

Al respecto se observaron algunas deficiencias en cuanto a la concepción que tienen el maestro con relación a estos aspectos en el proceso aprendizaje y por ende en la expresión que se observa en la práctica:

- Se notó mucho la improvisación con relación a estos aspectos de la planeación.
- Con relación a los contenidos, se manejan los programas nacionales por asignatura, los cuales algunos están alejados de la realidad del niño (Ver anexo N°7).
- En muchos casos los maestros no buscan relacionar lo tratado en clase con las vivencias de los niños, aunque el tema se preste para ello.
- Es restringido el uso de los libros de texto en lengua indígena.

- No se recuperan como actividades escolares las artesanías de la región.
- Los estilos de aprender familiares, escolar y comunitario que el niño trae a la escuela no son tomados en cuenta, quizá ni se ha observado. Porque "una metodología consecuente de la educación indígena requiere partir de la detección de los elementos educativos de la familia y la comunidad, así como combinarlos y apoyarlos con los aportes de experiencias y teorías pedagógicas afines." (SEP. Modelo de Educación Indígena. 1989).
- Se desconoce que los niños tienen saberes que los maestros pueden aprender y aprovechar, para propiciar nuevos aprendizajes significativos.
- En lo observado en general, con relación a los métodos, técnicas y estrategias didácticas, son prácticas tradicionales, no se han introducido grandes cambios que se hubieran recuperado los contenidos de los cursos impartidos por el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), Programa de Actualización del Magisterio (PAM) y los cursos impartidos por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).
- No se conocen las metodologías para atender grupos multigrados, en las escuelas unitarias y bidocentes (incompletas).
- Se recurre en gran medida a la memorización, repetir en coro, por consiguiente no hay comprensión de lo que se enseña, lo que hace a las clases pasivas y tediosas.

- Algunos maestros afirmaron trabajar con "el método global de análisis estructural", algunos con "el método onomatopéyico" y otro con "el método ecléctico", "en la enseñanza de la lecto-escritura.
- Hubo quienes en forma equivocada contestaron trabajar con "el método ecléctico", "el método científico", "el método analítico", "el método deductivo", entre otras respuestas; estas respuestas son clasificaciones y características de los métodos de lecto-escritura. El método científico tiene su aplicación en ciencias naturales, y no en la lecto-escritura.
- Por lo general no se aplican las técnicas: de estudio en el aula, de integración de equipos; de comunicación, de análisis y profundización de contenidos, de evaluación de los procesos grupales. Las técnicas de grupo son "maneras, procedimientos o medios sistematizados de organizar y desarrollar las actividades de grupo, sobre la base de conocimientos suministrados por la teoría de la Dinámica de Grupo". (CIRIGLIANO G. y Villaverde A. 1982: 159)
- Se continúa con las prácticas y técnicas tradicionales; la técnica más empleada es la expositiva por lo que el niño pierde pronto el interés a la clase y como consecuencia se cae en la monotonía, memorización, mecanización de la enseñanza.
- Menos del 50% de docentes emplean varias técnicas en el proceso enseñanza aprendizaje, tales como: la expositiva, lluvia de ideas, trabajos en equipo, mesa redonda, cuchicheo, investigación de campo, excursiones, etc.
- No se abordan los tres momentos de la metodología: recuperación, análisis y evaluación de la experiencia (planteados por él PARE).

### **c) Elaboración y empleo de los materiales didácticos.**

Se parte de la idea que para facilitar y enriquecer el proceso aprendizaje es necesario que el docente elabore y emplee adecuadamente los materiales que cumplan las condiciones de ser un recurso didáctico.

Se entiende por recursos didácticos las situaciones, estrategias, acciones y objetos que permitan al alumno apropiarse del conocimiento. Al respecto se describe todo lo observado:

- Los recursos más usados son: los libros de texto, el pizarrón, gis, y en los primeros grados láminas con sílabas.
- En la mayoría de los salones de los primeros grados se observaron láminas de dibujos con sus nombres; láminas de sílabas, por ende éstas carecen de sentido para los niños; láminas de números de 1 - 10, agrupación de números de 10 en 10, etc., también carentes de sentido.
- En los grados superiores, se observaron en algunos salones y grupos, láminas pegadas de: los números, nombre de los Estados de la República, mapas de la República Mexicana, elaborados por los niños.
- En la mayoría de los casos se observó la escasa realización y empleo de materiales didácticos.

- Es restringido el uso de materiales del medio, es decir se observó una carencia creativa por parte del docente con respecto a la elaboración y empleo de los materiales didácticos con los que se cuentan.
- Hay maestros que tienen preferencia en el uso de la guía didáctica y el avance programático comercial.
- Por la ubicación geográfica, de las escuelas visitadas se emplea muy poco los materiales comerciales debido a la lejanía para ser adquiridos.
- Los materiales como los libros de texto, plan y programas de estudio, libros de apoyo para el trabajo docente, aún no están completos en algunos centro de trabajo.  
(Ver anexos 4 y 5)
- Hubo casos donde aún no se repartían los libros de texto en lengua indígena.
- Hay escuelas que cuentan con mucho material didáctico, entre ellos los que otorgó el P.A.R.E. pero los docentes desconocen su uso y manejo; en algunos casos estos materiales permanecen empaquetados por la carencia de creatividad para ser usados con los alumnos, (proyector de transparencias, duplicador, ajedrez).

#### **d) Evaluación del aprendizaje.**

Tomando en cuenta que la evaluación, es un proceso amplio, sistemático y continuo, inherente al proceso enseñanza aprendizaje; mediante el cual se recoge información, acerca del aprendizaje del alumno, que proporciona elementos para un juicio valorativo sobre los objetivos alcanzados. La acreditación como un proceso más restringido,

puesto que cumple con una función institucional y social de legitimar los aprendizajes alcanzados, a través de asignar una calificación; además opera como un control, que el sistema educativo necesita para regular la administración de los servicios, tales como el número de reprobados y aprobados.

Como resultado de los 49 maestros de grupo observados y entrevistados con la finalidad de identificar la concepción que tienen de la evaluación como proceso, así como de los instrumentos que emplean para este propósito, se aborda por aspectos y se concluye con los siguientes:

- No se tiene una concepción clara de evaluación, se confunde evaluar con acreditar, "... ya evalué a mi grupo, todos aprobaron el examen". (SIC. Maestro Gilberto).
- Son pocos los docentes de 1° y 2° grado, los que realizan la evaluación diagnóstica, así como la aplicación de pruebas de colocación. Estas dos tienen una gran importancia, pues la primera nos permite conocer las posibilidades y limitaciones dentro del universo de trabajo y la segunda para conocer el grado de bilingüismo de los educandos. (Prueba editada por la Dirección General de Educación Indígena).
- Generalmente los maestros se dedican a la revisión de tareas descuidando otros aspectos como son: la higiene, puntualidad, participación individual y grupal. Resulta fundamental, además llevar un registro de observación en cuanto a: iniciativas, disciplina y disponibilidad de trabajo que demuestra el niño dentro y fuera del aula.

- En cuanto a la utilización de instrumentos, se pudo observar que sólo un 3% utilizan la lista de cotejo, resulta fundamental su aplicación además de la autoevaluación y la coevaluación, porque permiten obtener una mayor apreciación y autoevaluación de habilidades, destrezas y sobre todo de la gran disponibilidad que tiene el niño.
- Aunque un 80% de los maestros utilizan pruebas objetivas, es necesario señalar que éstas no son determinantes pues sólo constituye una pequeña muestra de los conocimientos adquiridos por el alumno, por lo tanto además de tomar en cuenta los aspectos antes mencionados, también es necesario valorar los trabajos individuales, de equipo y grupales, éstos ayudan al niño a elevar su promedio de evaluación.
- Con relación a la frecuencia de registro de las evaluaciones, se pudo observar que: Un 30% la efectúa cada dos meses, 6% cuando la autoridad lo solicita, 4% una vez a la quincena, y 30% una vez a la semana y el resto de manera variada. Por lo anterior se puede decir que es necesario llevar dicho registro de manera permanente utilizando todos los instrumentos disponibles.
- Por último en los fines de la evaluación: Un 90% la utiliza para asignar calificaciones, 33% para revisar el tema, 65% para informar a los padres de familia y hacer ajustes en la planeación.

Con base a estos datos, el maestro debe tener presente, que también contribuyen para verificar el logro de los objetivos y de esta manera se pueda realizar una autoevaluación, tanto del niño como para el maestro.

**e) La enseñanza en forma bilingüe. (Uso de las dos lenguas en el proceso enseñanza-aprendizaje).**

Referente al papel que juegan las lenguas (L1 y L2), en la planeación del aprendizaje, se concluye que:

- Existe total ausencia de la planeación para la enseñanza y aprendizaje de la lengua hñahñu. En las 17 escuelas que se visitaron ninguna tomo en cuenta la lengua hñahñu para planear las actividades escolares, esto es de 1° - 6° grados.
- Sobre el aspecto que se refiere al desarrollo de la lecto-escritura en la lengua indígena, se encontró que 2 de las 18 escuelas son las que están iniciando en forma muy incipiente la lectura y escritura de la lengua hñahñu, 14 no lo llevan a cabo y 2 no se entrevistaron, esto también de 1° a 6° grados.
- En cuanto al uso de la lengua indígena dentro y fuera del aula las entrevistas arrojaron los siguientes resultados: **En primer grado**, 1 sí emplea la lengua indígena, 15 centros no la emplean y 2 no se entrevistaron (una por ausencia del maestro y otra por circunstancias ajenas al equipo de trabajo). **En segundo grado**, se encontraron los mismo datos que arrojó el primero grado. **En tercer grado**, 1 usa la lengua indígena, 14 no, y 3 no se entrevistaron. **En cuarto grado**, 2 usan la lengua indígena, 14 no, y 2 no se entrevistaron. **En quinto grado**, 2 emplean la lengua indígena, 15 no y 1 no se entrevistó. **En sexto grado**, los mismo resultados que se anotan en quinto grado. Se concluye que hay un uso predominante del español en las clases de 1° a 6°, es mínimo el uso de la lengua hñahñu, aunque sea esta la lengua materna de los niños.



- Con respecto a la aplicación de la prueba de colocación se encontró que el 1° año, 8 lo realizaron (no se tienen los resultados), 8 no lo hicieron y 2 no se entrevistaron. En segundo año, 6 lo llevaron a cabo (tampoco se cuenta con resultados), 10 no lo hicieron y 2 no se entrevistaron.
- Sobre el uso de los libros de texto gratuitos en la lengua indígena se encontró que en ninguna de las escuelas visitadas se utilizan. (Ver anexo n° 6 )  
Se hace la aclaración que sobre el uso de los textos en lengua indígena es para los primeros y segundos grados.
- Por lo que respecta a la metodología para la enseñanza de la lengua indígena, se informa que el docente no conoce ni practica alguna metodología para esta finalidad, pues los pocos que introducen la lecto-escritura en la lengua indígena lo hace de manera informal e improvisada.
- Referente a la definición de la educación por parte de los maestros, quedó de la siguiente manera: (Ver cuadro n° 4)

|        |                        | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° |
|--------|------------------------|----|----|----|----|----|----|
| C.C.   | = Concepto claro.      | 0  | 0  | 0  | 0  | 1  | 1  |
| C.M.C. | = Concepto medio claro | 0  | 0  | 0  | 0  | 1  | 2  |
| T.I.   | = Tiene idea           | 6  | 4  | 4  | 3  | 1  | 1  |
| N.T.I. | = No tiene idea        | 10 | 12 | 10 | 12 | 14 | 13 |
| N.E.   | = No entrevistado      | 2  | 2  | 4  | 3  | 1  | 1  |

**Cuadro N° 4. Interpretaciones sobre el concepto de educación.**

- Para el conocimiento de los fines de la educación quedó como siguiente: (Ver cuadro N° 5)

|        |                        | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° |
|--------|------------------------|----|----|----|----|----|----|
| C.C.   | = Concepto claro.      | 1  | 1  | 0  | 0  | 0  | 0  |
| C.M.C. | = Concepto medio claro | 1  | 0  | 0  | 0  | 0  | 1  |
| T.I.   | = Tiene idea           | 2  | 2  | 1  | 0  | 1  | 1  |
| N.T.I. | = No tiene idea        | 12 | 13 | 13 | 15 | 16 | 15 |
| N.E.   | = No entrevistado      | 2  | 4  | 4  | 3  | 1  | 1  |

**Cuadro N° 5. Interpretaciones sobre la concepción de los fines de la educación.**

- El concepto que tienen los maestros sobre educación bilingüe quedó como sigue: (Ver cuadro n° 6)

|        |                        | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° |
|--------|------------------------|----|----|----|----|----|----|
| C.C.   | = Concepto claro.      | 1  | 1  | 0  | 0  | 0  | 0  |
| C.M.C. | = Concepto medio claro | 0  | 0  | 0  | 0  | 2  | 3  |
| T.I.   | = Tiene idea           | 11 | 9  | 8  | 11 | 11 | 10 |
| N.T.I. | = No tiene idea        | 4  | 6  | 6  | 4  | 4  | 4  |
| N.E.   | = No entrevistado      | 2  | 2  | 4  | 3  | 1  | 1  |

**Cuadro N° 6. Interpretaciones sobre la concepción de Educación Bilingüe.**

- El conocimiento que tienen los maestros en cuanto a los objetivos de la educación indígena, se registro como sigue: (Ver cuadro n° 7)

|        |                        | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° |
|--------|------------------------|----|----|----|----|----|----|
| C.C.   | = Concepto claro.      | 1  | 1  | 0  | 0  | 0  | 0  |
| C.M.C. | = Concepto medio claro | 3  | 2  | 0  | 0  | 1  | 2  |
| T.I.   | = Tiene idea           | 9  | 8  | 10 | 11 | 14 | 11 |
| N.T.I. | = No tiene idea        | 3  | 5  | 4  | 4  | 2  | 4  |
| N.E.   | = No entrevistado      | 2  | 2  | 4  | 3  | 1  | 1  |

**Cuadro n° 7. Interpretaciones sobre la concepción de los objetivos de la Educación Indígena.**

Se concluye que no hay una concepción clara en los maestros sobre los objetivos y fines de la educación en lo general ni de la educación indígena en particular, habiéndose encontrado la ausencia de las metodologías y técnicas, asimismo de los materiales como son: los libros de texto gratuitos en lengua indígena.

