

LICENCIATURA EN EDUCACION INDIGENA
"UNIDAD AJUSCO"

"UN ANALISIS DEL PLAN DE ESTUDIO DEL
PROYECTO: CAPACITACION DOCENTE
PRIMARIA BILINGÜE BICULTURAL"

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
"LICENCIADO EN EDUCACION INDIGENA"



P R E S E N T A

Luis Modesto Hernández

DIRECTORA DE LA TESIS

Lic. Graciela Herrera Labra



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
COMISION DE TITULACION
DE LA LICENCIATURA EN:

(Anexo 8-A)

México, D. F., a 8 de Diciembre de 1996

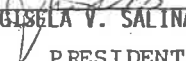
AUTORIZACION PARA LA REPRODUCCION DE TESIS

C. LUIS MODESTO HERNANDEZ
P R E S E N T E .

La Comisión de Titulación tiene el agrado de comunicarle que ha biéndose aprobado su trabajo de tesis, está autorizado para que inicie la impresión de la misma.

Asimismo se le informa que se requieren nueve ejemplares, seis que deberá entregar a esta Comisión y tres a la Unidad de Servicios Escolares.

Atentamente,


Profr. GISELA V. SALINAS SANCHEZ
PRESIDENTE


Profr. MARIA DE LOS ANGELES CABRERA
SECRETARIO

c.c.p. Comisión de Titulación.
c.c.p. Unidad de Servicios Escolares.
c.c.p. Archivo.

INDICE

PRESENTACION

Pag.

INTRODUCCION

I. Los antecedentes históricos del Proyecto:

Capacitación Docente Primaria Bilingüe Bicultural.....	14
1. Acciones educativas desarrolladas por las políticas del estado	14
2. Creación del Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües	34
3. Presencia Indígena en la Política Educativa	39
4. La Educación Indígena Bilingüe Bicultural	42
5. Creación del Proyecto Capacitación Docente Primaria Bilingüe Bicultural	45

II. Descripción de la estructura y organización del Proyecto	49
1. Descripción general	49
1.1 Estructura y Organización	51
2. Descripción específica por apartados	52
2.1 Diseño curricular de la Carrera de Profesor de Educación Primaria Bilingüe	57
a) Primer bloque: Detección de necesidades	61
Necesidades de la comunidad	61
Necesidades del niño	63
Necesidades del Profesor de Educación Primaria Bilingüe Bicultural	65
b) Segundo bloque: Perfil de egreso.....	69
c) Tercer bloque: Objetivos del plan de estudio	75
 III. Un análisis del Proyecto: Capacitación Docente	
Primaria Bicultural	81
1. Origen del curriculum	82
2. La tecnología educativa	85

a) La teoría de sistemas	87
b) La psicología neoconductista	90
c) La teoría de la comunidad	92
3. Impacto de la teoría curricular y la tecnología educativa en el Proyecto	96
4. Análisis de los elementos curriculares	98
5. Lo que incluyó y lo que no incluyó el Proyecto de las culturas indígenas	119
6. Propuesta para la construcción de una teoría docente indígena alternativa	124
IV. CONCLUSIONES	134
V. BIBLIOGRAFIA	138
1. Básica	138
2. Complementaria	143

PRESENTACION.

El presente trabajo de tesis ha sido el resultado de la revisión del documento Proyecto: Capacitación Docente Primaria Bilingüe Bicultural (P.C.D.P.B.B.).

El P.C.D.P.B.B. fue un programa de formación docente impartido por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (D.G.C.M.P.M.) a los docentes indígenas, con el propósito de ofrecerles la formación técnico - pedagógica para que contribuyan a elevar la educación que se imparte a los indígenas del país, con el reconocimiento jurídico como profesores. Dicho proyecto tuvo vigencia del periodo de 1979 a 1984.

El interés por revisar el documento de referencia fue con el objeto de analizar la teoría docente que le dio sustento.

Va dirigido a los docentes de educación indígena y constituye una aportación modesta que los ayude a reflexionar acerca de su práctica como educadores de un grupo social que históricamente ha sufrido discriminación, en tanto que jamás se le ha interrogado para saber el tipo de educación que desea recibir para lograr su propio desarrollo sino siempre se le ha impuesto desde fuera y lo que se ha conseguido es su integración a la sociedad nacional con la consiguiente pérdida de su identidad y sentido de pertenencia etnocultural.

Este trabajo intenta presentar una reflexión acerca de una de las causas que propician la incongruencia educativa que se ha impartido a los indígenas y establece algunas ideas generales

acerca de cómo concibe el autor para una educación que se aproxime a la realidad concreta de los mismos.

Vaya un agradecimiento sincero y profundo a la profra. Graciela Herrera Labra, asesora de esta tesis, por la enorme paciencia que tuvo para con el sustentante en la construcción del trabajo, así como por su gran capacidad y agudeza intelectual para dirigirlo. Mantener la fortaleza y la tenacidad para con el autor, a fin de que éste elimine la idea de la incapacidad del indio para sumergirse en lo abstracto y hacer construcciones teóricas.

Reconocimiento y gratitud a mi esposa Tomasa López Orozco, porque supo soportar con paciencia y vigorosidad mi ausencia durante el lapso que comprendió la carrera hasta concluir este trabajo. Como madre abnegada, supo ecuanimizar la virtud de ser madre y padre a la vez para conducir a mis hijos Cuauhtemoc, Luis Balam y Citlali hasta haber coronado mi éxito. Gracias, mil gracias por ello, que sin su apoyo hubiera sido imposible.

Dedico este trabajo a mis hijos, y les pido su comprensión por que no pude brindarles el amor y el cariño en el momento en que más lo necesitaban ya que las exigencias de mi carrera profesional me impidieron hacerlo; al mismo tiempo les doy a conocer que los estudios de la Licenciatura en Educación Indígena era una necesidad y un compromiso porque los pueblos dominados tienen que luchar por su libertad y esta lucha puede hacerse no sólo con las armas sino también con el conocimiento, y yo fui a prepararme, precisamente, para luchar con el arma del conocimiento, aunque para ello tuve que

sacrificar momentos de convivencia inolvidables, espero que algún día sepan comprenderme.

Gratitud también, para los maestros Jorge Hernández Moreno, Erasmo Cisneros Paz, Javier Tito Espinosa, Nicanor Rebolledo y Pablo Martínez Magdalena (extinto), que de una u otra manera influyeron en mi persona, dándome el impulso y el valor necesario para mantener la perseverancia hasta concluir mi trabajo.

INTRODUCCION.

En el presente trabajo se pretende dar a conocer los resultados de la revisión del documento, Proyecto: Capacitación Docente Primaria Bilingüe Bicultural. El motivo de su revisión fue con el propósito de analizar la teoría docente que dió sustento a dicho documento.

Fue elegido este problemas para efectos de estudio por dos razones: primera, conocer qué causa o causas motivaron a que la formación docente impartida al profesor de educación indígena primaria bilingüe bicultural por la D.G.C.M.P.M. no respondió a los intereses y necesidades de la realidad educativa de los indígenas. Segunda, con base en el conocimiento de la causa se intenta establecer una propuesta alternativa que ayude a pensar en una teoría docente que se apegue o se aproxime a las necesidades e intereses educativos de dichos sujetos sociales.

Para el logro de los propósitos anteriores, fue necesario, en primer lugar, haber adquirido una postura teórica - crítica frente a lo educativo y, en segundo lugar, a partir de esta posición se hizo el análisis y el cuestionamiento de los elementos curriculares del plan de estudio, lo que condujo, finalmente, a esclarecer el problema y el objeto de estudio.

Para este estudio, la investigación documental fue la que prevaleció para revisar los materiales relacionados con el curriculum y la formación docente. El primero, para conocer su origen, su desarrollo y las implicaciones que conlleva un plan de estudio de una carrera profesional, como lo es, el plan de

estudio de la carrera de profesor de educación primaria bilingüe bicultural, basado en un diseño curricular, en donde aparece un diagnóstico de necesidades, un perfil de egreso, objetivos y un plan de estudio organizado por materias. Y, el segundo, para conocer las distintas perspectivas desde donde están planteados los programas de formación docente. La revisión de materiales de los temas mencionados ayudaron a adquirir elementos teóricos que sin duda, apoyaron para la revisión del proyecto.

El presente trabajo consta de cinco apartados. El primero trata acerca de los antecedentes históricos de la carrera de profesor de educación primaria bilingüe bicultural. Estos antecedentes parten desde 1911. Resaltan la creación del Departamento de Asuntos Indígenas, de donde se derivaron la realización de la Primera Asamblea Nacional de Filólogos y Lingüistas, 1939 y, el primer Congreso Indigenista Interamericano, en 1940. Dos eventos que dieron cimiento para una educación indígena en México basada en el respeto al idioma y la cultura de los indígenas.

También destaca la creación y acciones del Instituto Nacional Indigenista (I.N.I.), como producto del Primer Congreso Indigenista Interamericano. Se resalta además la creación del Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües que tuvo lugar en el año de 1963 con la realización de la Sexta Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación. Asimismo se hace alusión que en la década de los setenta surgieron organizaciones de profesionales indígenas, tales como: la Organización de Profesionales Indígenas Nahuas, A.C. (APINAC) y la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC) que

plantearon el proyecto político - educativo: la Educación Indígena Bilingüe Bicultural. Finalmente, se da a conocer el proceso para la creación del Proyecto: Capacitación Docente Primaria Bilingüe Bicultural, objeto de revisión de la presente tesis.