Por consecuencia la enseñanza en forma bilingüe es muy deficiente y casi nula, ya que si bien se da, se realiza de manera informal e improvisada.

Frente a esta situación urge plantear la programación y realización de diversas actividades tendientes a la sensibilización y concientización de supervisores, directivos y maestros, sobre sus tareas y compromisos que tienen para con las comunidades donde prestan sus servicios, a fin de lograr esta modalidad educativa.

- En cuanto a las técnicas utilizadas para la enseñanza y aprendizaje en forma bilingüe, se obtuvo como resultado que, 17 centros de trabajo no emplean ninguna técnica y 1 no se entrevistó; haciendo con esto un total de 18 centros que fueron tomados en cuenta para la muestra.
- Finalmente se encontró que las 17 escuelas que fueron visitadas carecían de los libros de texto gratuitos en lengua indígena.

#### **f) Relación maestro-alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje.**

Las observaciones de este aspecto varía mucho en los grados escolares de maestro a maestro y de escuela a escuela; porque depende de muchas características del maestro, de los factores que intervienen en el trabajo docente, aquí se hará mención de algunos casos más comunes que se observaron:

- En algunos casos la relación maestro-alumno es autoritaria y vertical.
- A veces hay castigos corporales (son pocos los casos), y amenazas: "no vas a tener recreo, vas a lavar los baños, vas a hacer el aseo en el salón". Todo esto por haber hecho mal o por no haber presentado la tarea el alumno.
- Se desconocen las etapas de desarrollo intelectual del niño, por ello no se toma en cuenta los ritmos de aprendizaje.

- Permanece la idea de que el papel del maestro es enseñar y del niño aprender, el maestro es el que sabe y el niño es el que no sabe, por tanto se da una relación vertical.

#### **g) Concepción que tiene el docente de la educación.**

Para conocer qué concepción tiene el maestro de la educación bilingüe y cómo lo expresa y aplica en su trabajo docente, fue necesario que ellos directamente lo dijeran con sus propias palabras; de estos se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- En todas las definiciones subyace una idea tradicional de educación.
- Persiste la idea de que la educación, "es la transmisión de conocimientos", es decir que el papel del maestro es enseñar y el alumno aprender; el maestro es el que sabe y el alumno es el que no sabe, su papel es aprender.
- Subrayan como objetivo principal de la educación "cambio de conducta", esto significa que hay adaptación de la teoría conductista o por lo menos retoman elementos de esta teoría.
- Muchos confunden la definición y los objetivos de la educación.
- Con respecto a la definición de educación bilingüe, también se observa una expresión confusa en cuanto a los conceptos. Subyace la tendencia integracionista de la educación porque resalta la definición que "la educación bilingüe es un medio

para integrar al indígena a la sociedad a través de educarlo en las dos lenguas, la materna y el español".

- Se enfatiza que los objetivos de la educación indígena son: "rescatar, preservar la cultura indígena, conservar las costumbres y tradiciones".
- También confunden la definición con los objetivos de la educación bilingüe.

#### **h) Programas de apoyo a la educación.**

Actualmente el Instituto Hidalguense de Educación ha implementado a través de los Departamentos de Educación Básica, una serie de programas con proyectos propios denominados de apoyo a la educación con la finalidad de reforzar los contenidos y contribuir en la formación de los alumnos.

En cuanto a estos se investigó y se obtuvieron los siguientes resultados:

- El 30% de los docentes han contribuido en el programa Adopta un árbol.
- Referente al Programa de Fomento a la Salud existe un 36% de maestros que se han preocupado por la preservación de este importante aspecto, el resto no se interesan o según ellos "no les corresponde".
- Respecto al seguimiento de Emergencia Escolar; otro programa en donde también se ha hecho poco, se encontró un 26% de los maestros que han tratado de explicar la

importancia del programa a sus alumnos, el resto no les preocupa tratarlo porque dicen "que son lugares donde no pasa nada de accidentes".

- Tocante al Programa de Agua Limpia se registró un 33% de maestros que han hecho campañas y se han preocupado por difundir el cuidado o el tratado del agua en cada hogar, a través de pláticas, orientaciones, incluso se ha demostrado la forma de cómo deben hervir el agua para ser consumido por la familia.
- Por lo que corresponde a Higiene Escolar se concluye que un 38% sí realizan actividades que ayudan a los alumnos, así como a los padres de familia a preservar la higiene personal, escolar, etc., y el 12% comentan "que no alcanza el tiempo para implementar acciones".
- El Programa de Rincones de Lectura, se observó que existe una desvinculación entre la biblioteca y los usuarios de ésta.

Además en algunos centros educativos se les encontró con pocos materiales impresos, situación que ha propiciado a los niños alejarlos más de la lectura. En otros casos se tienen los materiales pero el docente no posee la iniciativa, creatividad para implementar e impulsa actividades para que el alumno se interese y se acerque a la lectura.

Como consecuencia del ultimo punto, se crean alumnos o sujetos no lectores al no impulsar adecuadamente este programa que ayudaría mucho a las futuras generaciones que necesita nuestra sociedad.

De todo lo anterior se deduce que la mayoría de los docentes no ponen en práctica, o no le dan la atención a los diferentes programas, se argumenta lo siguiente: "no hay tiempo para ello", porque consideran que es mucho trabajo para cada docente, por lo que dedican más tiempo a "dar clases" porque según "es lo más importante en la formación de los alumnos".

Se interpreta que la gran mayoría de los maestros observados le dan poca importancia a los programas de apoyo, los cuales han quedado en segundo término, incluso ni realizan las acciones que recomienda cada una de ellas, por ello se concibe que los docentes no le dan importancia que debieran tener estos programas de apoyo a la educación en el medio indígena.

#### **4.2 La formación del maestro bilingüe y sus implicaciones en el trabajo docente: una lectura de la realidad en proceso de transformación.**

Los docentes hñahñus, han pasado por un largo y arduo camino de escolaridad. Esto debido a que la gran mayoría procede de una situación familiar de bajos recursos económicos; debido también a la falta de instituciones educativas del nivel superior en la Región, donde ellos pudieron haber hecho sus estudios. La Región Valle del Mezquital, un lugar con grandes carencias de servicios públicos en las comunidades, entre ellas la carencia de instituciones educativas de nivel superior e instituciones formados de docentes que cubra la demanda que se requiere; cabe señalar que existen



algunas normales, pero como ya se mencionó, éstas no satisfacen la demanda de los jóvenes indígenas que egresan de una escuela secundaria. Además de este problema se reflejan otros como lo es la falta del apoyo de los padres y no porque no quieran, sino porque carecen de recursos económicos para solventar los estudios de sus hijos. Los que tienen esa posibilidad lo hacen, pero tienen que trasladarse hasta la capital del Estado o a la Ciudad de México para realizar sus estudios; los que no tienen los recursos suficientes, se quedan estancados.

A pesar de los pocos espacios de formación y de lo difícil que ha sido para el docente indígena, de recibir una educación en acorde a sus necesidades y expectativas; ha realizado grandes esfuerzos para salir adelante con su formación. Esto lo vemos claro en las historias de vida profesional, que ellos mismos redactaron; el maestro Jacinto nos narra al respecto:

“Culminada la primaria, mi padre me dijo que no podía continuar con mis estudios, porque mis hermanos requerían de apoyo, pero enterado de mis calificaciones, mi edad, además de la invitación que me hiciera un profesor para cursar una escuela secundaria particular, (nocturna); convencieron a mi padre a sacrificarse más y me inscribió en esa escuela; pasaron dos años y antes de culminar la secundaria, hubo la necesidad de trabajar para sostener mis estudios y participar en el gasto familiar...”

Este maestro hace referencia de una Escuela Secundaria Nocturna, que funcionó por un tiempo, en una comunidad llamada Orizabita, pero era la única secundaria cercana que atendía alumnos de muchas comunidades; él tenía que viajar una hora aproximadamente

a pie, para cada dirección; es decir dos horas diarias eran empleadas para viajar desde su casa hasta este centro escolar. Esta escuela atendía alumnos que venían de comunidades muy retiradas, incluso había alumnos que viajaban durante dos horas para llegar a la escuela, es decir cuatro horas diarias para las dos direcciones.

Es indiscutible que en esta región del Valle del Mezquital, ha sido y sigue siendo una zona árida, no hay producción, no ha habido fuentes de empleo; la pobreza siempre ha reinado en este contexto y esto ha repercutido en la educación. Aquí tenemos otra narración de otro maestro con respecto a lo difícil que ha sido el camino de la escolaridad; el maestro Roberto nos narra parte de su vida profesional:

“El año de 1975, que con el afán de crear una Escuela Telesecundaria Nocturna, llamada “Don Valentín Gómez Farías”, es allí donde pude continuar mis estudios, con la oportunidad de asistir a clases por las tardes; para lograr esto, vale la pena mencionar que mi situación fue tan crítica, tuve que vender pulque (bebida que se extrae del maguey), de 8 a 12 de la mañana, haciendo esto durante tres años...”

La mayoría de los docentes tuvieron estas dificultades en sus estudios, algunos no tenían la oportunidad de estudiar aunque hubieran querido; “en mi infancia no había preescolar, sólo primer año...” (Esto nos dice la maestra Julia). Ella se refiere a que en su pueblo no había preescolar, únicamente se atendían a niños en edad de cursar el primer grado de primaria. Esto ha sido una realidad en todas las comunidades indígenas del Valle del Mezquital. En la actualidad funcionan los centros de preescolar, por donde

justifica la cantidad de alumnos para un maestro bilingüe; para las comunidades donde cuenta con pocos alumnos (menos de 15) no cuentan con este servicio.

Con los antecedentes escolares y socioeconómicos, que tuvieron los maestros, fueron las motivaciones que los maestros indígenas tuvieron para decidir su ingreso al magisterio. El interés consistía en conseguir un empleo seguro y no necesariamente la vocación para el desempeño de actividades educativas.

“Después de la secundaria pasaron tres años en que me dediqué al trabajo jornal, en virtud de que para continuar con los estudios superiores requería mayor esfuerzo. Una ocasión algunos amigos me platicaron sobre la posible contratación de exalumnos de secundaria para ocupar plazas de promotor cultural bilingüe, comprendí que había llegado el momento de tener un trabajo y la oportunidad de dignificar mi entusiasmo de superación...” (Relato del maestro Jacinto. Sic.)

“... saliendo de la secundaria fui al C.B.T.A. N° 67, pero, solamente fue un curso, porque al siguiente año tuve la oportunidad de ingresar al magisterio y porque tenía la necesidad de ganar para ayudar a mis padres; A los 16 años de edad me otorgan la plaza...” (Sic. La maestra Juana).

“... después de la secundaria fui a un curso a los Remedios, Ixmiquilpan para poder ingresar a la S.E.P., como promotora bilingüe...” (Relato de la maestra Julia).

“Después de la secundaria dejé de estudiar seis años hasta que tuve la oportunidad de trabajar como promotor bilingüe...” (Relato del maestro Luis).

“Durante este período de tres años (se refiere los años de la secundaria), pude tener ya una visión más amplia de lo que podía hacer más adelante, con el roce social con mis compañeros, a través del diálogo llegamos a pensar que algún día teníamos que solicitar una plaza para promotor...” (Sic. El maestro Roberto).

Hasta aquí notamos que una mayoría de los maestros ingresaron al servicio con el perfil académico de secundaria. De hecho es conocimiento para todos los que pertenecemos en el magisterio indígena que, en la década de los setenta, ingresaban como promotor cultural bilingüe los que tenían la secundaria terminada y los que pertenecían a un grupo étnico.

En las narraciones de los maestros, se observa que, oportunidad es sinónimo de necesidad. El origen rural del docente indígena, la escasa o nula escolaridad de sus padres, el sistema de economía de “autosuficiencia” como forma de sustento familiar que resultaba insuficiente y la falta de fuentes de empleo para los padres e hijos; han sido los elementos prevaletentes en la precaria situación socioeconómica sufrida, por cada familia; pero, ante esta situación crítica que ha afrontado el docente indígena a lo largo de su existencia, ha sabido enfrentarse a la vida.

Es indiscutible que estos hechos haya repercutido en su proceso de formación, antes y después de ingresar al magisterio.

Los maestros de la Región Valle del Mezquital, en su gran mayoría tenían la escolaridad mínima de secundaria cuando ingresaron como docentes; esto es debido a la

necesidad de encontrar un empleo para apoyar en el gasto familiar y por la falta de oportunidades de educación en la Región.

Después de que tuvieron acceso al gremio magisterial, también se enfrentaron con problemas para continuar sus estudios; los docentes que recibían su orden de presentación para trabajar en comunidades indígenas muy retiradas de su lugar de origen se enfrentaban con el problema de viajar a estudiar, donde Mejoramiento Profesional del Magisterio atendía a maestros en servicio. En la descripción que hicieron los docentes sobre su vida profesional, revelaron lo siguiente:

“... a los dos años de estar trabajando entre estudiar, a mejoramiento profesional en Ixmiquilpan, pero, por la lejanía de mi trabajo, dejé de estudiar dos años, ya cuando me cambié de región ahora sí seguí estudiando...” (Sic. La maestra Julia).

“... ya trabajando me vi en la necesidad de seguir preparándome y me inscribí en el Bachillerato Pedagógico, cursando dos semestres, pero como mi trabajo estaba retirado, me vi obligado a desertar y continué hasta un año más tarde...” (Sic. El maestro Jacinto)

“... fui a Oaxaca a estudiar a la Normal, solamente curse un semestre, porque se clausuró la escuela...”

“... de ahí descansé varios cursos; se cerro Mejoramiento Profesional y no pude seguir en ningún lado. Posteriormente se abre Bachillerato Pedagógico, ingreso pero al asistir a ella no significó tanto como para poder llevar a la práctica con mis alumnos...” (Sic. La maestra Juana).

A partir de la creación del Subsistema de Educación Indígena en 1964, los docentes que laboran en el medio indígena han ingresado al servicio en distintos momentos con

estudios de primaria, secundaria, bachillerato, se les ha habilitado con cursos intensivos de una duración de dos a seis meses, por tanto con serias limitaciones pedagógicas y sin una formación específica. Actualmente el nivel académico mínimo para ingresar al Subsistema de Educación Indígena es el bachillerato; pero es digno de reconocer a muchos maestros que aún buscan la superación profesional continuando sus estudios en la Normal Superior o en la Universidad Pedagógica Nacional.

Los siguientes datos obtenidos en el trabajo de campo realizando, son una muestra representativa de las seis zonas escolares pertenecientes al Sector 02 de Educación Indígena en la Región del Valle del Mezquital, que son zonas: 14, 15, 18, 19, 20 y 57.

Los resultados siguientes se dan en forma global, con respecto a la muestra: (Ver cuadro n° 8)

| SECUN<br>DARIA |        | BACHILLE<br>RATO |        | NORMAL<br>BÁSICA |        | NORMAL<br>SUPERIOR |        | U.P.N. |        |
|----------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|--------------------|--------|--------|--------|
| COM.           | INCOM. | COM.             | INCOM. | COM.             | INCOM. | COM.               | INCOM. | COM.   | INCOM. |
| 1.88%          | 0%     | 16.98%           | 1.88%  | 45.28%           | 3.77%  | 5.66%              | 1.88%  | 1.88%  | 20%    |

**Cuadro N° 8. Resultados sobre el perfil académico.**

Como se observa en el cuadro un gran número de docentes han hecho grandes esfuerzos por superarse académicamente, por ello un 20% de docente, como lo revela la muestra, están cursando la U.P.N. Es observable también que la mayoría de los docentes cuentan con Normal Básica, por lo que en la práctica docente se reflejan algunas limitaciones, pero aún es crítico la situación del 1.88% de compañeros que todavía tienen como perfil académico la secundaria.

Con respecto a los cursos de capacitación y actualización docente llevados a cabo durante los ciclos escolares 1994-1995 y 1995-1996 no se logró profundizar las conclusiones de este aspecto, debido a que varían la cantidad de docentes que han tomado los cursos, por ello no puede darse una representatividad en la muestra de aquellos que no lo han recibido.

Un factor que se puede tomar en cuenta para reconocer que hubo docentes que no recibieron algunos cursos, es el hecho de que no fueron obligatorios, al menos en los hechos así se observó cuando se les preguntaba el porqué habían dejado de asistir a un curso x, ellos argumentaron lo siguiente:

“Tuve otro compromiso”; “como ya son días de vacaciones”; “no me avisaron a tiempo”; etc.

### **4.3 El docente indígena y su vínculo con la comunidad, hacia una redefinición de funciones.**

En la escuela coexiste un triángulo de actores: maestro-alumno-comunidad, que se integra al traspasar los límites del aula. Esta integración triple, permite a la comunidad participar comprometidamente en la actividad escolar aportando su experiencia, sus saberes propios y particularidades culturales, así como propicia la investigación y promoción por parte de los alumnos, de aquellas prácticas culturales, tecnológicas comunales y formas de organización social que aún se hallan resguardadas por los ancianos.

Esta articulación hace posible también que la institución escolar garantice, en el proceso de adquisición de conocimientos la formación de valores, la redefinición de la identidad entre otros aspectos, porque se actúa con objetivos concretos de acuerdo a las exigencias y necesidades étnicas y lingüísticas de la comunidad.

Por ello este trabajo considera necesario realizar una lectura de la realidad, sobre esta relación que se establece entre escuela y comunidad, concretamente la práctica docente del maestro indígena y su vínculo con la comunidad donde presta sus servicios.



Para el análisis de esta situación, se recurrió a las respuestas de los maestros, así como las de algunos padres de familia que fueron entrevistados, las preguntas que se plantearon fueron las siguientes:

¿Con qué frecuencia se reúne usted con los padres de familia?

¿Qué asuntos trata con ellos?

Estas preguntas se les planteó a los maestros y los directivos y coincidieron en señalar los siguientes:

"Realmente convocamos 2 a 3 reuniones, cuando mucho durante el año escolar".

"Cuando organizamos algunas actividades, por ejemplo el programa del 10 de mayo (día de las madres) y la clausura o cuando se realiza algún concurso; es cuando convocamos a reunión para acordar con los padres sobre los gastos y uniformes de los alumnos".

Una o dos veces durante el ciclo escolar, porque aquí no asisten los papás, asisten más las mamás y con ellas no se puede tratar muchos asuntos".

Con esto se pudo confirmar que las reuniones que organiza la escuela con los padres de familia se da con una frecuencia de dos a cuatro reuniones durante el ciclo escolar, generalmente sólo cuando la escuela tiene necesidad de hacerla (cuando está próximo un concurso o algún evento social) o para la entrega y firmas de boletas, solicitud de cooperaciones para el mejoramiento físico de la escuela y la organización de eventos cívicos y sociales, entre otras necesidades.

Como consecuencia, existe una escasa comunicación entre la escuela, los padres de familia con relación al proceso enseñanza-aprendizaje y el aprovechamiento de cada alumno. Esto se observa más en aquellos docentes que no acostumbran citar a reunión a los padres de familia de su grupo, todos los asuntos los aborda en una reunión general, por ende la comunicación se ve muy limitada.

El hecho de que la mayoría de los maestros viajen todos los días ocasiona también la falta de comunicación, la no participación de los docentes en actividades organizadas por la comunidad, por ejemplo sus asambleas, sus fiestas, sus faenas, únicamente dialogan cuando hay alguna reunión convocada por la escuela o cuando es necesario el apoyo de ellos para la escuela. Esto ocasiona desconfianza entre los padres de familia y los maestros.

Cuando se llevan a cabo las reuniones, también se observó que no son programadas: incluso fue muy generalizada la respuesta de que "las reuniones se llevan a cabo entre semana, porque los maestros venimos de lejos y además en nuestras propias comunidades también tenemos la obligación de faenar y estar presente", por esta razón las juntas que organiza la escuela con los padres de familia generalmente las llevan a efecto dentro del horario de clases, por lo que las labores son interrumpidas.

Según versiones de los maestros "hay casos donde el padre o tutor acude a la escuela para preguntar el avance de su alumno, pero son más los casos los que no lo hacen, sólo

les satisface saber que su hijo ya sabe leer, escribir y las cuatro operaciones elementales, si pasó año o reprobó o cuándo es la fecha de clausura".

Por lo que se pudo confirmar, es que en esta región hay lugares donde se observa mucha participación de los padres de familia con la escuela; pero también hay casos donde es muy mínima la colaboración de ellos.

Acerca de lo que más le gusta la comunidad de sus maestros, contestaron lo siguiente:

**Entrevistador:** ¿Qué es lo que más le gusta usted del maestro de su hijo y de los maestros que trabajan en esta comunidad?

**Entrevistado:** "Que no faltan seguido, que llegan a la hora y que enseñan bien".

Con todo este panorama expuesto se considera necesario un replanteamiento de funciones, tanto de los docentes como de los padres de familia, pero el principal protagonista es el maestro, porque es el agente de cambio que puede propiciar un vínculo más estrecho que conlleve a la transformación de la comunidad y sobre todo a un buen nivel de aprovechamiento de los alumnos.

De acuerdo con los criterios establecidos para la puesta en marcha de educación indígena, la relación escuela-comunidad ofrece diversas perspectivas de análisis vinculadas con la potencialidad pedagógica de la misma.

La escuela bilingüe indígena que se plantea en el marco de la construcción de una sociedad plural, será un factor fundamental para lograr la superación de la actual situación de fragmentación que vive la población indígena como consecuencia de los sucesivos períodos de dominación y apoyará la reestructuración de la identidad étnica.

Para lograr esta finalidad, la relación debe estar sustentada en un replanteamiento de la Educación Indígena: Plan y Programa específico, Instituciones, contenidos, materiales didácticos, relación educativa, capacitación y actualización del personal docente. Todo ello adecuado a la especificidad que requiere el servicio educativo en el medio indígena. Sólo a través de una orientación participativa y realmente democrática del proceso educativo, es decir la participación decidida y comprometida y responsable de cada sujeto involucrado, la escuela aportará y propiciará la necesaria recuperación de la identidad y la afirmación de la gestión social por parte de las comunidades indígenas.

"La presencia de lo escolar penetra con peso diverso muchos sectores del ámbito social en que se inserta, uno de ellos es la familia. El tener hijos en la escuela es un hecho de consecuencias específicas para la vida familia, implica, por ejemplo, enfrentar cotidianamente los múltiples requerimientos escolares como: útiles, uniformes, trabajos manuales, festividades, la construcción y el mantenimiento de la escuela, etc. Estas exigencias a la familia pasan también por la conformación de ciertos hábitos como los de ciertos contenidos que, en términos de pautas de conducta, se superen socialmente válidos y que la familia puede asumir con la perspectiva de la escolarización como un bien social para sus hijos". (MERCADO, Ruth. 1982: 37).

A partir de lo que se ha analizado, la escuela bilingüe, tendría como fin la conducción y formación de los alumnos como vehículo de progreso y de los padres de familia acerca de los fines que escuela y comunidad pueden compartir.

Es urgente pues transformar la relación escuela-comunidad a través de redefinir funciones y propiciar la generación de procesos de toma de decisiones de cada comunidad o grupo étnico acerca de cuestiones vinculadas con la acción educativa.

## **CONCLUSIONES Y LÍNEAS PROPOSITIVAS.**

## CONCLUSIONES Y LÍNEAS PROPOSITIVAS.

Después de haber dado un panorama sobre la práctica docente del maestro indígena, tanto desde el plano teórico como en el aspecto práctico, una práctica en proceso de construcción, una realidad que requiere ser analizada profundamente y necesita de propuestas claras y concretas que apunten hacia la consolidación de las metas establecidas; es pertinente hacer un balance del trecho abarcado, pero al mismo tiempo presentar algunas líneas propositivas que puedan ser analizadas y enriquecidas por los involucrados e interesados en realizar aportes para el desarrollo de la Educación Indígena en acorde a las características, necesidades, étnicas, lingüísticas y culturales del grupo hñahñu.

Es importante reconocer que la Educación Indígena es producto de las demandas y aspiraciones planteadas por los grupos étnicos a través de sus organizaciones y del

reconocimiento del Gobierno del Estado, que México es un país pluriétnico, en donde coexisten una gran variedad de realidades culturales con valores históricos, políticos, sociales, lingüísticos, etc.; propios que configuran el carácter plural de la nación.

La composición pluricultural que caracteriza nuestro país, está sustentada y consignada en el Artículo 4º Constitucional que legitimó esta pluralidad, de igual forma la Ley General de Educación establece el derecho de los pueblos indígenas de tener una educación que responda a sus características lingüísticas y culturales.

Este Subsistema pretende plantear los principios fundamentales de una educación específica y a la vez ofrece las condiciones que permitan hacer realidad las aspiraciones de reivindicación histórica y social de los pueblos indígenas, entre ellos la formación del tipo de hombre y sociedad que se espera en el futuro.

Por ello la Educación Indígena tiene como propósito fortalecer la conciencia nacional y desarrollar los valores y conocimientos de los pueblos indígenas a partir de sus características étnicas, culturales y lingüísticas, retomando el enfoque pedagógico propuesto en los planes y programas de estudio 1993, que en defensa de los valores humanos y conforme a la diversidad sociocultural y lingüística de nuestro país, se ha propuesto elevar la calidad de la educación en el medio indígena, asegurando la continuidad y acrecentamiento de la cultura nacional.