El segundo apartado comprende la descripción de la estructura y la organización del proyecto desde dos momentos.

El primer momento consiste en presentar su estructura, señalando sus rubros más generales y sus componentes. El segundo momento se ocupa en explicar cada uno de los rubros de la estructura del proyecto así como de sus componentes.

Parte de un marco jurídico. El marco jurídico está constituido por: la Ley Orgánica de la Administración Pública, la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, el Reglamento del Apartado B del Artículo 123 Constitucional, la Ley Federal de Educación, el Reglamento del Interior de la Secretaría de Educación Pública y el Manual de la Estructura Orgánica de la D.G.C.M.P.M.

A continuación, el objetivo del proyecto, la población atendida y la mecánica operativa, es decir, cómo se puso en ejecución el proyecto.

Posteriormente, se aborda el diseño curricular de la Carrera de Profesor de Educación Primaria Bilingüe Bicultural, en tres bloques: el primer bloque trata acerca de la detección de necesidades de la comunidad, del niño y del profesor. El segundo bloque comprende lo relacionado con el perfil de

egreso y cada uno de sus aspectos que abarca. El tercer bloque comprende la descripción de los objetivos de plan de estudio, el plan de estudio propiamente dicho, en donde aparecen las materias que lo integraron.

A grandes rasgos estos son los apartados que se abordan en el segundo capítulo.

El tercer apartado se refiere al análisis del plan de estudio del Proyecto: Capacitación Docente Primaria Bilingüe Bicultural.

Parte desde la contextualización del curriculum, trata sobre su origen, las causas sociales, económicas y políticas que lo propiciaron.

Derivado del curriculum se hace una revisión breve de la tecnología educativa. Se abordan las teorías que las sustentan: la teoría de sistemas, la psicología neocoductista y la teoría de la comunicación.

Un pequeño apartado trata sobre el impacto que han tenido la teoría curricular y la tecnología educativa en el Proyecto: Capacitación Docente Primaria Bilingüe Bicultural, en donde, de manera breve se expone cómo se introdujeron a nuestro país y las repercusiones que han tenido.

Fundamental en este capítulo, es el que se refiere al análisis de los elementos curriculares del plan de estudio, por lo tanto, un apartado se refiere, precisamente, a este tópico. Los elementos curriculares son: diagnóstico de necesidades perfil de

egreso, objetivos y plan de estudio organizado por materias. El análisis de estos elementos conceptuales dió pauta para el esclarecimiento del problema de estudio.

Después de haber efectuado el análisis, le sigue una sección que constituye una propuesta para la construcción de una teoría docente alternativa en donde se plantea, de manera muy general, una vía que permitirá alcanzar este propósito que dé sustento a una formación y a una práctica docente que responda a las necesidades educativas de los indígenas.

Se incluye también el cuarto apartado de conclusiones al que se llegó después de revisar el trabajo en su totalidad.

Finalmente, se anexa el quinto apartado correspondiendo a la bibliografía de las obras que fueron consultadas y que sirvieron de apoyo para construir el trabajo. Esta bibliografía se divide en: básica y complementaria. La bibliografía básica, como su nombre lo indica su consulta fue esencial para construir el corpus de la tesis y la complementaria, sirvió de apoyo para ir aclarando aquellos conceptos que con la bibliografía básica no se alcanzó a precisar.

El trabajo va dirigido a todos los docentes de educación indígena y tiene la intención de dar a conocer que detrás de un proyecto educativo existe una teoría que lo sustenta, misma que le imprime su concepto de hombre sociedad, cultura, educación.

Adolece de serias limitaciones, propiciadas entre otras razones, porque se quiso incursionar desde lo teórico y un

trabajo enfocado desde esta perspectiva es difícil plantearlo, máxime cuando no se tiene la claridad de los conceptos.

Uno de los alcances que pudiera obtenerse con el trabajo sería el que lograrse dar pauta que permitiesen la construcción de una teoría docente que surja desde el interior de las culturas indígenas. Por otra parte, propiciar en los docentes una actitud de revaloración e identidad a la etnia que pertenecen e involucrarse con la problemática en que viven y busque formas de solución congruentes con su idiosincrasia y realidad sociocultural.

El interés por estudiar el problema nació de la inquietud y el deseo de ofrecerles a los docentes indígenas una explicación del por qué su formación no responde a la realidad educativa indígena porque ésta fue sustentada en una teoría docente que surgió de otros contextos sociales, reuniendo las características de ser tecnocrática, sistemática, histórica e integradora y, en este sentido, descartó la posibilidad de propiciar una formación docente reflexiva, crítica, cuestionadora, comprometida y transformadora.

Para concluir, es preciso apuntar que el presente trabajo intenta sintetizar los conocimientos adquiridos en el curso de la Licenciatura en Educación Indígena, sin que por ello, se considera acabado, ya que puede ser el inicio de una futura investigación con mayor cobertura y profundidad.

El autor agradecerá todo género de críticas, observaciones y/o comentarios que se hagan en torno al trabajo con el propósito de mejorarlo, enriquecerlo o replantearlo.

I.- LOS ANTECEDENTES HISTORICOS DEL PROYECTO: CAPACITACION DOCENTE PRIMARIA BILINGÜE BICULTURAL.

Para analizar y entender el Proyecto: Capacitación Docente Primaria Bilingüe Bicultural* que impartió la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (D.G.C.M.P.M.), de 1979 a 1984 a los docentes indígenas de educación primaria bilingüe bicultural, dependientes de la Dirección General de Educación Indígena (D.G.E.I.), es necesario contextualizarlo dentro de un proceso histórico, para en un momento posterior, entender sus implicaciones político-académicas de surgimiento.

Para los efectos de esta revisión y sin perder de vista el carácter histórico del proceso de desarrollo de la educación indígena en México, se partirá desde el período posrevolucionario hasta llegar a la actualidad, pues es a partir de esta época, cuando se apuntan algunas acciones con las cuales se define el indigenismo y la integración de los grupos hacia la sociedad nacional.

1.- Acciones educativas desarrolladas por las políticas del Estado.

Como un primer antecedente de creación del Proyecto tenemos ya con Don Francisco León de la Barra, el 18 de

* Para los efectos de no repetir a cada instante en este título, en lo sucesivo sólo se hará alusión como Proyecto escrito con mayúscula.

junio de 1911, la creación de las Escuelas Rudimentarias o “peor es nada” estas fueron las primeras escuelas elementales que se establecieron en las provincias. Su propósito fueron: “enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena a hablar, leer y escribir en castellano, y a ejecutar las operaciones fundamentales y las más usuales de la aritmética”.(1)

Más adelante, con la creación de la Secretaría de Educación Pública en el año de 1921 se fundó el Departamento de Educación y Cultura Indígena que formó parte una de las cinco ramas del Ministerio recién establecido.

La función principal de este Departamento, fué impartir la educación y consiguientemente integrar a los indígenas hacia la población nacional.

En este proceso, participaron maestros denominados misioneros, quienes se trasladaron a las diversas regiones del país para recabar la información acerca de la situación cultural de los grupos indígenas y, desde luego llevarles educación.

En cada poblado se involucraron voluntarios que desempeñaron el papel de maestros, a cambio de una pequeña remuneración que recibieron como pago de su trabajo. La instrucción básica comprendía la enseñanza de la lectura, la escritura y la aritmética, además historia y geografía elementales. También higiene, medicina moderna y artesanías.

(1) Gonzalo Aguirre Beltrán. Teoría y práctica de la Educación Indígena. México, Ed. Sepsetentas, 1973, p. 74

El departamento de Educación y Cultura Indígena no explicita su función integracionista, ésta se intuye en el sentido de que en su programa educativo no aparecen la etnociencia, el etnoconocimiento, solamente los contenidos de la sociedad nacional como se señalan en el párrafo anterior; lo que se infiere su claro sentido integracionista; pues lo que se quiso con dicho proyecto educativo es que los indígenas internalizaran normas, valores, hábitos, conocimientos, habilidades de la cultura nacional y olvidaran lo propio.

En el año de 1922, como un esfuerzo para superar la carencia de maestros que trabajasen en el área indígena, dio lugar la creación de la Escuela Normal Rural. La primera se estableció en Tacámbaro, Michoacán. Dicha institución tuvo la misión de preparar a nuevos maestros. Asimismo, capacitar al personal en servicio carente de preparación. La preparación que se impartió comprendió conocimientos de la lectoescritura y matemáticas elementales, talleres y prácticas agrícolas.

Otro proceso educativo, antecedente del Proyecto fué la creación de la Casa del Pueblo (15 de Abril de 1923). La Casa del Pueblo*, como los proyectos anteriores tuvo como intención integrar a las comunidades indígenas mediante la impartición de conocimientos y de habilidades a fin de que pudieran insertarse con cierta facilidad en el proceso de trabajo. La intención de

* Cabe asentar que en la creación de esta escuela no estaba de acuerdo el Secretario de Educación Pública, José Vasconcelos quien se oponía a dar una educación especializada a los indígenas. Gonzalo Aguirre Beltrán. Teoría y práctica de la educación indígena. México, Ed. SepSetentas, 1973 p. 88

“integrar” a las poblaciones indígenas se dio mediante el establecimiento de un centro social en la comunidad. Debe aclararse que la Casa del Pueblo no funcionaba como una escuela dedicada exclusivamente para los niños si no iba dirigido a todos los habitantes de la localidad, tanto hombres como mujeres. Las actividades iban desde la alfabetización y la castellanización hasta prácticas de agricultura, pequeños oficios, economía doméstica y desarrollo de la vida social. En el mismo año, Octubre de 1923 se aprobó la creación de las Misiones Culturales a iniciativa del Diputado Federal José Gálvez y aprobada por José Vasconcelos.

La primera Misión Cultural fué establecida en Zacualtipán Hidalgo a cargo del maestro Rafael Ramírez. Sus objetivos fueron: “Incorporar” las poblaciones indígenas a la vida nacional; desarrollar una cultura nacional basada en las tradiciones locales y mejorar las condiciones higiénicas, económicas y culturales de los grupos en mención, en este sentido las Misiones Culturales constituyeron un organismo experimental para la reconstrucción social y rehabilitación comunitaria. En ellas se impartían conocimientos sobre higiene, educación física, agricultura, artesanías locales, ciencias domésticas, carpintería, música, entre otras. (2)

Los maestros que participaban en estas Misiones Culturales se concentraban en regiones estratégicas para recibir capacitación mediante cursos intensivos que tenían una duración de tres semanas.

(2) *Ibidem* pp. 109-126

Después en 1925 se aprobó la creación de las Escuelas Centrales Agrícolas con el propósito de capacitar a los estudiantes en materia agrícola para que al regresar a sus lugares de origen, proporcionaran asesoría técnica. Su programa tenía una duración de tres años.

Con Plutarco Elías Calles Presidente de la República se interesó por dar una “solución” al problema indígena estableciendo el 1o. de enero de 1926 la Casa del Estudiante Indígena.

La Casa del Estudiante Indígena constituyó otro de los procesos para la educación indígena que, valiéndose con otra estrategia, pretendió articular cultural, social y políticamente al indígena con la sociedad nacional mediante la preparación de los estudiantes, quienes a su vez, tenían que desempeñar el papel de catalizadores y promotores del proceso y el mejoramiento integral de sus comunidades.

Tuvo como sede la capital de la República. Concentró a los jóvenes de diferentes regiones para capacitarlos y, posteriormente, regresaran a sus comunidades, lo que de alguna manera se tenía una cierta resistencia a los procesos de aculturación* que estaban sujetos, lo que llevó a su fracaso de

*En este trabajo se entiende por aculturación al proceso de transmisión cultural que se da no sólo a través de la institución social denominada escuela sino en otros espacios sociales. Esta transmisión cultural se realiza en los grupos sociales que viven en contacto, pero uno de ellos tiene predominio sobre el otro quien le impone sus costumbres, valores, normas, tradiciones, con el propósito de integrar al interior de dicho grupo social. Este fenómeno de la aculturación es el que viven los indígenas en función de que a través de los diferentes proyectos político- educativos que emplee el Estado, tienden a ser incorporados a la sociedad nacional con la consiguiente pérdida de sus valores culturales.

acuerdo a su intención inicial, el de formar multiplicadores.

El fracaso de este proyecto se debió precisamente a la resistencia que presentaron los estudiantes de regresar a sus comunidades de origen para reproducir los procesos de aculturación recibida, esto es en función de las condiciones de vida que les presentó la ciudad, pues reunía otras características, otros valores muy diferentes a los de su comunidad natal, de tal suerte que los motivó y optaron por no regresar.

A partir de entonces, en 1932, la Casa del Estudiante fue clausurada y en su lugar se fundaron los Internados Indígenas en diferentes regiones del país, con ellos se buscaba reparar el fracaso de la Casa del Estudiante. En principio se crearon 10 Internados que más tarde se multiplicaron. Contaban con financiamiento que se destinaba como beca par alimentación y hospedaje de los estudiantes.

La creación de estos internados tenía como objetivo preparar a jóvenes indígenas y participaran en las instituciones del Estado, particularmente en el terreno educativo y reprodujeran en sus comunidades los conocimientos y las habilidades recibidas y, de esta manera, sirvieran como intermediarios entre el Estado y las sociedades indígenas en los procesos de aculturación.

Otro proyecto llevado acabo dentro del proceso histórico de la educación indígena la constituyó la llamada Estación Experimental de Incorporación del Indio, obra efectuada por Moisés Sáenz en la Cañada de los Once Pueblos localizada en

el estado de Michoacán, teniendo como sede Carapan (1932).
(3)

Este trabajo de investigación social iba desde hacer observaciones que permitieran las sugerencias y las críticas de los métodos y procedimientos que el gobierno desarrollara como acciones operativas en las comunidades tales como: escuelas, organizaciones agrarias, asesoría técnica. En este sentido, Sáenz realizó un programa de acción con la intención de mejorar las condiciones de vida de las etnias indígenas a partir de un conjunto de actividades en el ámbito económico, cultural y de salud pública.

Paralelo a este programa se establece la relación con el Instituto Lingüístico de Verano (I.L.V.) encabezado por William Cameron Townsend, el cual venía invitado por Moisés Sáenz a partir de conocer su trabajo con los cakchiqueles en Guatemala.

El instituto empezó trabajando en ocho regiones indígenas en forma similar al trabajo desarrollado en Guatemala, que consistía en alfabetizar en lengua indígena mediante la elaboración de alfabetos prácticos y materiales didácticos escritos en idiomas indígenas. (4)

(3) Moisés Sáenz. Carapan. Michoacán, México, Ed. Gobierno del Estado de Michoacán, 1970.

(4) Jorge Hernández Moreno y Alba Guzmán G. "Trayectoria y proyección de la Educación Bilingüe y Bicultural en México", en: Arlene Patricia Scanlón y Juan Lezama Morfin. Hacia un México Pluricultural. México, Ed. Porrúa, 1982, pp. 86-87.

Es con el Gral. Lázaro Cárdenas (1934), cuando asume la Presidencia que la educación indígena cobró relevancia importante en su política, la cual dio creación al Departamento de Asuntos Indígenas, política que no se había dado anteriormente; pero que de alguna manera se inspiraba en los trabajos realizados fundamentalmente por Moisés Sáenz, en su proyecto Experimental de Carapan.

Este proyecto que se llevó a cabo en la Cañada de los Once Pueblos dio origen a una obra titulada “Carapan,” donde su último capítulo propone la creación de una dependencia de cobertura nacional que se encargara de establecer programas de desarrollo socioeconómico y cultural en las poblaciones indígenas por lo que se considera que el Gral. Cárdenas, durante su administración las puso en ejecución dando lugar la creación del Departamento de Asuntos Indígenas, el cual se fijó como propósitos: “promover, dirigir o estimular todas aquellas acciones oficiales tendientes a la protección del indio y sus intereses, a la conservación de sus valores, a la elevación y mejoramiento económico mediante una interpretación de la cultura y el genio vernáculo que no sacrifique ni beneficie ningún elemento valioso. Presentar al pueblo de México los datos de la realidad indígena y dilucidar y enaltecer los aspectos significativos de la cultura indo - americana, a fin de crear la conciencia colectiva tanto con respecto a la verdadera situación del aborígen en el continente cuanto sobre el papel que el que México desempeña en la integración del país como elemento de la nacionalidad”.

El Departamento de Asuntos Indígenas se manejaban como una oficina autónoma pero dependiente del Ejecutivo Federal.

Así también este Departamento tenía a su cargo las escuelas, los institutos, las instituciones de crédito y fomento agrícola y todas aquellas acciones concretas de índole oficial que el Gobierno Federal realizaba en aquel entonces para las regiones indígenas.

El Departamento de Asuntos Indígenas se mantuvo como una institución de carácter consultivo, función que le facultaba: “a) Estudiar los problemas fundamentales de las razas aborígenes y dictar las medidas y disposiciones que deben tomarse en acuerdo del Presidente de la República para lograr que la acción coordinadora del Poder Ejecutivo redunde en provecho de los indígenas; y “b) Promover y gestionar ante las autoridades federales y estatales todas aquellas medidas o disposiciones que conciernen al interés general de los núcleos aborígenes de la población.” (5)

Entre las acciones más destacadas figuran: la organización de cooperativas, la atención legal de problemas concretos de los que tuvieran relación con las Procuradurías de Asuntos Indígenas, * se impulsó la enseñanza del idioma español y la alfabetización en lengua indígena. Se dio vigor a la construcción de caminos, presas, canales de riego y se dotó de créditos y asesoría técnica, asimismo, se impulsó la construcción de escuelas y se apoyó la coordinación de proyectos intersecretariales para atender los problemas específicos de los grupos indígenas y se dió acceso al

(5) Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas. Memoria 1940-1946 (1946):22, citado por: Gonzalo Aguirre Beltrán. Op. cit. p. 143.

* Las Procuradurías de Asuntos Indígenas son dependencias gubernamentales que tienen la función de asesorar y defender a los indígenas en contra de las injusticias y despojo de sus tierras.

patrocinio de varios congresos indigenistas. Lo anterior condujo a crear para el ámbito educativo el Departamento de Educación Indígena (1937) el cual dependía de la Secretaría de Educación Pública, incorporándose a este Departamento, los Internados Indígenas, denominados Centros de Educación Indígena. Estos Centros giraron su enfoque sólo al aspecto educativo indígena de ahí que los Centros fueron establecidos en zonas indígenas a fin de liberarlos de la explotación e injusticias de que eran objeto por parte de los terratenientes.