Ante este gran reto que se plantea a partir de todas las particularidades y características propias de los grupos étnicos, concretamente la educación indígena que se ofrece en el Valle del Mezquital es necesario plantear una serie de requerimientos teóricos-pedagógicos que permitan reorientar el trabajo docente del maestro bilingüe.

Por ello, después de haber hecho un bosquejo general sobre algunas limitaciones que se observaron en el trabajo docente del maestro bilingüe se llega a la etapa de proponer algunas alternativas, que le permitirá al maestro reorientar y adoptar algunos cambios en la forma de interactuar con sus alumnos y de facilitar los conocimientos.

Se parte del hecho de que el maestro bilingüe es el sujeto clave para lograr la transformación de la Educación Indígena, para ello, hay requerimientos tales como: ser un conocedor de su medio, de su cultura y del contexto nacional, así como cubrir una serie de requisitos que en los planos: ideológico, científico y técnico pedagógico le permitan:

- Asumir un compromiso y conciencia hacia su labor con una perspectiva crítica y transformadora.
- Tener una formación específica y una visión amplia de la problemática educativa así como del contexto donde se desenvuelve.
- Poseer una plena identificación con su grupo étnico y ser consciente de su participación en él.

- Dominar la lengua de su grupo étnico y a la vez el español oral y escrito de manera fluida.
- Tener un conocimiento amplio y objetivo de la historia y cultura de su etnia y de los elementos esenciales de la cultura nacional.
- Conocer plenamente los sustentos filosóficos, políticos, lingüísticos, pedagógicos y socioculturales de la educación indígena bilingüe, sus planes y programas, dominio de contenidos, metodología y recursos para favorecer el aprendizaje.
- Mantener una actitud investigativa de su comunidad y cultura, así como de animador del desarrollo socioeconómico y cultural a través de instrumentos teórico-metodológicos apropiados.
- Conocer las diferentes formas de indagación, con un alto nivel de análisis e interpretación de los fenómenos recurrentes para dar una explicación a los problemas con los que se enfrenta cotidianamente en su trabajo docente.
- Confrontar las características socioculturales y psicosociales de sus alumnos respecto al aporte de diversas corrientes acordes con la pedagogía indígena diferenciada.
- Ser partícipe en la recuperación del vínculo escuela-comunidad.
- Que siempre busque la actualización para acrecentar sus conocimientos científicos y humanísticos, de manera que estos los exprese en su práctica educativa.

Todo esto implica una formación profesional de alto nivel del docente bilingüe, fincado en una sólida preparación y actualización académica, que combine la teoría, la práctica

además de la continua tarea de indagación y valoración de la propia cultura, con una aproximación crítica y objetiva a los elementos que conforman la cultura nacional.

Las siguientes líneas propositivas se exponen por aspectos para facilitar su abordamiento: Planeación del aprendizaje; métodos, técnicas y estrategias didácticas empleadas por el docente; elaboración y empleo de los materiales didácticos; evaluación del aprendizaje; enseñanza en forma bilingüe (uso de las dos lenguas en el proceso enseñanza-aprendizaje); relación maestro-alumno en la interacción educativa; relación escuela-comunidad; concepción que tiene el docente de la educación indígena y programas de apoyo a la educación.

No representan una panacea para toda la problemática existente, pero sí son recomendaciones que pueden contribuir a mejorar el aspecto académico y por ende la formación de la niñez indígena en el Valle del Mezquital:

#### **Planeación del aprendizaje.**

- Tener presente la importancia de la planeación para el logro de los objetivos, en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Evitar la improvisación, porque esta trae consecuencias irreversibles.
- Medir, establecer y respetar los tiempos en la planeación del aprendizaje, para evitar caer en la monotonía y causarle aburrimiento al alumno.

- Tomar en cuenta todos los aspectos de la planeación, suscribirlos de manera explícita en el plan de clase: ASIGNATURA, CONTENIDO, EJE TEMÁTICO, OBJETIVOS, ACTIVIDADES, MOMENTOS DE LA METODOLOGÍA (RECUPERACIÓN, ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA), EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y FIJAR LOS TIEMPOS. Esto significa tener claro el ¿qué, para qué, cómo y cuándo? De lo que se va a enseñar.

#### **Métodos, técnicas y estrategias didácticas empleadas por el docente.**

- Tomar en cuenta que la metodología es "el cómo hacerlo" dentro de la planeación, por tanto es factible tratarlo detalladamente, de lo contrario, el docente puede caer en el olvido parcial o total sobre este aspecto, en el momento de coordinar la clase. De esta manera se evita la improvisación.
- Hacer una recopilación de técnicas de estudio y dinámicas grupales y adaptarlas de acuerdo a los contenidos de una clase, porque el uso de ellas favorece, fortalece y motiva al alumno en el proceso enseñanza- aprendizaje.
- En el caso de los docentes que atienden los dos primeros grados se les sugiere, fundamentarse con los métodos de lecto-escritura, conocer sus pasos y trabajar con uno que responda a las necesidades y características de los alumnos.
- Es de suma importancia para todos los docentes, que investiguen y tengan un inventario de métodos y técnicas, que además sean creativos para buscar y adecuar otras estrategias que respondan a las necesidades académicas, siempre con el

objetivo de contribuir que el alumno llegue a los conocimientos significativos y congruentes con su realidad.

### **Elaboración y empleo de los materiales didácticos.**

- En el momento de elaborar el plan de clase, tomar en cuenta qué materiales didácticos se van a emplear para facilitar el aprendizaje.
- Los materiales a emplear en el proceso enseñanza-aprendizaje deben reunir las siguientes características: FINALIDAD BIEN DEFINIDA, VISIBLE, LLAMATIVO, ENTENDIBLE E INTERESANTE, para que impacten en los alumnos.
- Hacer uso de todos los materiales comerciales y del medio que se tenga a la mano.
- Fortalecer la creatividad, adecuando y aprovechando todos los recursos materiales y humanos, que existen en la comunidad, en la escuela y en el salón de clases.

### **Evaluación del aprendizaje.**

- Que al inicio del curso se realice una evaluación diagnóstica, para conocer las posibilidades y limitaciones tanto de los alumnos como de la comunidad.
- Para conocer el grado de bilingüismo en el contexto escolar, es necesario que los maestros apliquen la prueba de colocación (material que sirve para conocer el grado

de bilingüismo de los alumnos: propuesta de la D.G.E.I.), sobre todo en primero y segundo grado.

- Establecer la lista de cotejo, autoevaluación y coevaluación, estas permitirán una mayor participación e interés de los alumnos, además estos instrumentos servirán al maestro para obtener mayor información sobre el logro de los objetivos.
- Tener presente los tres momentos de la evaluación: DIAGNOSTICA O INICIAL, FORMATIVA O CONSTANTE Y SUMATIVA O FINAL; tomando en cuenta los resultados cualitativos y cuantitativos.
- Tener claro el qué, cómo y cuándo se va a evaluar.

Enseñanza en forma bilingüe. (Uso de las dos lenguas en el proceso enseñanza-aprendizaje)

Por principio, conviene dejar claro por qué se sostiene la existencia de una Educación Bilingüe, en un Sistema Educativo Nacional para niños hablantes de lenguas diferentes al castellano y que se desarrollan en contextos interculturales:

- Es un derecho reconocido en documentos internacionales y proclamado en América Latina en la Declaración de Pátzcuaro del Derecho a la Lengua.
- Este derecho que ampara a todo sujeto de ser educativo en su lengua y cultura, lo que le permitirá el pleno desarrollo de sus potencialidades, para enfrentar los retos que la compleja sociedad contemporánea le demandan y le posibiliten participar en

su transformación; además lo respalda, la Ley General de Educación en el que se establece el derecho de los pueblos indígenas de tener una educación que responda a sus características lingüísticas y culturales.

- Por consideraciones de orden psicológico, pedagógico y social. El conocimiento debe partir de lo conocido y atender a las estrategias de aprendizaje y de enseñanza con las que está familiarizado el alumno, (su lengua, su cultura, formas de interactuar con la realidad y los estilos de aprender, familiares y comunitarios).
- El docente debe estar consciente de todo lo anterior, por ello se le sugiere que retome estos principios y comience a reorientar su práctica docente.
- Conocer y emplear los materiales enviados por la Dirección General de Educación Indígena (D.G.E.I.), para la enseñanza bilingüe tales como: libros de texto para el alumno por ciclos, libros de guía para el maestro y pruebas de colocación para conocer el grado de bilingüismo. (ver anexo No.6)
- Antes de tomar un grupo de alumnos, es muy necesario realizar un diagnóstico para conocer el grado de bilingüismo a través de la prueba de colocación, en el caso de los dos primeros grados, además nos permitirá conocer la lengua que más dominan los alumnos. Esto permitirá planear en forma adecuada las actividades pedagógicas.
- Tener siempre presente que los contenidos y materiales didácticos empleados deben ser congruentes con la realidad del niño, tomando en cuenta el desarrollo físico y psíquico del mismo. Es necesario que estos aspectos sean analizados antes de la clase.

### **Relación maestro-alumno en la interacción educativa.**

- Dentro del aula y fuera de ella, debe existir una interacción permanente entre maestro-alumno y alumno-alumno, esto permitirá un mayor desenvolvimiento del niño y un intercambio de saberes.
- Tener presente la propuesta metodológica que propone el Programa para Abatir el Rezago Educativo (P.A.R.E.) (recuperación, análisis y evaluación de la experiencia, para interactuar con los alumnos y facilitar el acceso a los aprendizajes significativos).
- Reconocer que el niño tiene un desarrollo evolutivo, para no forzar su capacidad y causarle aburrimiento, ni exigir más rendimiento.
- El maestro debe saber los fundamentos del enfoque constructivista, de esta manera, tomará en cuenta los intereses y experiencias de los niños; construyendo juntos el conocimiento.
- Conocer que el niño llega a la escuela con un bagaje de conocimientos que deben ser aprovechados y fortalecidos en la construcción de nuevos conocimientos.
- Demostrar una actitud de cordialidad con los alumnos, de esta manera se establece una relación horizontal y no vertical como se viene haciendo en muchos casos.
- Hacer siempre que la clase se torne interesante, para que los alumnos no pierdan el interés en asistir a la escuela.
- Cambiar de actitud: ser más sencillo y amigo de ellos.



### **Relación escuela-comunidad.**

- Para lograr una mayor participación de la comunidad hacia la escuela, la comunicación constante y permanente es fundamental.
- La comunicación permanente se puede obtener a través de eventos culturales, cívicos, sociales, de fomento a la salud y a través de programas de sensibilización. Eventos que pueden ser promovidos en forma bilingüe para preservar y fortalecer la cultura.
- Las reuniones con padres de familia pueden ser más motivadoras implementando exposiciones de trabajos elaborados por sus hijos así, no sólo recibirán informes escritos, sino que objetivamente y de ser posible en la práctica se demuestren a los padres o tutores, acerca del grado de avance de los alumnos.
- Valerse de personas de la comunidad, conocedoras de algunas actividades tecnológicas, tales como: carpintería, albañilería, música, pintura, etc. para apoyar las tareas escolares.

### **Concepción que tiene el docente de la educación indígena.**

Es preocupante el hecho de que no se tenga una concepción clara y bien definida sobre la educación en general, la educación bilingüe, sus objetivos y sus metas, por ello es importante que:

- Todo docente se fundamente y tenga un amplio dominio sobre él ¿Qué, por qué, para qué y cómo? Va a enseñar. Si lo anterior no lo tiene claro es muy probable que tenga limitaciones y desviaciones pedagógicas, en su trabajo docente.
- Que todos los maestros, adquieran conciencia, compromiso y convicción para ejercer su profesión, como otros de los tantos elementos que se requieren.

### **Programas de apoyo a la educación.**

Son programas que funcionan actualmente en todas las Jefaturas de Sector, a su vez en las zonas escolares con un plan propio. Es de suma importancia que los docentes retomen los programas de apoyo a la educación: adopta un árbol, salud, higiene escolar, seguridad y emergencia escolar, agua limpia, rincones de lectura y otros, porque estos contribuyen en la formación integral del alumno; además forman hábitos y habilidades en los sujetos.

Estos programas, pueden formar parte del proceso enseñanza-aprendizaje. Para su abordamiento es necesario involucrar a la comunidad y a toda la población escolar para que participen activamente, difundiendo y aprendiendo.

Es pertinente reconocer que la práctica educativa del maestro bilingüe está en proceso de construcción, por que cada día incorpora más experiencias, más saberes en su acervo de conocimientos, pero no basta reconocerlos, tampoco basta tener buenos propósitos,

es preciso realizarlos y sistematizarlos. Por ello es urgente realizar un análisis exhaustivo de nuestra práctica docente tanto en el aula como afuera de ella, con el propósito de asumir las deficiencias que podamos encontrar y valorar las acciones de los sujetos que en ella intervienen.

Queda claro que de nada sirve que se siga proyectando cursos y programas de actualización, si los maestros no empezamos a problematizar y a analizar nuestra práctica docente actual, así como la concepción y actitud que tenemos frente a ella.