Los Centros de Educación Indígena, más tarde, en 1939 pasaron a ser Centros de Capacitación Económica con un programa mínimo que consistió en:

“a) Promover la transformación económica, cultural y social de la comarca donde se hallaran establecidos.

b) Dar conocimientos elementales del castellano, aritmética, higiene, civismo, historia y geografía como auxiliares de las actividades económicas.

c) Impartir enseñanza agrícola.

d) Enseñar industrias regionales.

e) Realizar actividades sociales, por parte de la juventud indígena, en las comunidades en donde están establecidos los centros.” (6)

Los Centros de Capacitación Económica, con base en este programa mínimo, se propusieron capacitar al alumno en la agricultura y en la industria para que éste ejerciera con éxito su función social y económica dentro de su comunidad de origen.

(6) *Ibidem.* p. 145.

En el siguiente año, 1939, el Departamento de Asuntos Indígenas posibilitó la realización de la Primera Asamblea Nacional de Filólogos y Lingüistas, con el apoyo del Departamento de Antropología de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional. Concurrieron a ella destacados especialistas y científicos sociales.

La realización de esta Primera Asamblea obedeció a que la educación indígena presentaba un problema serio, toda vez que la mayoría de los maestros carecían del conocimiento de la lengua materna de los niños, lo que ocasionó desaliento y deserción de parte de maestros y alumnos.

Por otra parte, la enseñanza de la lecto-escritura se impartía a través de un idioma ajeno al alumno, lo que hacía imposible la comprensión de la lectura.

Esta dificultad se daba en virtud de que los sonidos que aprendía el alumno no le eran familiares, por lo tanto, no podía asimilarlos como unidades significativas. Estas fueron algunas de las preocupaciones del Departamento de Asuntos Indígenas que lo llevaron a realizar la Primera Asamblea Nacional de Filólogos y Lingüistas.

En esta primera Asamblea Nacional de Filólogos y Lingüistas, el Gobierno de la República convocó a especialistas para que fueran los encargados de buscar los mecanismos más viables para lograr el proceso enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en idioma propio y el aprendizaje del español como segundo idioma, en el menor tiempo posible. La

Asamblea fue desarrollada con base en los lineamientos establecidos por el Ejecutivo Federal, quien señaló la necesidad de instituir un planteamiento científico unificado en torno al problema indígena, que armonice las posiciones políticas e ideológicas de tal manera que apoye las políticas del gobierno en materia de educación indígena, que haga intento por modificar los métodos de investigación a efecto de obtener un mejor resultado en los estudios que se emprendan y que contribuyan a establecer las pautas para la solución de los problemas de los indígenas. Centra su atención, fundamentalmente, en aquellos problemas más candentes que requieren una pronta solución.

Se pensó que debería crearse un órgano gubernamental que coordine las instituciones encargadas de desarrollar programas de mejoramiento de vida indígena. Este organismo gubernamental tendrá, además, la posibilidad de opinar y de establecer los mecanismos viables para encausar la tarea emprendida por el Estado, interesarse y mantener los lineamientos porque las instituciones participantes cumplan con su cometido.

En torno a estos criterios establecidos por el Ejecutivo Federal para el desarrollo de la Primera Asamblea. los concurrentes entraron en debate y, después de varias discusiones y deliberaciones llegaron a las siguientes conclusiones: “La enseñanza del indígena debe hacerse utilizando maestros que hablen su lengua... se le enseñe a leer y a escribir en su propio idioma... Después se le impartirá los conocimientos elementales en su propio idioma lo cual debe ser tarea principal de todas las escuelas del país procediendo

rápidamente a la enseñanza de la lengua nacional. La adquisición de la lengua se facilitará por la circunstancia de que el alumno está rodeado de muchas oportunidades para oírla y hablarla.

El maestro ayudará a la castellanización impartiendo una parte de la educación, desde un principio en la lengua nacional y ampliará progresivamente el empleo del español en la enseñanza. La escritura del castellano se verá facilitada por el hecho de que el indígena ya sabrá leer y escribir en su propio idioma.

La realización de un programa de esta índole tendrá como resultado inmediato una más rápida asimilación de la cultura mexicana y a la vez una adquisición más fácil del idioma nacional. Por supuesto, las circunstancias de que el indígena pueda leer y escribir en su propio idioma, le hará aportar a éste una parte de su vida cultural pero el hecho de que una mayoría considerable de habitantes del país habla el español le obligará proporcionalmente al ensanchamiento de sus intereses y de su horizonte cultural a utilizar en grado siempre creciente el idioma oficial del país. Y a este ensanchamiento de sus intereses y de su horizonte cultural sólo se podrá llegar mediante el programa que tiende a impartirle la cultura en su propio idioma". (7)

Estas conclusiones estuvieron fincadas en el uso de la lengua materna en la enseñanza, que sin duda, es el medio más

(7) *Ibidem.* p.20.

fácil para aprender a leer y escribir, lo que no sucede cuando se imparte de un idioma ajeno, se produce una mayor dificultad en virtud de que los sonidos nos son familiares al alumno y por consiguiente no puede asimilarlos como unidades de significación lo que da lugar a la falta de comprensión de lo que lee y escribe.

Cuando se pretende castellanizar al indígena, se intenta alcanzar dos cosas: la enseñanza de la lengua, el dominio y el uso de la escritura, además la transmisión de los conocimientos elementales del universo y la enseñanza del papel que debe desempeñar dentro de la vida nacional. El aprendizaje de los conocimientos del universo se ha remitido a una tarea secundaria, dándole un mayor énfasis a la enseñanza de la lectoescritura.

La educación en el sistema indígena ha implicado una dificultad llevarla a cabo, toda vez que la mayoría de los maestros que laboran en ese medio, carecen del conocimiento de la lengua de la región, que ha ocasionado deserción y desaliento de parte de maestros y alumnos, dado que no puede establecerse la comunicación entre ambos.

Como resultado de la Primera Asamblea fue creado el consejo de Lenguas Indígenas que tuvo a su cargo la elaboración del Proyecto Tarasco. Este Proyecto fue un programa que se aplicó en la región purépecha del estado de Michoacán en 1939.

Demostró ser la solución del problema de la educación indígena, mediante la alfabetización en idioma materno.

Participaron varias instituciones, entre ellas: el Departamento de Antropología, el Instituto Nacional de Antropología e Historia, la Sociedad Mexicana de Antropología y el Instituto Panamericano de Geografía e Historia. La dirección del proyecto estuvo a cargo de Mauricio Swadesh, la Subdirección bajo la responsabilidad de Wigberto Jiménez Moreno y la Secretaría, a Alfredo Barrera Vázquez.

Los científicos sociales participantes elaboraron un alfabeto purépecha práctico, materiales de lectoescritura (cartillas) y demás apoyos. Capacitaron a jóvenes y de esta manera llevaron a cabo su encomienda.

Después de haberse efectuado la Primera Asamblea Nacional de Filólogos y Lingüistas, en el siguiente año, 1940, el Departamento de Asuntos Indígenas propició la realización del Primer Congreso Indigenista Interamericano presidido por el Gral. Cárdenas, teniendo como sede la ciudad de Pátzcuaro Michoacán.

En el Primer Congreso Indigenista Interamericano concurren destacados etnólogos, antropólogos, sociólogos, de los países latinoamericanos, que poseen poblaciones indígenas quienes participaron en la búsqueda de los mejores caminos para integrar a los indígenas de cada una de las naciones participantes. Las conclusiones a las que llegaron los congresistas fueron las siguientes, agrupadas en aspectos: político, socioeconómico, educativo.

“En el aspecto político: señaló la necesidad de rectificar la división política y administrativa de las regiones habitadas por

los indígenas, la creación en cada país de oficinas de asuntos indígenas, la redistribución de los grupos indígenas (colonización, reconocimiento de la personalidad jurídica de las comunidades, etc.)... el respeto de las instituciones tradicionales... No mantener al indio en la agricultura sino orientarlo hacia la industria. El progreso de la comunidad debe efectuarse con vista hacia su integración a la vida social de cada país... La elaboración de una legislación protectora del indígena que garantice sus derechos políticos.

En el aspecto socio - económico: La promoción de las artes populares, la pesca, la ganadería; la creación de organismo de crédito agrícola, la construcción de carreteras, escuelas, la práctica de la medicina rural, centros de medicinas social, preventiva y curativa en las zonas habitadas por los indios.

En el aspecto educativo: El congreso recomendó la defensa de la cultura indígena , en particular el reconocimiento de la importancia de las lenguas autóctonas en las etapas iniciales de la enseñanza y el empleo de la lengua nacional en la educación... Deberán preferirse los maestros indígenas a los no indígenas”. (8)

(8) Marie Chantal Barre. “Políticas Indigenistas y reivindicaciones indias en América Latina 1940-1980” En: Guillermo Bonfil Batalla, Ed. Al. América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio. Costa Rica, Ed. FLACSO, pp. 45-46.

NOTA: Nemesio Rodríguez en su obra “Educación, Etnias y Descolonización en América Latina” Señala estas conclusiones del Primer Congreso Indigenista Interamericano”.

1.- La participación de los maestros rurales en las obras de colonización interior , sin perjudicar en estas obras los intereses vitales de los indígenas.