Resulta tan difícil si aún prevalece la idea de que todo cambio o propuestas de innovaciones pedagógicas deberá ser promovido desde las autoridades superiores y peor aún si seguimos pensando en que la administración escolar sea quien proponga cuándo y cómo plantear e iniciar los cambios porque entonces seguiría vigente la idea de que "los de allá arriba" son los que proponen y disponen y nosotros obedecemos y ejecutamos.

Finalmente este trabajo de campo pretende demostrar que la práctica educativa del maestro bilingüe es una práctica en proceso de construcción, una realidad que ha sido ignorada, que si bien es cierto que tiene limitaciones, también tiene aciertos; que, para identificar y analizar los problemas existentes, es preciso proponer soluciones.

Para el profesor del Subsistema de Educación Indígena en el Valle del Mezquital, las oportunidades de acceso a la educación han sido limitadas; se ha formado más en la experiencia cotidiana que en las instituciones formadoras de maestros. Por ello, consecuentemente la solución de los problemas que enfrenta en su práctica en muchos de los casos depende de su intuición y creatividad o simplemente se concreta a reproducir esquemas de la didáctica tradicional.

La formación que hemos recibido los docentes bilingües indígenas, revela políticas educativas y estrategia contradictorias, debido a que no se han considerado cuestiones como el conflicto lingüístico y sociocultural propio de cada grupo étnico, situación que en la práctica académica se traduce en problemas pedagógicos al interior de la aula.

El Subsistema de Educación Indígena se define como un modelo especializado en fines y métodos específicos en donde los alumnos indígenas pueden recibir una formación en acorde a las necesidades étnicas, lingüísticas y culturales con un currículum propio y un maestro que cuente con una formación adecuada para este contexto; Sin embargo no ha logrado hasta la fecha diferenciarse realmente del Sistema Educativo Nacional, del cual forma parte. Las escuelas del medio indígena de esta región no se diferencian sustancialmente de los contenidos y métodos puestos en práctica por la escuela nacional básica. Tanto el calendario escolar, como las formas de organización escolar son idénticas: los horarios, las actividades de aprendizaje, la lengua de enseñanza (el español), los sistemas de evaluación y acreditación, los contenidos, etc.

El nuevo milenio ésta por arribar y la política trazada por el gobierno para afrontar el problema de la educación indígena no se ha concretado, sigue igual. No existe una educación indígena formal, tampoco la escuela bilingüe e intercultural a pesar de que existen 16, 564 servicios educativos, 42, 156 maestros adscritos al subsistema de Educación indígena, y libros editados en 47 lenguas indígenas y variantes lingüísticas. (Cfr. La Jornada. 20 – 09 – 98: 10).

Si la educación es el espacio privilegiado donde se crea y recrea la cultura es una de las más altas prioridades, entonces la tarea inmediata es la de crear un nuevo tipo de escuela para los niños del medio indígena, a partir de la consideración de que la construcción de un nuevo paradigma educativo, tiene que partir del reconocimiento de las prácticas académicas que se encuentran en proceso de consolidación.

Con respecto a la práctica de la alfabetización bilingüe, está admitida como espacio discursivo, pero no como práctica cotidiana, es decir, que los docentes lo han trabajado de manera incipiente, por ello urge poner en práctica una educación intercultural bilingüe, implementando metodología para la enseñanza de la lengua materna y segunda lengua, para el fomento de la auto - estima e identidad étnica, así como la incorporación de los contenidos étnicos en el currículum de la educación básica.

Las observaciones realizadas en las aulas, mostraron que hay avances significativos, se percibe un proceso de constitución interactiva y programática del proceso enseñanza aprendizaje, producto de la experiencia personal de los docentes y de la historicidad profesional que cada uno posee.

La educación indígena en el Valle del Mezquital, realmente está en proceso de construcción y serán los propios maestros hñahñus de este medio los que habrán de definirla y caracterizarla con sus prácticas académicas.

Este trabajo está abierto a todas las contribuciones a través de críticas, comentarios y observaciones que permitan enriquecerlo y en el mejor de los casos superarlo.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO RASCO, Felix. (1994) Evaluación del sistema educativo. Algunas respuestas críticas. En Cuadernos de Pedagogía N° 219. México 70 p.
- BARTH, Frederik Com. (1976) Los grupos étnicos y sus fronteras, F.C.R., México (Introducción). 209 p.
- BELTRAN LLAVADOR, F. y San Martín Alonso A. (1992) "Autoevaluación escolar, hace posible la democracia organizativa", en Cuadernos de Pedagogía N° 217. Barcelona 82 p.
- CALVO, Beatriz. et. al. (1982) El difícil camino de la escolaridad. (El maestro indígena y su proceso de formación). DGEI-SEP. México. 294 p.
- CARRILLO AVELAR, Antonio. (1996) Cultura escolar, formación docente y evaluación curricular participativa: un enfoque teórico-metodológico. Tesis de Maestría. (1996). México 303 p.
- CIRIGLIANO, G., Villaverde, A. (1982) Dinámica de grupos. Investigación y teoría. Buenos Aires. Editorial Humanistas. 245 p.
- CLARO Moreno Gilberto y Marcelino Botho Gazpar. ¿Qué somos los maestros bilingües en el Valle del Mezquital? México, S.E.P./I.N.I., Etnolingüística, 1982, 194 p.

- CORONADO de Caballero, Gabriela, et. al. (1981). Bilingüismo y educación en el Valle del Mezquital. México, Cuadernos de la Casa Chata 42, CIESA.
- CORONADO de Caballero, Gabriela, et. Al. (1982). Expresión de conflicto: transmisión lingüística y cultural en una comunidad Otomí. México CIESAS/D.G.E.I. (S.E.P.) 137 p.
- EDWARDS, Verónica. (1986) Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico. Tesis de Maestría DIE-CINVESTAV-IPN, México. 78 p.
- FREIRE, Paulo. (1970) Pedagogía del Oprimido. Montevideo. Tierra Nueva. 246 p.
- HELLER, Agnes. (1977) Sociología de la vida cotidiana. Ediciones Península. Barcelona. 423 p.
- HERNANDEZ MORENO, J. y Alba Guzmán G. "Trayectoria y proyección de la educación bilingüe y bicultural en México". En Scanlon Patricia et. al. (1982) Hacia un México Pluricultural. México. SEP-DGEI.
- HIDALGO GUZMAN, Juan Luis. (1994) Investigación Educativa. Una estrategia constructivista. México 2ª edición. Castellanos Editores. 219 p.
- HOUSE, E. R. (1992) "Tendencias de la Evaluación" en la Revista de Educación N° 299. (Septiembre-diciembre). Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. 70 p.
- JACKSON, Philip. (1975) La vida en las aulas. Ediciones Morova. España. 206 p.
- KVALE, S. (1992) La evaluación y la descentralización de los conocimientos en Revista de Educación N° 299. (Septiembre-diciembre). Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. 70 p.



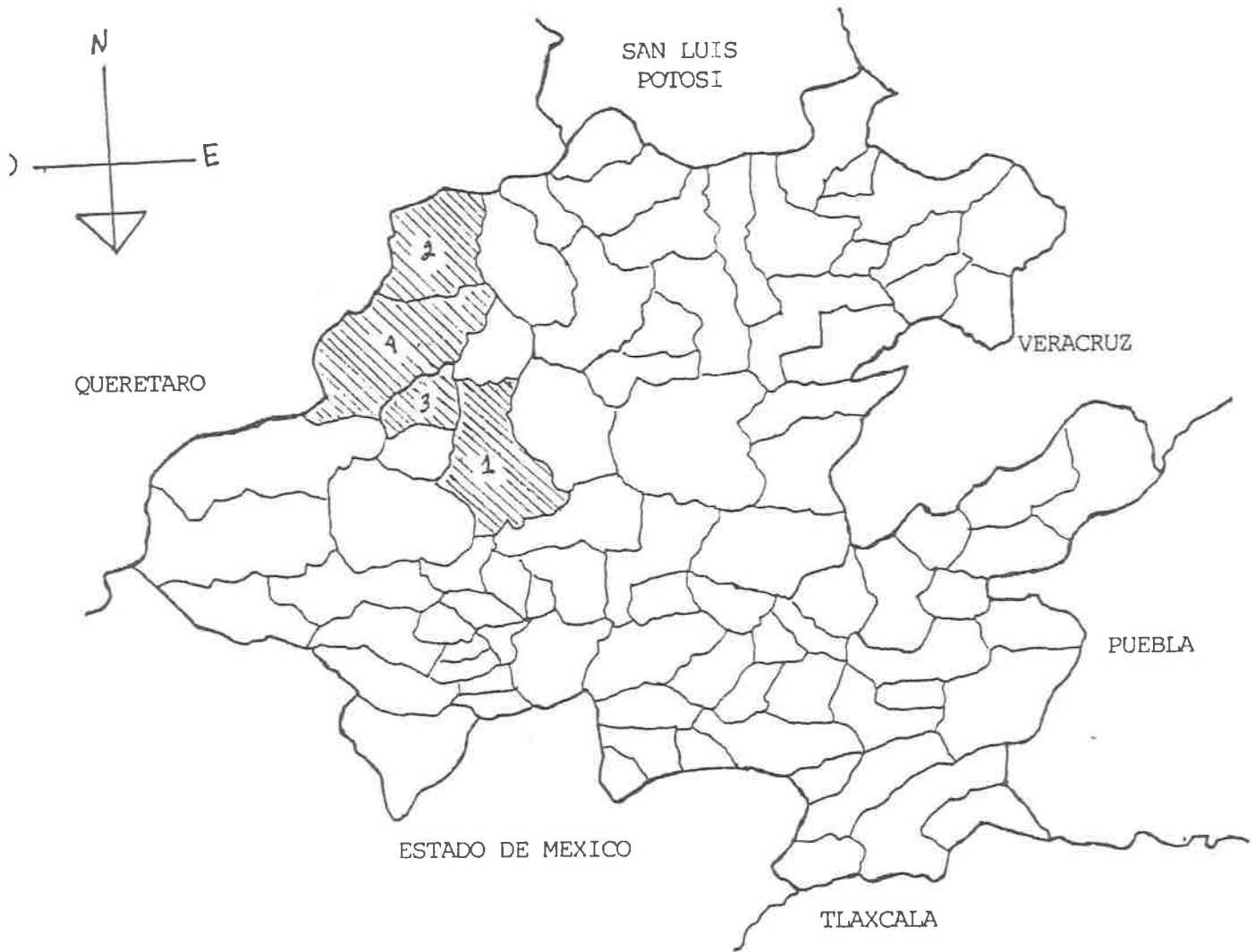
- MARTIN Contreras Donaciano y Victoriano Gómez Barranco. Breve historia del grupo Hñahñu. (1991) México. Gobierno del Edo. de Hgo. 27 p.
- MENDOZA ROJAS, Javier. (1982) El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980) en la Revista Perfiles Educativos. México. CISE-UNAM. 22 p.
- MORAN OVIEDO, Profirio. (1988) "Instrumentación didáctica" en Margarita, Pansza González et. al. Fundamentación de la didáctica. México 3ª edición Gernika.
- NORBERT, Francis y Enrique Hamen Rainer. "La redacción en dos lenguas: Escritura y narrativa en dos escuelas bilingües del Valle del Mezquital" en : Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XXII, No. 4. México, 1992, 443 p.
- PEREZ GOMEZ, A. L. (1990) "Modelos contemporáneos de evaluación". Material fotocopiado sin referencias bibliográficas. 43 p.
- REGINO JUAN GREGORIO. "Los pendientes de la educación indígena". La Jornada No.5052 México, 20 de Sep. 1998: 10, 3ª. Col.
- ROCKWELL, Elsie y Mercado Ruth. (1986) La escuela lugar del trabajo docente. DIE-CINVESTAV-IPN. México. 78 p.
- ROCKWELL, Elsie. (1980) "Etnografía y conocimientos crítico de la escuela en América Latina". México. 65 p.
- ROCKWELL, Elsie. (1985) Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente. México. SEP/Ediciones El Caballito. (Comp. 1986). 160 p.
- ROCKWELL, Elsie. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico. (1982-1985) Vol. 2. DIE-IPN. México. 57 p.

- ROJAS, Soriano Raúl. (1985) Guía para realizar investigaciones sociales. Textos universitarios. México.
- SCHMELKES, Silvia. (1985) Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México. SEP. Biblioteca para la actualización del maestro. 134 p.
- SEP. (1980) La práctica docente y los procesos de diferenciación en la relación docente-educando. México. Ediciones Litográfica Delta, S. A. 82 p.
- SEP. (1988) Hidalgo: Monografía Estatal. México. Talleres Sitos. 287 p.
- SEP. (1989) Modelo de Educación Indígena. México. (DGEI).
- TABA, Hilda. (1988) Elaboración del currículum. Buenos Aires. Troquel.
- VAZQUEZ, Lourdes. et. al. (1987) "Propuesta de lineamientos que orienten la práctica evaluativa de LEP Y LEP. Planes 1985". Mimeo. UPN.

## **ANEXOS**

ANEXO 1

MAPA DEL ESTADO DE HIDALGO

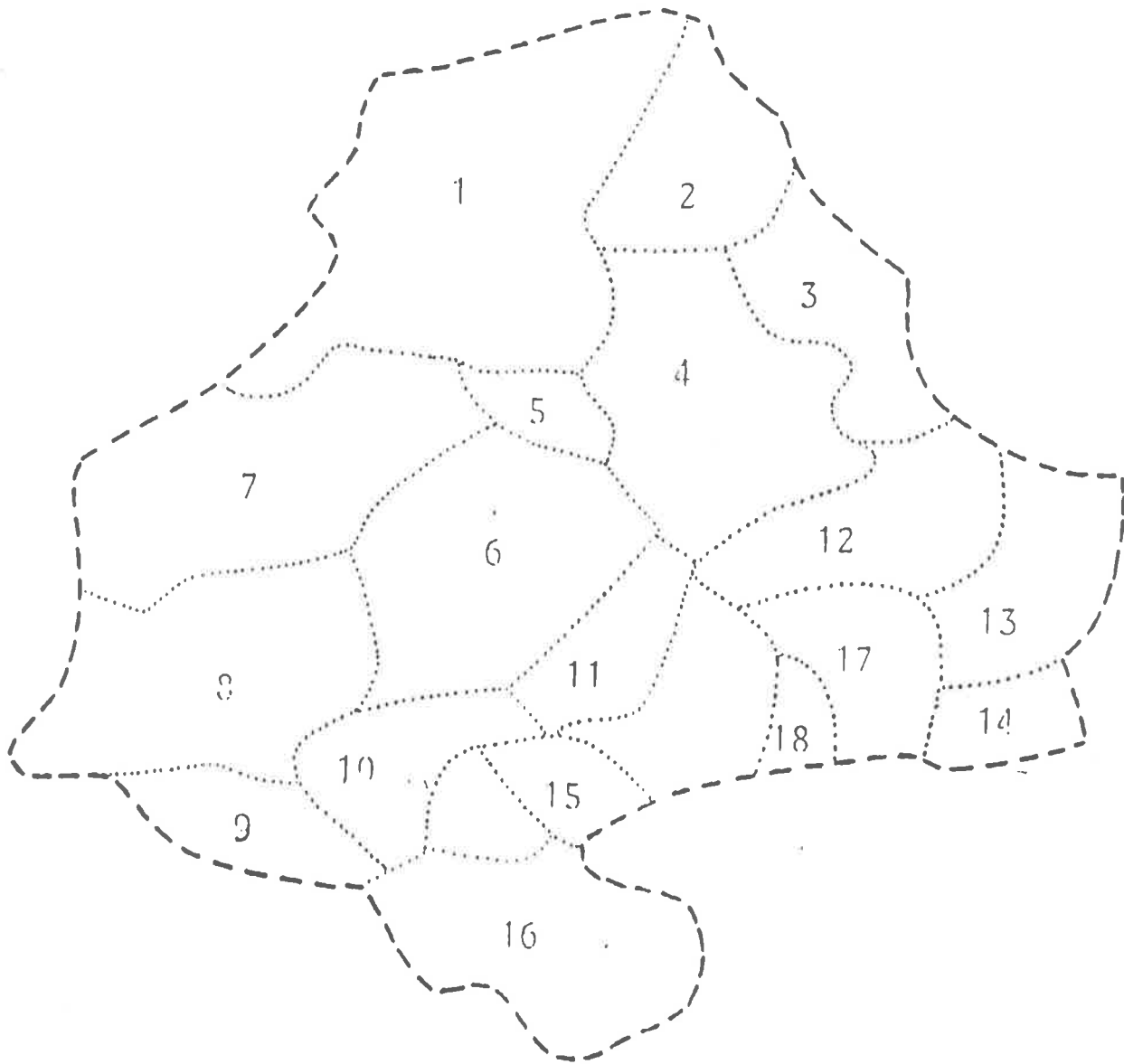


 ZONA QUE ABARCO EL ESTUDIO. (4 MUNICIPIOS)

1. IXMIQUILPAN
2. PACULA
3. TASQUILLO
4. ZIMAPAN

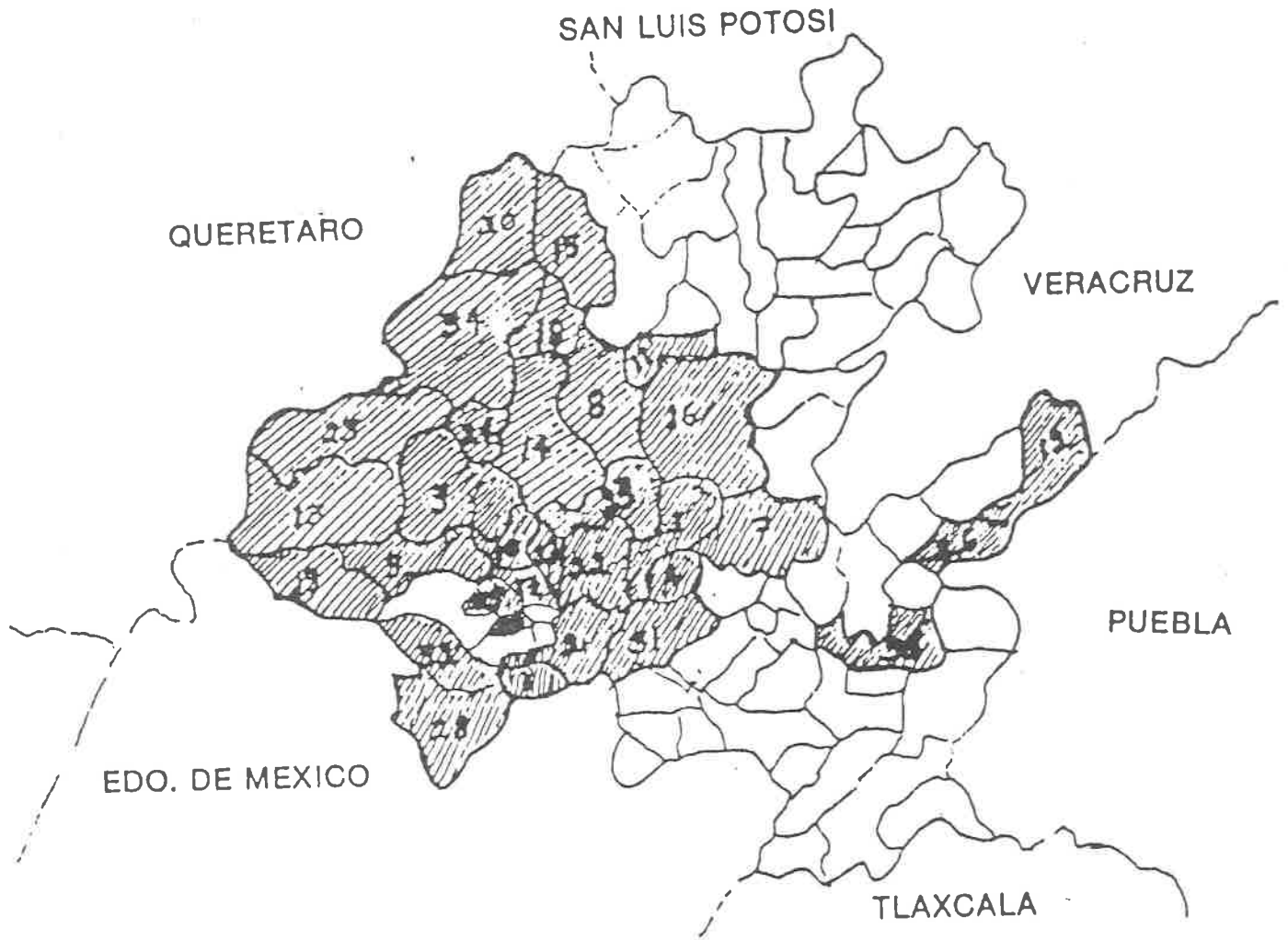
## REGION DEL VALLE DEL MEZQUITAL

Aquí se indican los municipios más importantes donde se habla esta lengua:



- |                   |                                |
|-------------------|--------------------------------|
| 1. Zimapán        | 10. Chapantongo                |
| 2. Nicolás Flores | 11. Chilcuautla                |
| 3. Cardonal       | 12. Santiago de Anaya          |
| 4. Ixmiquilpan    | 13. Actopan                    |
| 5. Tasquillo      | 14. El Arenal                  |
| 6. Alfajayucan    | 15. Tezontepec de Aldama       |
| 7. Tecozautla     | 16. Tula                       |
| 8. Huichapan      | 17. San Salvador               |
| 9. Nopala         | 18. Tepatepec (Eco. I. Madero) |

# Municipios del Estado de Hidalgo que Hablan Hñähñu



|                      |                        |                          |
|----------------------|------------------------|--------------------------|
| Actopan              | 13.- Hulchapan         | 25.- Tecozautla          |
| Ajacuba              | 14.- Ixmiquilpan       | 26.- Tenango de Dorla    |
| Alfajayucan          | 15.- Jacala            | 27.- Tepatepec           |
| El Arenal            | 16.- Metztitlán        | 28.- Tepeji del Río      |
| Atitalaquia          | 17.- Mixquiahuala      | 29.- Tezontepec de Aldar |
| Atotonilco de Tula   | 18.- Nicolás Flores    | 30.- Tlahuelliapan       |
| Atotonilco el Grande | 19.- Nopala            | 31.- San Agustín         |
| Cardonal             | 20.- Pacula            | Tlaxiaca                 |
| Chapantongo          | 21.- Progreso          | 32.- Tula                |
| - Chilcuautla        | 22.- San Salvador      | 33.- Tulancingo          |
| - Eloxochitlán       | 23.- Santiago de Anaya | 34.- Zimapán             |
| - Huehuetla          | 24.- Tasquillo         |                          |

#### ANEXO 4

CONCENTRADO GENERAL DE DATOS ESTADÍSTICOS DE LAS ZONAS ESCOLARES QUE CONFORMAN EL SECTOR N° 02, NIVEL PRIMARIA, CICLO ESCOLAR 1995 - 1996 (ZONAS QUE ABARCO LA MUESTRA).

| ZONA ESCOLAR | CABECERA DE ZONA Y MUNICIPIO | CENTROS DE TRABAJO | ALUMNOS | PERSONAL DOCENTE |
|--------------|------------------------------|--------------------|---------|------------------|
| 14           | Tasquillo                    | 9                  | 595     | 35               |
| 15           | Aguacatito, Zimapán          | 9                  | 399     | 22               |
| 18           | Rojo Gómez, Pacula           | 10                 | 353     | 16               |
| 19           | Boxhuada, Ixmiquilpan        | 11                 | 501     | 32               |
| 20           | Detzani, Zimapán             | 9                  | 347     | 20               |
| 57           | Santa Rita, Zimapán          | 9                  | 333     | 18               |
|              | <b>TOTAL</b>                 | 57                 | 2528    | 143              |

## ANEXO 5

CONCENTRADO DE LAS 57 ESCUELAS DE NIVEL PRIMARIA AGRUPADAS  
SEGÚN EL TIPO DE ORGANIZACIÓN, POR CADA ZONA ESCOLAR DEL  
SECTOR 02 DE EDUCACIÓN INDÍGENA

| ZONA ESCOLAR | UNITARIA | BIDOCENTE | TRIDOCENTE | TETRADOCENTE | PENTADOCENTE | ORGANIZACIÓN COMPLETA |
|--------------|----------|-----------|------------|--------------|--------------|-----------------------|
| 14           |          | 3         | 3          |              | 1            | 2                     |
| 15           | 3        | 4         |            | 1            |              | 1                     |
| 18           | 5        | 4         | 1          |              |              |                       |
| 19           | 4        | 1         | 3          | 1            |              | 2                     |
| 20           | 3        | 3         | 1          | 2            |              |                       |
| 57           | 4        | 3         | 1          | 1            |              |                       |
| TOTALES      | 19       | 18        | 9          | 5            | 1            | 5                     |



## ANEXO 6

ESCUELA: \_\_\_\_\_ ZONA ESCOLAR. \_\_\_\_\_  
 GRADO: \_\_\_\_\_

RELACION DE LIBROS DE TEXTOS, QUE SEGUN LA SEP DEBERA TENER CADA GRADO DURANTE EL CICLO ESCOLAR 1995 - 1996.

### 1° GRADO

- Español.
- Español recortable.
- Español lecturas.
- Matemáticas.
- Matemáticas recortable.
- Libro integrado.
- Libro integrado recortable.

### 2° GRADO

- Español.
- Español lecturas.
- Matemáticas.
- Matemáticas recortable.
- Libro integrado.
- Libro integrado recortable.

### 3° GRADO

- Español.
- Español lecturas.
- Matemáticas.
- Ciencias Naturales.
- Hidalgo (Historia y Geografía).

### 5° GRADO

- Español.
- Español lecturas.
- Matemáticas.
- Ciencias Naturales.
- Historia.
- Geografía.
- Atlas de Geografía Universal.

### 6° GRADO

- Español.
- Español lecturas.
- Matemáticas.
- Ciencias Naturales.
- Historia.
- Geografía.
- Monografía.

#### LIBROS DE LENGUA INDIGENA PRIMER CICLO

- 1.- Libro del alumno.
- 2.- Libro de lecturas.
- 3.- Guía del maestro.

#### SEGUNDO CICLO

- 4.- Libro del alumno.
- 5.- Libro de lecturas.
- 6.- Manual del maestro.