2.- Que el proceso educativo de los indígenas se promuevan nuevas actitudes, utilizando todas las oportunidades que ofrece la vida indígena, sin violentar las creencias tradicionales de los mismos, (aprobadas, abril 23). Elio Masferrer K. Recomendaciones de los Congresos Indigenistas Interamericanos concernientes a educación indígena”, en Nemesio J. Rodríguez. Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. V. II; Ed. UNESCO, 1983, pp. 532-533.

De este Primer Congreso Indigenista Interamericano dio lugar a la creación del Instituto Indigenista Interamericano (I.I.I.) con sede en la ciudad de México y además, estableció compromiso para cada uno de los países participantes, la fundación de una institución nacional que se encargara de atender la problemática de los grupos indígenas.

El Primer Congreso Indigenista Interamericano fue la última acción que efectuó el Gral. Cárdenas durante su gestión administrativa a través del Departamento de Asuntos Indígenas.

La política Cardenista fue de gran trascendencia para el indígena pues encontró en ella la posibilidad de “mejorar” sus condiciones de vida, mediante apoyos asistenciales, asesoría técnica y créditos de que fue objeto.

Como el gobierno del Gral. Manuel Avila Camacho (1940-1946) comenzó un descenso en la atención de la problemática indígena, pues esta gestión administrativa dio mayor importancia a la industrialización del país.

En el ámbito educativo, estableció la escuela “del Amor” como una forma para lograr la unidad nacional y desterrar el divisionismo provocado por la política de masas del cardenismo.

Después de Manuel Avila Camacho le correspondió el turno en el gobierno a Miguel Alemán Valdés, durante esta administración desapareció el Departamento de Asuntos Indígenas y sus facultades pasaron a depender a la Secretaría de Educación Pública.

Como el gobierno anterior, éste también concedió mayor atención al desarrollo industrial del país.

En el ámbito de la educación indígena ésta se institucionalizó y presentó las siguientes características.

- “a) Expansión del sistema de escuela rural hacia algunas áreas indígenas.
- b) Atención a los niños indígenas por los maestros rurales y monolingües de español.
- c) Utilización del español como vehículo de instrucción.
- d) Apoyos didácticos en lengua española”. (9)

Como se advierte, las recomendaciones a las que llegaron los asistentes de la Primera Asamblea Nacional de Filólogos y Lingüistas y del Primer Congreso Indigenista Interamericano, tales como: El uso de lengua materna en la enseñanza y el empleo de los maestros nativos, fueron desechados, y en su lugar, se impuso la castellanización directa, mediante la participación de los maestros rurales monolingües en español.

Esta era la situación que guardaba la educación indígena al principio de la gestión de Miguel Alemán; sin embargo este mismo gobierno quiso dar cumplimiento a una de las recomendaciones del Primer Congreso Indigenista

(9) Jorge Hernández Moreno y Alba Guzmán. Op. cit. p. 88.

Interamericano con la aprobación de la ley que dio origen al Instituto Nacional Indigenista (INI) el 10 de Noviembre de 1948, su primer director fue Don Alfonso Caso.

Con la creación de esta Institución Gubernamental se pretendía alcanzar dos objetivos: primero, dar cumplimiento al compromiso Internacional que México había contraído por haber sido sede del Primer Congreso Indigenista Interamericano y abanderado del indigenismo, y, segundo, alcanzar lo que el Departamento de Asuntos Indígenas no había logrado.

El INI tuvo como función fundamental, la coordinación de las demás dependencias del gobierno cuyos propósitos iban encaminados hacia los programas de desarrollo de integración de los grupos indígenas a la sociedad nacional. Su estrategia de aculturación consistió en desplegar programas de desarrollo económico, social y cultural de caracteres regionales a fin de “mejorar” las condiciones de vida de los indígenas.

La primera aplicación de su programa de desarrollo se dió con la creación del Primer Centro Coordinador Indigenista Tzeltal - Tzotzil en San Cristóbal de las Casas, Chiapas en 1951.

El programa del Centro Coordinador Indigenista (C.C.I.) Tzeltal - Tzotzil estuvo constituida por tres acciones esenciales: Acción económica - agropecuaria, acción educativa y acción sanitaria.

La acción económica-agropecuaria tuvo a su cargo las tareas de asesoría para la explotación racional de los bosques comunales, el aprovechamiento del agua para los efectos de irrigación, la dotación de créditos, la asesoría técnica, la creación de cooperativas, la construcción de caminos vecinales y la defensoría legal de los indígenas.

La acción educativa (interés especial de este trabajo de investigación) emprendió sus actividades retomando las conclusiones del Primer Congreso Indigenista Interamericano, particularmente las que se referían a la alfabetización en idioma indígena, el uso de los materiales en lenguas nativas y el empleo de maestros indígenas.

El C.C.I. contrató jóvenes, algunos eran mayores de edad, bilingües, que habían cursado estudios de educación primaria, otros; en cambio, no tenían tales estudios en virtud de que en las comunidades indígenas el analfabetismo era muy acentuado. La escasa preparación que poseían los jóvenes se compensaba con el arraigo y prestigio de que gozaban en sus comunidades de origen; pues algunos desempeñaban el cargo de escribanos o cantores, además, del dominio de su idioma materno, características que les permitía infundir confianza y aceptación en las localidades y de esta manera, participaron en la educación que emprendió el INI en la región tzeltal-tzotzil de San Cristóbal de las Casas, que posteriormente se extendió esta acción en otras regiones indígenas del país.

A los jóvenes recientemente contratados se les capacitó y se les habilitó de las técnicas para la alfabetización en idioma indígena y de castellanización para que desempeñaran la

función de promotores Culturales Bilingües. (10). Los promotores Culturales Bilingües recibían un salario igual que a los maestros rurales. La acción sanitaria consistió en realizar campañas de salud de diversa índole: vacunación, desparasitación, dotación de medicina preventiva, enseñanza sobre medidas de higiene, alimentación y saneamiento del ambiente.

De esta forma, el INI llevó a cabo sus programas de desarrollo económico, cultural, educativo y de salud en las comunidades indígenas a través de los C.C.I.

2.- Creación del Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües.

Más tarde, en 1963 surgió hacia el interior de la SEP. otro proyecto, obedeciendo a la política indigenista del Estado mexicano. Este proyecto indigenista se denominó Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües (S. N. P. C. B.)*

La creación del S.N.P.C.B. se debió al incremento que habían tenido los Promotores que venían colaborando con el INI y que ejercían la docencia, lo que de alguna manera, no habían tenido buena aceptación de parte de la SEP. A raíz de este argumento, la SEP. convocó, a través de su organismo el Consejo Nacional Técnico de la Educación (C.N.T.E) la VI Asamblea Nacional Plenaria de donde se acordó la fundación del S.N.P.C.B.

* Los promotores Culturales Bilingües eran grupos de jóvenes contratados por el INI quien los capacitó para que participaran en la promoción y realización de programas de desarrollo económico, político, social y cultural en las comunidades indígenas para que éstas se integraran a la sociedad nacional.

El S.N.P.C.B. fue puesto en marcha en 1964 mediante un curso de capacitación en la comunidad de Comaltepec, Puebla bajo la coordinación de la Profesora Angélica Castro de la Fuente. El personal que integra el S.N.P.C.B. en su mayoría es egresado de los Internados Indígenas, de esta forma, se cumple uno de los objetivos de estos centros de estudio el de preparar a los jóvenes indígenas para que se incorporen a las instituciones gubernamentales y participaran en el proceso de integración de sus comunidades de origen hacia la vida nacional.

Si bien es cierto que el S.N.P.C.B. empezó a funcionar en 1964, sin embargo, no se consolidó inmediatamente, ésta se dio a partir de 1970 ya que es cuando la SEP, empezó a dotar plaza de base a los promotores que tenían mayor antigüedad de servicios y preparación, pues cabe aclarar que los promotores venían trabajando mediante contrato, recibiendo una compensación de servicios.

Esta compensación se suspendían cada año, de enero a mayo, otras veces se extendía hasta junio, lo que ocasionaba serios problemas a los promotores su permanencia en las comunidades, fundamentalmente, en el pago de su alimentación. La suspensión del pago de la compensación obedecía a los trámites que tenían que hacer las autoridades educativas para conseguir nuevos contratos ante la Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

El problema de los contratos fue superándose poco a poco en la medida en que se valoró la labor del promotor en las comunidades indígenas de donde surgió la necesidad de crear

plazas de base y esto sucedió a partir de 1970. Hoy en día ya no se tropieza con el problema de los contratos.

Los Promotores Culturales Bilingües se les exhortó continuar sus estudios de normal en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (I.F.C.M.)* hasta obtener el título de profesor de Educación Primaria. La capacitación de los Promotores Culturales Bilingües no ha sido interrumpida, sigue impartándose pero con diferente plan de estudio debido a las reformas que ha tenido el Sistema Educativo Nacional y que han repercutido en los programas de formación de profesores indígenas.

Se ha hecho mención que a partir de 1970 empezó a consolidarse el S.N.P.C.B. podemos decir por otra parte, no tan sólo recibió afianzamiento, sino marcó una nueva etapa de la política indigenista del Estado mexicano. Esta nueva etapa que se dio se debió a que asumió la Presidencia de la República un hombre que poseía actitudes que simpatizaban con la política indigenista, este hombre fue el Lic. Luis Echeverría Alvarez que gobernó durante el período 1970-1976.

El gobierno del Presidente Echeverría reestructuró la SEP. y creó la Subsecretaría de Cultura Popular y Educación Extraescolar a cargo de Gonzalo Aguirre Beltrán quien a su

* El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (I.F.C.M.) fue creado en el año de 1844 para capacitar a los docentes en servicio. En el año de 1971 debido a la modificación de la estructura que sufrió la misma SEP, el I.F.C.M. fue reestructurado y cambiado su denominación por el de Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (D.G.C.M.P.M.) El I.F.C.M. impartió cursos en sesiones sabatinas durante el período escolar, y cursos intensivos durante los meses de vacaciones de fin de cursos.

vez, es nombrado Director General del INI. Esta duplicación de funciones en manos de una persona resultó ser significativa para la política indigenista porque, por una parte, incrementó el número de C.C.I. (se crearon 70 C.C.I. durante esta gestión administrativa frente a 10 que se habían creado en 1952), por otra parte, dió impulso a la creación de plazas de Promotores Culturales Bilingües, de esta manera la educación indígena amplió su cobertura en todo el ámbito nacional.

El propio desarrollo de la educación indígena hizo necesaria la instrumentación de una etapa previa al ingreso de los niños a la Educación Primaria estableciendo para el efecto el grado preparatorio en donde se impartía la castellanización. La ampliación de la cobertura de la educación indígena fue necesaria la contratación de 1000 promotores castellanizadores para atender a 34 regiones indígenas.

Se recibió apoyo del Instituto de Investigación Social del Estado de Oaxaca (I.I.I.S.E.O.) que venía funcionando años atrás a cargo de la Dra. Gloria Ruíz de Bravo Ahuja. La Dra. Bravo Ahuja aportó 232 promotores que había preparado durante un año en la ciudad de Oaxaca, sede del I.I.I.S.E.O., de esta manera, se puso en marcha el programa de castellanización en varias regiones indígenas del país.

Un hecho que no puede soslayarse y que vino a reforzar la política indigenista fue la aprobación de la Ley Federal de Educación (1973).

La Ley Federal de Educación en su artículo 5o. Fracción III establece que: "Se debe alcanzar mediante la enseñanza de la

lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del resto de las lenguas autóctonas; que sienta una base para impartir una educación apropiada a los grupos étnicos". (10)

Con la llegada de José López Portillo a la Presidencia de la República, 1976-1982, de nuevo cobra auge la educación indígena.

La Ley Federal de Educación adquiere vigencia y se crea en 1977 un organismo gubernamental denominado Coordinación General del Plan de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR). Este organismo gubernamental abrió un espacio dentro de su estructura para dar lugar al establecimiento de una dependencia llamada Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena.

La Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena se encargo de manera estricta, de la educación en las áreas indígenas; mientras que COPLAMAR tuvo bajo su encomienda la atención de problemas referentes a la salud pública, fundamentalmente, y también otros programas de índole socio-económico, con el propósito de mejorar los niveles de vida de las poblaciones indígenas e integrarlas hacia la sociedad nacional.

Como un intento para desterrar el analfabetismo en el país y educar a todos los mexicanos, en 1978, la SEP estableció

(10) Secretaría de Educación Pública. Documentos sobre la Ley Federal de Educación. México, 1974, p. 67

el Programa de Educación para Todos. Dentro de este programa se desprendió un subprograma denominado Subprograma de Castellanización.

El Subprograma de Castellanización para su funcionamiento, contrató a 2000 castellanizadores, que sumados con los 1232 que existían, llegaron a constituir más de 3000 castellanizadores. (11)

El servicio de educación primaria para las regiones indígenas se habían incrementado a 10,000 docentes bilingües entre promotores y maestros. (12), De esta manera la educación indígena había tenido avances considerables.

3.- Presencia Indígena en la Política Educativa.

Paralelamente a esta expansión de promotores culturales en las regiones de México; por la década de los 70 se produjeron en el ámbito Latinoamericano importantes cambios en el terreno político-cultural y lingüístico con mayor presencia indígena que dio lugar a una revisión seria y profunda de los principios y prácticas de las políticas indigenistas de diferentes órdenes económico, político, social y educativo. Esta transformación de la política indigenista en América Latina fue el resultado de los movimientos de las organizaciones indigenistas que luchaban por su reivindicación en virtud de las acciones de genocidio y etnocidio que se estaban cometiendo en la selva de América del Sur, lo que dio origen a la apertura de espacios de interés público que trascendieron más allá del

(11) Jorge Hernández Moreno y Alba Guzmán. op. cit. p. 91

(12) *Ibidem*

ámbito académico y originaron corrientes de opinión que favorecieron la realización de acciones en defensa de las poblaciones indígenas.

El movimiento indígena también fue apoyado por un grupo de antropólogos latinoamericanos que guiados por una formación radical dentro del campo de la disciplina antropológica, les permitió construir una reflexión crítica en torno al papel de las ciencias sociales en la percepción de las distintas realidades nacionales. Se despojó de las concepciones etnologistas que tenían de las poblaciones indígenas y de su patrimonio cultural y dió paso a la adquisición de una consciencia de liberación de las relaciones de dominación que existe entre la comunidad nacional y los grupos indígenas. De esta forma los sectores ilustrados de las sociedades nacionales con predominio indígena empezaron a reconocer la presencia de la multiétnicidad, el plurilingüismo y el pluralismo cultural en la conformación de sus países. También coadyuvó a la transformación de la política indigenista, la crisis educativa y de política cultural y lingüística que durante varias décadas de vida republicana había impuesto un proyecto de nación que niega en cierta medida la presencia de la diversidad étnica.

Estas fueron algunas de las causas que propiciaron la transformación de las políticas indigenistas en Latinoamérica y que dieron lugar a la apertura de una mayor presencia de los indígenas en la vida política de sus países.

Para los propósitos de liberación del indígena, se celebraron reuniones de corte internacional en donde se debatieron las estrategias que debían afrontar los grupos indígenas, como la

que se efectuó en Barbados durante los años de 1970 y 1977. En esta reunión se hicieron planteamientos y se establecieron estrategias de lucha para la liberación de los indígenas, en donde se acordó modificar la postura de una actitud demandante por una actitud de participación etnopolítica ante el gobierno:

Sus objetivos fueron los siguientes:

“Conseguir la unidad de la población india, considerando que para alcanzar esta unidad el elemento básico es la ubicación histórica y territorial en relación con las estructuras sociales y el régimen de los estados nacionales en tanto se está participando total o parcialmente en estas estructuras.

A través de esta unidad, retomar el proceso histórico y dar culminación al capítulo de colonización”. (13)

Las estrategias que se tomaron para alcanzar estos objetivos fueron:

“La construcción de una organización política propia y auténtica. La constitución de una ideología consistente y clara en función de que la lucha indígena pueda ser el dominio de toda la población. La búsqueda de un elemento aglutinador que persista desde el inicio hasta el final del movimiento de liberación. La conservación y el reforzamiento de las formas de comunicación interna, de los idiomas propios, y un medio de información entre los pueblos de diferente idioma, así como

(13) Guillermo Bonfil Batalla. Indianidad y Descolonización en América Latina. Documentos de la Segunda Reunión de Barbados. México, Ed.. Nueva Imagen, p. 391.

mantener los esquemas culturales básicos especialmente relacionados con la educación del propio grupo. Es necesario considerar y definir a nivel interno la búsqueda de apoyo en el nivel internacional.” (14)

4.- La Educación Indígena Bilingüe Bicultural.

Como resultado de la reunión de Barbados los profesionales indígenas de México se constituyeron en organizaciones entre las que destacan: Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas, A.C. (O.P.I.N.A.C.) constituida en 1973, Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (C.N.P.I.) en 1975 y; la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (A.N.P.I.B.A.C.) en 1977 e hicieron planteamientos ante el Estado sobre la necesidad de un proyecto político-educativo denominada Educación Indígena Bilingüe Bicultural.

La Educación Indígena Bilingüe Bicultural es necesaria porque permitirá a los profesionales indígenas:

“Volver a sus pueblos a desarrollar su cultura y su ciencia, resolver sus problemas vitales, a aprovechar mejor su tierra, no depender de los empleos les permite vivir en la naturaleza y a fabricar sus propios satisfactores a combatir la explotación, la miseria y la manipulación y a participar efectivamente en la construcción del país.

Esta educación no debe confundirse con aquella que en verdad significa la domesticación del individuo, ni con la instrucción impartida en una escuela que sirve como aparato

(14) *Ibidem*, p. 392.

para la dominación cultural y en donde se imponen ideologías de las clases y grupos dominantes y se adiestran para ejercer funciones subalternas, en donde se aprende a reproducir las relaciones entre explotados y explotadores, en donde se destruya la cultura indígena bilingüe bicultural”.(15)

La Educación Indígena Bilingüe Bicultural propuesta por los profesionales indígenas bilingües reúne las siguientes características:

“Indígena porque debe ser instrumentada por los propios indígenas, según sus necesidades de desarrollo y teniendo como base la cultura propia, los conceptos del mundo y de la vida de los grupos indígenas.