#### LIBROS DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

- 7.- Pruebas de colocación.
- 8.- Nivel Básico-Lotería.
- 9.- Nivel Inicial.
  - Cuaderno del alumno.
  - Manual del maestro.
- 10.- Nivel Intermedio.
  - Cuaderno del alumno.
  - Manual del maestro.

## ANEXO 7

ESCUELA: \_\_\_\_\_ ZONA ESCOLAR: \_\_\_\_\_

### RELACION DE LIBROS PARA EL MAESTRO QUE EXISTEN EN CADA CENTRO DE TRABAJO.

#### 1° GRADO

- \_\_\_\_\_ - Plan y Programas 1993.
- \_\_\_\_\_ - Libro para el maestro. Matemáticas, primer grado.
- \_\_\_\_\_ - Fichero de actividades didácticas. Matemáticas, primer grado.
- \_\_\_\_\_ - Avance programático, primer grado.

#### 2° GRADO

- \_\_\_\_\_ - Plan y Programas 1993.
- \_\_\_\_\_ - Libro para el maestro. Matemáticas, segundo grado.
- \_\_\_\_\_ - Avance programático, segundo grado.

#### 3° GRADO

- \_\_\_\_\_ - Plan y Programas 1993.
- \_\_\_\_\_ - Libro para el maestro. Matemáticas, tercer grado.
- \_\_\_\_\_ - Avance programático, tercer grado.
- \_\_\_\_\_ - Libro para el maestro Historia, Geografía y Educación Cívica.
- \_\_\_\_\_ - Fichero de actividades didácticas. Matemáticas, tercer grado
- \_\_\_\_\_ - Ciencias Naturales. Sugerencias para su enseñanza, tercer y cuarto grados.

#### 4° GRADO

- \_\_\_\_\_ - Plan y Programas 1993.
- \_\_\_\_\_ - Libro para el maestro. Matemáticas, cuarto grado.
- \_\_\_\_\_ - Libro para el maestro. Geografía, cuarto grado.
- \_\_\_\_\_ - Ciencias Naturales. Sugerencias para su enseñanza, tercer y cuarto grados.
- \_\_\_\_\_ - Libro para el maestro. Historia, cuarto grado
- \_\_\_\_\_ - Avance programático, cuarto grado

#### 5° GRADO

- \_\_\_\_\_ - Plan y Programa 1993.
- \_\_\_\_\_ - Libro para el maestro. Matemáticas, quinto grado.
- \_\_\_\_\_ - Fichero de actividades didácticas. Matemáticas quinto grado.
- \_\_\_\_\_ - Libro para el maestro. Geografía, quinto grado.
- \_\_\_\_\_ - Avance programático, quinto grado.
- \_\_\_\_\_ - Ciencias Naturales. Sugerencias para su enseñanza, quinto y sexto grados.

#### 6° GRADO

- \_\_\_\_\_ - Plan y Programas 1993.
- \_\_\_\_\_ - Libro para el maestro. Matemáticas, sexto grado.
- \_\_\_\_\_ - Libro para el maestro. Geografía, sexto grado.
- \_\_\_\_\_ - Ciencias Naturales. Sugerencias para su enseñanza, quinto y sexto grados.
- \_\_\_\_\_ - Avance programático, sexto grado.
- \_\_\_\_\_ - Libro para el maestro. Historia, sexto grado.



- Cada mes.
- Cada 2 meses.
- Cada 6 meses.
- Nunca.
- Otra. Especifique: \_\_\_\_\_

8.- ¿Realiza reuniones con los padres de familia de su grupo?

- Nunca.  Una vez cada 3 meses.
- Una vez al mes.  Otro.
- Una vez cada 6 mese.

Especificar: \_\_\_\_\_

9.- ¿Qué asuntos trata con los padres de familia? (Puede marcar más de una).

- El avance de sus hijos.
- Solicitudes de apoyo a la escuela.
- Solicitudes de apoyo especial para sus hijos.
- Otros.

Especificar: \_\_\_\_\_

10.- ¿Qué hace Usted cuando un alumno tiene un problema de aprendizaje en el aula?  
(Puede marcar más de una).

- Se entrevista con el niño.
- Lo ignora.
- Platica con el padre.
- Otro.

Especificar: \_\_\_\_\_

11.- ¿Qué problemas ha detectado en el grado que atiende? (Puede marcar más de una).

- Bajo aprovechamiento.
- Alumnos de lento-aprendizaje.
- Deserción.
- Inasistencia.
- Otros.

Especificar: \_\_\_\_\_

12.- ¿Le ha dado seguimiento a los problemas detectados?

- Sí  No

Mencione un ejemplo: \_\_\_\_\_

13.- ¿Elabora Usted su plan de clase?

- Sí  No

14.- ¿Elabora Usted material didáctico como apoyo en la enseñanza-aprendizaje?

Sí  No

¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Emplea Usted material del medio?

Sí  No

Cite algunos ejemplos: \_\_\_\_\_

15.- ¿Emplea Usted la lengua indígena en el proceso enseñanza-aprendizaje?

Como un apoyo a la enseñanza.

Como asignatura.

Otro.

Especificar: \_\_\_\_\_

16.- ¿Aplicó Usted una evaluación diagnóstica al inicio del curso?

Sí  No

¿Por qué? \_\_\_\_\_

17.- ¿Registró los resultados?

Sí  No

¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Aplicó la prueba de colocación a sus alumnos para detectar el grado de bilingüismo?

Sí  No

¿Por qué? \_\_\_\_\_

18.- ¿Qué aspectos evalúa además del aprendizaje del conocimiento? (Puede marcar más de una).

Tareas.

Puntualidad.

Cumplimiento en los trabajos.

Ninguno.

Participación individual y en grupo.

Disciplina.

Higiene escolar.

Iniciativas.

Disponibilidad para el trabajo.

Autoevaluación.

Otro.

Especificar: \_\_\_\_\_

19.- ¿Qué instrumentos emplea Usted en el registro?

Lista de cotejo.

Coevaluación.

Pruebas objetivas.

Trabajos elaborados.

20.- ¿Con qué frecuencia registra el avance de aprendizaje de cada alumno?

- Una o más veces por semana.
- Una vez a la quincena.
- Cuando lo solicita la autoridad.
- Otra.

Especificar: \_\_\_\_\_

21.- ¿Cómo utiliza los resultados de la evaluación? (Puede marcar más de una).

- Para asignar calificaciones.
- Para revisar el tema.
- Para informar a los padres.
- Para hacer ajustes a su planeación.
- Para verificar el logro de los objetivos.
- Para autoevaluarse.
- Otros.

Especificar: \_\_\_\_\_

22.- ¿Cuenta con una biblioteca o rincones de lecturas en su salón de clases?

- Sí                       No

¿Por qué? \_\_\_\_\_

23.- ¿Promueve el uso de la biblioteca escolar entre sus alumnos?

- Sí                       No

- En el salón de clases.
- En la biblioteca escolar.
- Préstamos a domicilio.
- Otro.

Especificar: \_\_\_\_\_

24.- ¿Qué alternativas toma, cuando un alumno rompe con las normas establecidas dentro y fuera del aula?

- Nada.
- Les llama la atención.
- Habla con sus padres.
- Los castiga.
- Lo reprueba.
- Lo expulsa del salón y/o de la escuela.
- Otra.

Especificar: \_\_\_\_\_

25.- ¿Qué materiales utiliza para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje?

- Libros de texto.

- ( ) Libros de apoyo para el maestro.
- ( ) Comerciales.
- ( ) Otro.

Especificar: \_\_\_\_\_

26.- ¿En qué momentos retoma la cultura, la historia de la comunidad y de nuestro grupo étnico en general?

- ( ) Cuando el tema se presta.
- ( ) A veces.
- ( ) Nunca.
- ( ) Otro.

Especifique: \_\_\_\_\_

27.- ¿Qué métodos emplea Usted en el proceso enseñanza-aprendizaje?

- ( ) Motivación.
- ( ) Expositiva.
- ( ) Trabajo en equipo.
- ( ) Investigativa.
- ( ) Autodidáctismo.
- ( ) Participación individual.
- ( ) Dinámicas grupales.
- ( ) Técnicas de integración de equipos.
- ( ) Otros.

Especifique: \_\_\_\_\_

28.- ¿De qué forma contribuye Usted con sus alumnos en los programas de apoyo a la educación, como:

( ) Adopta un árbol: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) Salud: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) Seguridad y Emergencia Escolar: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) Agua limpia: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) Otros: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_





Especificar: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6.- ¿Cree usted que ha habido un cambio notable en su trabajo como director después de haber tomado estos cursos?

( ) SI                      ( ) NO

¿Por qué?: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7.- ¿Qué cambios ha observado en el trabajo docente del personal después de haber recibido estos cursos?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8.- ¿Planea usted anualmente sus actividades?

( ) SI                      ( ) NO

¿Por qué?: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9.- ¿Cómo lo hace?

( ) Solo  
( ) Con su personal

¿Por qué?: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10.- ¿En qué momento del ciclo escolar asigna comisiones, grupos y horarios?

( ) Al finalizar el ciclo anterior.  
( ) Al iniciar el nuevo ciclo.  
( ) Otro.

Especifique: \_\_\_\_\_

11.- ¿Qué criterios toma usted y el personal docente par asignar grupos y comisiones?  
(Puede marcar más de una).

( ) Antigüedad.  
( ) Preparación.  
( ) A criterio del director.  
( ) Autoasignación.  
( ) Por sorteo.  
( ) Otro

Especifique: \_\_\_\_\_

12.- ¿Quién establece el horario de clases?

- El director.  
 El mismo maestro.  
 El alumno.  
 Entre todos.

Especifique: \_\_\_\_\_

13.- ¿Qué comisiones existen en su escuela? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14.- ¿Cómo está conformado el Consejo Técnico Consultivo?

Presidente: \_\_\_\_\_  
Secretario: \_\_\_\_\_  
Tesorero: \_\_\_\_\_  
Vocales: \_\_\_\_\_

15.- ¿Con qué frecuencia se reúne usted con su personal docente?

- Una vez al mes  
 Al principio del ciclo escolar  
 Dos veces al año  
 Otro

Especifique: \_\_\_\_\_

16.- ¿Qué asuntos trata en estas reuniones?

- Técnico-pedagógicos.  
 Administrativos.  
 Otros.

Especificar: \_\_\_\_\_

17.- ¿Realizó la evaluación diagnóstica al principio del ciclo escolar para detectar los problemas y necesidades de la comunidad escolar?

- SI                       NO

¿Por qué?: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

18.- ¿Le ha dado seguimiento a los problemas detectados?

- SI                       NO

¿Por qué?: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

19.- ¿Le ha dado seguimiento a los cursos del P.A.R.E., P.A.M. y D.G.E.I.?

- SI                       NO

¿Por qué?: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

20.- ¿Cómo se ha llevado ese seguimiento? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- 21.- ¿Cuáles de los siguientes programas funcionan en su escuela?
- ( ) Adopta un árbol.
  - ( ) Salud.
  - ( ) Higiene escolar.
  - ( ) Seguridad y emergencia escolar.
  - ( ) Agua limpia.
  - ( ) Rincones de lectura.
  - ( ) Campañas de vacunación.
  - ( ) Otros.

Especifique: \_\_\_\_\_

- 22.- ¿Contribuye el Consejo de Participación en la escuela?  
( ) SI ( ) NO

¿Por qué?: \_\_\_\_\_

- 23.- ¿Con qué frecuencia se reúne Usted con los padres de familia?
- ( ) Una vez al año.
  - ( ) Dos veces al año.
  - ( ) Otro.

Especifique: \_\_\_\_\_

- 24.- ¿Qué asuntos trata?
- ( ) Relacionados a la educación de sus hijos.
  - ( ) Mejoramiento físico de la escuela.
  - ( ) Organización de eventos cívicos y sociales.
  - ( ) Otro.

Especifique: \_\_\_\_\_

- 25.- ¿Qué problemas ha detectado su personal en práctica docente en el aspecto técnico-pedagógico en los que la mesa técnica puede apoyarlos.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- 26.- Mencione algunas sugerencias a la mesa técnica para mejorar su trabajo.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

27.- ¿Para Usted qué es la educación?

---

---

---

28.- ¿Cuáles son los fines de la educación?

---

---

---

29.- ¿Para Usted qué es la educación bilingüe-bicultural?

---

---

---

30.- ¿Sabe Usted cuáles son los fines de la Educación Indígena?

---

---

---

31.- ¿Se da el proceso de enseñanza-aprendizaje en forma bilingüe?

( ) SI

( ) NO

¿Por qué?:

---

---

---

32.- ¿Cómo se dan las relaciones humanas en esta escuela entre Usted y sus compañeros?

---

---

Entre sus compañeros:

---

---

Entre el personal y el supervisor:

---

---

Entre el Supervisor, las autoridades, los padres de familia y la comunidad escolar:

---

---

33.- ¿Si hubiera un problema o distanciamiento cuál sería su actitud?