Bilingüe, por el hecho de que contemplará, de la misma forma que el caso del castellano, la enseñanza de la lectura, escritura y la estructura lingüística y gramatical de las lenguas indígenas, así como del reforzamiento y desarrollo de las lenguas vernáculas donde se habla o su enseñanza en las comunidades donde se ha perdido. Bicultural porque se enseñará en primer término la filosofía y objetivos de los indígenas, su cultura y valores científicos, utilizando de preferencia la metodología que ha permitido a los grupos indígenas sobrevivir a los embates de la colonización y el proceso “civilizatorio”. Sobre esta base se enseñaran los valores filosóficos de otras culturas, los objetivos, conocimientos y tecnologías que favorezcan el desarrollo del hombre, la sociedad y naturales, así como aprovechar la

(15) Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural. México, D.F. 11 de Diciembre de 1979, p.23

metodología y las formas de evaluación que sin afectar contra la cultura indígena, mejoren el proceso y calidad educativa".
(16)

El gobierno de la República escuchó con atención las demandas de los profesionales indígenas bilingües, creó un órgano de gobierno que se encargaría de planear, programar y desarrollar la educación indígena bilingüe bicultural. Este órgano de gobierno se denominó Dirección General de Educación Indígena (D.G.E.I.) y fue constituida el 11 de septiembre de 1978.

La D.G.E.I. preocupada por llevar adelante la educación indígena bilingüe estableció cuatro ejes alrededor de los cuales giraron sus acciones. Estos fueron los siguientes:

- a) La enseñanza de la lecto-escritura en lengua indígena.
- b) La enseñanza de los contenidos culturales indígenas.
- c) La enseñanza de los contenidos culturales nacionales o universales.
- d) La enseñanza del español con las técnicas de una segunda lengua.

Con base en estos cuatro ejes, la D.G.E.I. inició el difícil trayecto de la educación en las áreas indígenas. Se propuso la elaboración de los planes y programas de estudio, los libros de texto escritos en idioma indígena y demás materiales didácticos.

(16) *Ibidem*.pp .23-24.

A partir de 1978 se suprimió el concepto de grado preparatorio en donde se impartía la castellanización para dar paso a la educación pre-escolar indígena aprovechando la política educativa del régimen de López Portillo, en el sentido de haber implantado la educación básica de diez grados con un año de educación pre-escolar, de esta manera, se logró por vez primera el funcionamiento de la educación pre-escolar en las comunidades indígenas utilizando como estrategia didáctica el idioma materno del niño.

Un antecedente inmediato del Proyecto la constituyeron los Centros de Capacitación para Técnicos Bilingües. Estos centros funcionaron de 1972 a 1975. Durante este lapso dejó de trabajar el I.F.C.M; por lo tanto los Promotores Culturales Bilingües solicitaron a la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena les proporcionara capacitación y en esta virtud se crearon los Centros mencionados, y desaparecieron una vez que el I.F.C.M. empezó a funcionar nuevamente convertido ya en D.G.M.P.M.

5.- Creación del Proyecto: capacitación Docente Primaria Bilingüe Bicultural.

Por otra parte la D.G.E.I. impartió cursos de capacitación para los docentes en servicio así como los de nuevo ingreso a fin de mejorar la calidad educativa indígena y llevar adelante el proyecto educativo indígena, la educación indígena bilingüe bicultural. Todo esto, se inscribe dentro del marco de sus funciones; sin embargo esto no es suficiente, la D.G.E.I. requería de personal especializado quien se encargase de aplicar la educación indígena bilingüe bicultural. Este personal

especializado no existía había necesidad de formarlo, pero la D.G.E.I. no estaba facultada para ello, por ley la D.G.C.M.P.M. es la única dependencia federal encomendada para capacitar docentes y en este sentido la capacitación quedó a cargo de la D.G.C.M.P.M.

El proyecto si bien fue elaborado en 1984, que así aparece fechado el documento, sin embargo, los trámites se iniciaron desde 1979. En 1980 entró en operación en los 23 Centros Regionales(*) que funcionaban en el país.

Cabe aclarar que el Proyecto tuvo rechazo de parte de muchos maestros bilingües, en virtud de que no querían aceptar el Título de Profesor de Educación Primaria Bilingüe Bicultural. Uno de los argumentos que manejaron en torno a este problema era que tal denominación obstaculizará continuar los estudios en otros niveles pues no existía otra institución inmediata superior que reuniera tales características por lo que, las autoridades del ramo intervinieron en el caso otorgando a los inconformes la opción para titularse como Profesores de Educación Primaria sin el agregado de Bilingüe Bicultural.

estableciendo como condición única el curso de las materias que no aparecieran dentro del plan de estudio de la carrera de Profesor de Educación Primaria Bilingüe Bicultural.

(*) Los centros regionales constituyen una especie de sucursales de la D.G.C.M.P.M; cuyas oficinas centrales se encuentran establecidas en la ciudad de México. En dichos Centros concurren los docentes indígenas bilingües en servicio, que carecen de preparación para la docencia, a recibir capacitación

A nuestro juicio, la inconformidad de los maestros bilingües para aceptar el Título de Profesor de Educación primaria Bilingüe Bicultural tenía otra explicación. En el fondo no quería aceptarse el proyecto educativo indígena (educación indígena bilingüe bicultural) porque significaba en cierta medida la ruptura de un modelo de formación docente tradicional que impide la revaloración y el desarrollo de los grupos con cultura diferenciada y se pensó que el Proyecto tendería a ello, por lo que provocó el rechazo.

Pese a los obstáculos que encontró dicho Proyecto en el proceso de capacitación de los docentes indígenas, sin embargo, sus esfuerzos prosiguieron, por lo tanto, aportó importantes experiencias y dio toda una preparación que se continuaron con el Bachillerato Pedagógico Bilingüe Bicultural.

El Bachillerato Pedagógico Bilingüe Bicultural es otro Proyecto para la capacitación del docente indígena como continuación del programa de formación anterior (Proyecto: Capacitación Docente Primaria Bilingüe Bicultural) que fue establecido atendiendo la política educativa del Gobierno de Miguel de la Madrid y que empezó a funcionar a partir de 1986.

Bajo la consideración de que el Proyecto: Capacitación docente Primaria Bilingüe Bicultural aportó importantes y valiosas experiencias en el campo de la formación docente indígena este documento fue seleccionado para objeto de estudio y con base en él, se ha intentado construir el presente trabajo de tesis.

Todo lo que se ha dicho hasta aquí constituye los antecedentes históricos del Proyecto: Capacitación Docente Primaria Bilingüe Bicultural que vino a formar parte otro de los procesos de integración de los grupos indígenas hacia la vida nacional a través de la capacitación de docentes indígenas.

De esta manera es como se ha pretendido concentrar y presentar cronológicamente las diferentes acciones que el gobierno mexicano ha llevado a cabo en materia de educación indígena con el propósito de integrar los grupos culturalmente diferenciados a la sociedad nacional.

En el siguiente apartado se pretende describir la estructura y organización del Proyecto para conocer su contenido y posteriormente realizar la revisión correspondiente.

II. DESCRIPCION DE LA ESTRUCTURA Y ORGANIZACION DEL PROYECTO.

Este apartado centra su preocupación en la descripción de la estructura y organización del Proyecto: Capacitación Docente Primaria Bilingüe Bicultural. Para facilitar la comprensión de esta descripción procedemos de la siguiente forma:

En un principio se presenta el diseño general, el cual en un segundo momento intentamos explicar por apartados de acuerdo a los rubros generales. La descripción del Proyecto va acompañado de cuadros que de tal manera hacen más clara la explicación.

La descripción se plantea en dos momentos.

En el primer momento se presenta su estructura y su organización general, señalando únicamente los apartados que integran y constituyen al proyecto en sí, con el propósito de tener una visión general del mismo.

En un segundo momento, se hace la descripción más específica por apartados señalando aquellos conceptos que permitan posteriormente, apoyar el análisis para conocer la teoría docente que atraviesa el proyecto aquí descrito.

1.- Descripción General.

A continuación se presentarán los rubros generales del proyecto. Esta presentación busca dar a conocer la secuencia

Aspecto del desarrollo de su labor docente.

Objetivos de plan de estudio.

Plan de estudio.

Áreas curriculares.

Formación Instrumental.

Formación humanística.

Formación Psicopedagógica.

El mapa curricular se estructura y organiza en tres grados, con dos modalidades de curso.

Cursos con práctica docente intensiva
(semiescolarizados).

Cursos escolarizados.

Primer momento de descripción. En este punto se procedió a sacar rubros generales, los aspectos que los constituyen. Como podrá observarse a continuación.

1.1 Estructura y Organización.

“La Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio y la Capacitación Docente”.

Marco referencial

Principios de la Capacitación Docente.

Antecedentes históricos.

Marco legal.

Proyecto: Capacitación Docente Primaria Bilingüe Bicultural.

Objetivo.

Población atendida en 1983.
Mecánica operativa.
Unidades responsables.
Beneficiarios.
Centros Regionales en operación.

Diseño Curricular de la Carrera de Profesores de Primaria
Bilingüe Bicultural.

Detección de necesidades:
Necesidades de la comunidad.
Aprovechamiento de los recursos naturales.
Mejoramiento sociocultural.
Necesidades del niño.
Necesidades biológicas
Necesidades psicológicas.
Necesidades sociales
Necesidades del profesor
Perfil de egreso.
Objetivos de plan de estudio.
Plan de estudio.

2.- Descripción específica por apartados.