---

---

34.- ¿Cómo repercute esta situación en su trabajo? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

35.- ¿Qué alternativas propone? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

36.- ¿Tiene algún (os) eventos culturales contemplados en su plan de actividades?  
( ) SI ( ) NO  
¿Por qué?: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

37.- ¿Coordina sus actitudes con las autoridades civiles y educativas?  
( ) SI ( ) NO  
Cómo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

38.- ¿Realiza reuniones periódicas con los comités de padres de familia?  
( ) SI ( ) NO  
¿Por qué?: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

39.- ¿Ha distribuido los libros de texto gratuitos oportunamente?  
( ) SI ( ) NO  
¿Por qué?: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

40.- ¿Ha promovido el mantenimiento de los espacios educativos?  
( ) SI ( ) NO  
¿Por qué?: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

41.- ¿Tiene Usted integrados los siguientes documentos?  
( ) SI ( ) NO Registro de inscripción: \_\_\_\_\_

( ) SI ( ) NO Estadística: \_\_\_\_\_

( ) SI ( ) NO Libreta de entradas y salidas: \_\_\_\_\_

( ) SI ( ) NO Libreta de visitas: \_\_\_\_\_

( ) SI ( ) NO Censo General de Población: \_\_\_\_\_

- ( ) SI      ( ) NO      Plan General de Actividades: \_\_\_\_\_
- ( ) SI      ( ) NO      Plan General de cada maestro: \_\_\_\_\_
- ( ) SI      ( ) NO      Expediente del personal: \_\_\_\_\_
- ( ) SI      ( ) NO      Expediente del alumno por grupos: \_\_\_\_\_
- ( ) SI      ( ) NO      Relación de comisiones: \_\_\_\_\_
- ( ) SI      ( ) NO      Gráficas: \_\_\_\_\_
- ( ) SI      ( ) NO      Control de evaluaciones: \_\_\_\_\_
- ( ) SI      ( ) NO      Archivo (fijo, muerto y activo): \_\_\_\_\_

42.- ¿Todas las escuelas de su zona tienen parcela escolar?

( ) SI      ¿Cuáles?: \_\_\_\_\_

( ) NO      ¿Por qué?: \_\_\_\_\_

¿Lo trabajan? \_\_\_\_\_

¿Qué se siembra en ella? \_\_\_\_\_

¿Qué hacen con el producto? \_\_\_\_\_

43.- ¿Se hacen actividades extraescolares?

( ) SI      ¿Cuáles?: \_\_\_\_\_

( ) NO      ¿Por qué?: \_\_\_\_\_

44.- A nivel zona escolar ¿Cuántos alumnos no fueron promovidos el curso pasado?

¿Cuántos desertaron? \_\_\_\_\_

¿Cuántos aprobaron? \_\_\_\_\_

45.- ¿Lleva un seguimiento evaluativo en sus escuelas con arraigo? \_\_\_\_\_

( ) SI      ¿Cómo? \_\_\_\_\_  
( ) NO      ¿Por qué? \_\_\_\_\_

46.- ¿Ha promovido la integración de un banco de material didáctico en la (s) escuelas a su cargo?

( ) SI

( ) NO

¿Por qué?: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## ENTREVISTA A NIÑOS DEL GRUPO

Escuela: \_\_\_\_\_ Clave: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES.- Conteste todas las preguntas anotando una equis o escribiendo en los espacios.

1.- ¿Crees que tu maestro (a) enseña bien?

( ) SI ( ) NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.- ¿Te hace caso tu profesor (a) cuando le pides o le preguntas algo?

( ) SI ( ) NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.- ¿Te explica cuando algo no comprendes?

( ) SI ( ) NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4.- ¿Qué hace tu maestro (a) cuando algo no te sale bien?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5.- ¿Te enseña tu maestro (a) a leer y a escribir hñahñu?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6.- ¿Te gusta que tu maestro (a) te enseñe a leer y a escribir en hñahñu?

\_\_\_\_\_

7.- ¿Piensas que has aprendido?

( ) Mucho.

( ) Poco.

( ) Nada.



8.- ¿Te ayuda tu papá para que hagas tus tareas y todos los trabajos de la escuela?

( ) SI ( ) NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9.- ¿Te compra tu papá lo que te piden en la escuela?

( ) SI ( ) NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10.- ¿Qué haces después de salir de tus clases?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11.- ¿Has enfermado alguna vez?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12.- Observaciones: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre del aplicador: \_\_\_\_\_

## ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA

Escuela: \_\_\_\_\_ Comunidad: \_\_\_\_\_

Grado escolar del niño: \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES: Conteste todas las preguntas anotando una equis o escribiendo en los espacios.

1.- ¿Cree Usted que su hijo aprende bien con su maestro?  
( ) SI ( ) NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.- ¿Lo atiende el Profesor (a) cuando Usted le pide algo?  
( ) SI ( ) NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3.- ¿Quién piensa que debe aprender su hijo en la escuela?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4.- ¿Qué le gusta y qué no le gusta de los maestros que trabajan actualmente aquí en la escuela?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5.- ¿Cuál es su opinión acerca de que la escuela y los maestros enseñe a los niños los valores y costumbres de los hñahñu?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6.- ¿Le gusta que sus hijos aprenden a leer y escribir en hñahñu?  
( ) SI ( ) NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7.- ¿Ayuda Usted a su hijo a hacer sus tareas escolares?

( ) SI ( ) NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8.- ¿Cumple Usted con lo que le piden en la escuela?

( ) SI ( ) NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9.- Nota; Comentarios: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre del entrevistador: \_\_\_\_\_

## ENTREVISTA AL SUPERVISOR

NOMBRE DEL SUPERVISOR: \_\_\_\_\_

CABECERA: \_\_\_\_\_ N° DE ZONA: \_\_\_\_\_

SECTOR N°: \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES: Conteste cuidadosamente todas las preguntas escribiendo una equis o escribiendo en los espacios.

1.- Antigüedad en el servicio \_\_\_\_\_ años

2.- Antigüedad en la comisión \_\_\_\_\_ años

3.- Años de experiencia como: \_\_\_\_\_ años

Promotor \_\_\_\_\_ años

Maestro de grupo \_\_\_\_\_ años

Director \_\_\_\_\_ años

Otro. Especifique: \_\_\_\_\_

4.- Indique su grado máximo de estudios: \_\_\_\_\_

5.- Cursos del P.A.R.E., P.A.M. y D.G.E.I. que ha tomado.

( ) Metodología para la atención a grupos multigrados.

( ) El bilingüismo en la práctica docente indígena.

( ) La educación bilingüe en la primaria indígena.

( ) Orientaciones técnico-pedagógicas para el supervisor de educación indígena.

( ) La evaluación en la escuela primaria.

( ) La lengua indígena y el español en el curriculum de la educación bilingüe.

( ) Taller de estudio de los materiales de apoyo al trabajo docente.

6.- ¿Ha cambiado Usted su forma de supervisar después de estos cursos?

( ) Mucho ( ) Poco ( ) Nada

7.- ¿Toma Usted en cuenta al personal directivo de su zona para planear sus actividades?

( ) SI ( ) NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_

8.- ¿En su zona escolar está conformando y funciona el Consejo Técnico Consultivo?

( ) SI ( ) NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_

9.- ¿Toma en cuenta las opiniones del Consejo Técnico Consultivo en la toma de decisiones en el ámbito técnico-pedagógico?

( ) SI ( ) NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_

10.- ¿Con qué frecuencia se reúne con el Consejo Técnico Consultivo?

( ) Cada mes. ( ) Nunca.

( ) Cada dos meses. ( ) Otro.

( ) Cada seis meses. Especifique: \_\_\_\_\_

11.- ¿Qué asuntos trata en estas reuniones?

( ) Técnico-pedagógicas.

( ) Administrativos.

( ) Social y cultural.

( ) Otro. Especifique: \_\_\_\_\_

12.- ¿Realizó una evaluación diagnóstica en su zona escolar al principio del ciclo para detectar problemas que aquejan a la tarea educativa?

( ) SI ( ) NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13.- ¿Ha dado seguimiento a los problemas detectados?

( ) SI ( ) NO

¿Cómo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14.- ¿Le ha dado seguimiento a los cursos del P.A.R.E., P.A.M. y D.G.E.I.?

( ) SI ¿Cómo? \_\_\_\_\_

( ) NO ¿Por qué? \_\_\_\_\_

15.- ¿Cuáles de los siguientes programas de apoyo funcionan en su zona escolar?

( ) Adopta un árbol.

( ) Salud.

( ) Seguridad y Emergencia Escolar.

( ) Agua limpia.

( ) Rincones de Lecturas.

( ) Campañas de Vacunación.

( ) Otros. Especifique: \_\_\_\_\_

24.- ¿Para Usted qué es la educación? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

25.- ¿Cuáles son los fines de la educación? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

26.- ¿Para Usted qué es la educación bilingüe-bicultural? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

27.- ¿Sabe Usted cuáles son los fines de la educación indígena?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

28.- ¿Se da el proceso de enseñanza-aprendizaje en forma bilingüe en las escuelas de su zona escolar?

( ) SI                      ( ) NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

29.- ¿Cómo se dan las relaciones humanas en esta zona escolar y el Sector?  
Entre Usted y otros supervisores: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Entre Usted y la Jefatura de Sector: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Entre Usted y las autoridades, los padres de familia y la comunidad escolar: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

30.- Si hubiera un problema o distanciamiento ¿Cuál será su actitud? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

31.- ¿Cómo repercute esta situación en su trabajo? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

32.- ¿Qué alternativas propone para mejorar el servicio educativo bilingüe en su zona escolar y el sector en general? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

16.- ¿Se ha conformado los Consejos de participación social en las escuelas de su zona escolar?

( ) SI ( ) NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

17.- ¿Con qué frecuencia se reúne Usted con los comités de padres de familia?

- ( ) Una vez al mes.
- ( ) Cada 3 meses.
- ( ) Cada 6 meses.
- ( ) Nunca.
- ( ) Otro. Especifique: \_\_\_\_\_

18.- ¿Qué asuntos trata con ellos?

- ( ) Relacionado a la educación de los niños.
- ( ) Mejoramiento físico de las escuelas.
- ( ) Organización de los eventos cívicos y sociales.
- ( ) Otro. Especifique: \_\_\_\_\_

19.- ¿Tiene algún (os) eventos (s) cultural (es) contemplados en su plan general de actividades?

( ) SI ( ) NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

20.- ¿Coordina sus actividades con las autoridades civiles y educativas?

( ) SI ( ) NO

¿Cómo? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

21.- ¿Realiza reuniones periódicas con los comités de padres de familia?

( ) SI ( ) NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

22.- ¿Ha distribuido los libros de texto gratuitos oportunamente?

( ) SI ( ) NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

23.- ¿Ha promovido el mantenimiento de los espacios educativos?

( ) SI ( ) NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

33.- ¿Considera Usted que hay algún problema técnico-pedagógico en su zona escolar que no ha sido contemplado en esta encuesta? ¿Cuál (es)?

---

---

34.- ¿De qué manera piensa Usted que la mesa técnica del Sector 02 puede apoyarlo para resolver dichos problemas?

---

---

35.- ¿Cuenta Usted con los siguientes documentos?

SI       NO      Plan general de actividades (avance): \_\_\_\_\_

SI       NO      Planes y programas de estudios vigentes: \_\_\_\_\_

SI       NO      ¿Los analiza y explica? \_\_\_\_\_

SI       NO      ¿Cuenta con algún otro proyecto aparte del plan general de actividades? ¿Qué tipo? \_\_\_\_\_

SI       NO      Programas de visitas (tipo): \_\_\_\_\_

SI       NO      Cuadro esquemático de programas que maneja: \_\_\_\_\_

SI       NO      Evaluaciones (tipo): \_\_\_\_\_

Diagnóstico.

Formación.

Sumativa.

Otros.

SI       NO      Cronograma de actividades.

SI       NO      Archivo (activo, fijo y muerto).

SI       NO      Estadística.

SI       NO      Gráficas.

SI       NO      Censos.

SI       NO      Croquis de la zona.

SI       NO      Informes.



- ( ) SI      ( ) NO      Plantilla de personal.
- 
- ( ) SI      ( ) NO      Expediente de personal.
- 
- ( ) SI      ( ) NO      Libreta de Entradas y Salidas.
- 
- ( ) SI      ( ) NO      Libreta de visitas.
- 
- ( ) SI      ( ) NO      Lista de asistencia de reuniones técnicas.
- 

36.- ¿Todas las escuelas de su zona tienen parcela escolar?

( ) SI      ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

( ) NO      ¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Lo trabajan? \_\_\_\_\_

¿Qué se siembra en ella? \_\_\_\_\_

¿Qué hacen con el producto? \_\_\_\_\_

37.- ¿Se hacen actividades extraescolares? \_\_\_\_\_

( ) SI      ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

( ) NO      ¿Por qué? \_\_\_\_\_

38.- A nivel zona escolar ¿cuántos alumnos no fueron promovidos el curso pasado?  
 \_\_\_\_\_ ¿Cuántos desertaron? \_\_\_\_\_ ¿Cuántos aprobaron? \_\_\_\_\_

39.- ¿Lleva un seguimiento evaluativo en sus escuelas con arraigo?

( ) SI      ¿Cómo? \_\_\_\_\_

( ) NO      ¿Por qué? \_\_\_\_\_

40.- ¿Ha promovido la integración de un banco de material didáctico en la (s) escuela (s)  
 a su cargo?

( ) SI

( ) NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_