Segundo momento de descripción, este segundo momento pretende presentar los conceptos y/o los puntos más relevantes que se abordan en el proyecto los que comprende desde, el marco referencial hasta la parte que corresponde al material de apoyo, para luego entonces presentar un cuadro que nos deja

ver la construcción global del diseño (lo que no es lo mismo del proceso curricular ya que no se pudo tener la oportunidad de entrevistar al equipo que elaboró el proyecto, es por ello, que sólo nos remitimos a una mera descripción del documento).

“La dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio y la Capacitación Docente”.

En este apartado se hace alusión al marco referencial el cual se asientan algunas características de la capacitación docente, así como la posible influencia de ésta en el desarrollo económico.

Entre las características inconformes la opción más sobresalientes que presenta, está: la naturaleza educativa de la capacitación docente y su papel como agente del proceso enseñanza-aprendizaje, lo que hace desempeñar un papel importante en la elevación de la calidad de la educación. Estas características coinciden la capacitación docente como un saber planificar, organizar, dirigir, supervisar y evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje y, fungir como un agente de cambio de su comunidad.

La capacitación docente se plantea como objetivo, el siguiente:

“Generar, promover, organizar y aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes de los profesores, a fin de que se conviertan en promotores dinámicos en el contexto sociocultural”. (17).

(17) Jaime Poy Reza, Proyecto Capacitación Docente Primaria Bilingüe Bicultural. México, Ed. D.G.C.M.P.M.; 1984, P. 5.

Desde este objetivo se derivan los siguientes principios.

Los procesos permanentes, el carácter general, la información integral, un proceso sistemático y participativo, todo ello con la orientación hacia la práctica docente.

Posteriormente se presentan los antecedentes históricos, los que hacen referencia al proceso de transformación que ha sufrido la D.G.C.M.P.M. hasta constituirse como tal en 1971.

Como antecedentes principales destacan: La Escuela Normal Nocturna fundada en 1912, las Misiones Culturales creadas en 1926 y el Instituto de Capacitación del Magisterio (I.F.C.M.), fundado en 1944. Se plantean algunas necesidades que dieron origen a la capacitación docente y del cual se desprende la siguiente concepción:

“Un proceso dirigido a los profesores en servicio, que cumple tareas que directa o indirectamente están relacionadas con el proceso enseñanza-aprendizaje. Su propósito es darles una información pedagógica como profesores, o bien especializarlos en algunas áreas de la educación y prepararlos para concebir innovaciones pedagógicas. La capacitación del mero proceso de la formación, en el sentido de que es una preparación en el trabajo y se dirige a todo el personal dentro del sistema educativo nacional, que desempeña tareas de enseñanza y no cuenta con la preparación académica que da el título profesional”. (18)

(18) *Ibidem*. P. 7.

Para llevar a cabo dicho proyecto se presenta un marco legal que apoya y fundamenta las acciones del mismo. En este marco legal se señalan: la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, Artículo 38, Fracción XXVIII, la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, Reglamento del Apartado B, del Artículo 123 Constitucional, Artículo 43-VI-F y 44-VIII; el Acuerdo No. 4 de la S.E.P.

La Ley Federal de Educación Artículo 21- y 24-IV, los programas y metas del sector educativo en 1979 y 1982 en los objetivos 3 y 3.4, 5.1, 5.2, 5.3, las Fracciones I al VI del Artículo 12 del Reglamento del Interior de la S.E.P. vigente en donde se estipula que queda bajo responsabilidad de la D.G.C.M.P.M.: “Organizar, operar, desarrollar, supervisar y evaluar los programas de capacitación y actualización que ella determine, así como de coordinar con las Direcciones Generales de la Secretaría y con los Estados”. (19)

Asimismo, se basa en el Manual de la “Estructura Orgánica” de la D.G.C.M.P.M. en donde se asienta como objetivo de esta institución:

“Eleva la calidad profesional de los maestros en servicio en los distintos niveles y modalidades de la educación, de conformidad con las normas pedagógicas contenidos, planes y programas de estudio de la Secretaría, a través de los programas de Capacitación y Actualización”. (20)

Todas estas Leyes, Acuerdos y Artículos que se enuncian, dieron normatividad jurídica al Proyecto.

Así también se establecieron las facultades y obligaciones de cada una de las dependencias involucradas. Estas dependencias son: La D.G.C.M.P.M., las Direcciones Generales de los Servicios Coordinados de Educación Pública en los Estados.

A la D.G.C.M.P.M. le correspondió proporcionar asesoría técnico-pedagógica, reflejándose esta asesoría en la elaboración

(19) Ibidem. p. 8

(20) Idem

del Proyecto, en la elaboración de los planes y programas de estudio, en el diseño de los materiales de apoyo, en la acreditación y certificación de los estudios y en la titulación.

A las Delegaciones Generales de los Estados les correspondió: imprimir los materiales administrativos, los gastos de comunicación, los viáticos, los locales, los servicios de mantenimiento y la preinscripción.

Con base en lo anterior se señalan de manera muy general la estructura del Proyecto: Capacitación Docente primaria Bilingüe Bicultural, el cual se constituye de seis elementos:

Objetivo.

Población atendida.

Mecánica operativa.

Unidades responsables.

Beneficiarios.

Centros Regionales en Operación.

El objetivo del Proyecto se plantea:

“Ofrecer a los maestros bilingües biculturales de primaria la formación tecnico-pedagógica para contribuir a elevar la contribución en las zonas indígenas del país y con el reconocimiento jurídico como profesor”. (21)

La población atendida en 1983 fue pensada para:

(21) *Ibidem.* p. 10.

“4489 maestros-alumnos, meta de ampliación 2700 maestros”. (22)

La mecánica operativa para la conducción de los cursos fueron:

“tres cursos con práctica docente intensiva, semiescolarizados con reuniones sabatinas de septiembre a junio y tres cursos directos complementarios que abarcan seis semanas durante julio y agosto”. (23)

Las Unidades Responsables de ejecutar el Proyecto estaba dada con una coordinación interinstitucional entre la D.G.C.M.P.M, la D.G.E.I. y los Gobiernos de los Estados.

Los beneficiarios de este Proyecto eran los Promotores Culturales Bilingües. Los Centros Regionales en operación que en aquellas fechas eran 23, estaban distribuidos en todo el país, fundamentalmente en los estados donde existen grupos indígenas.

2.1 Diseño Curricular de la Carrera de Profesor de Educación Primaria Bilingüe Bicultural.

Este rubro, correspondiente al diseño curricular de la carrera de Profesor de Educación Primaria Bilingüe Bicultural, se trabajará a través de un cuadro en el cual se mostrará la lógica curricular que presenta el Proyecto. Hago notar que este cuadro no aparece en el Proyecto sino es una abstracción mía.

(22) ibidem.

(23) ibidem. p. 11.

Esta abstracción fue hecha con base en los datos que se localizan en el mismo y principalmente en el apartado de diseño curricular. A continuación se hace la presentación del cuadro de manera global, el cual nos da una idea general de la secuencia, para, posteriormente, describir en tres bloques el mismo.

Bloques en que se distribuyen en diseño curricular del Proyecto.

Primer bloque.

Comprende desde la detección de necesidades hasta los incisos de cada una de la fuentes detectadas que son: la comunidad, el niño y el profesor.

Segundo bloque.

Contiene todo lo relacionado con el perfil de egreso, sus aspectos y sus puntos.

Tercer bloque.

Comprende desde los objetivos del plan de estudio hasta la parte final del diseño curricular que versa sobre el material de apoyo.

Para el desglose de cada bloque aparece el primer lugar un esquema que contiene los aspectos y los puntos señalados en los párrafos anteriores, posteriormente se describe cada uno de ellos.

Necesidades de la comunidad	Aprovechamiento de los recursos naturales	8 necesidades
	Mejoramiento sociocultural	18 necesidades

Detección de necesidades		Biológicas	6 necesidades
	Necesidades del niño	Psicológicas	7 necesidades
		Sociales	11 necesidades
		Personales	9 necesidades
	Necesidades del profesor	Formación Profesional	20 necesidades

a) Primer bloque: Detección de necesidades.

Necesidades de la comunidad.

Las necesidades de la comunidad se derivan de las condiciones de marginación que ha sufrido ésta, a través de los años en el ámbito socioeconómico y cultural, por lo que, señala el Proyecto es necesario conocerlas a efecto de proporcionarle al docente indígena la información pertinente para que ayude a la comunidad a encontrar los satisfactores adecuados por medio del trabajo educativo.

Estas necesidades se agrupan en dos campos: las que se refieren al aprovechamiento de los recursos naturales y las que tratan sobre el mejoramiento* sociocultural.

En el grupo uno, se constituyen de 8 necesidades:

1. Racionalizar la explotación del suelo y subsuelo.
2. Manejar técnicas de cultivo.

* Se hace la aclaración que no existe una explicación acerca de lo que se entiende por mejoramiento. No proporciona ninguna información al respecto.

3. Preservar y reforestar los bosques.
4. Captar fuentes acuíferas para riego y consumo humano y animal.
5. Desarrollar y fomentar la ganadería, avicultura, apicultura, etc.
6. Conocer y aplicar técnicas para desarrollar y fomentar las industrias rurales, tales como: pecuaria, artesanal, conservación de alimentos, etc.
7. Conocer y aplicar sistemas de producción y comercialización.
8. Garantizar el abastecimiento permanente de alimentos.

En el grupo dos aparecen 18 enunciados de necesidades:

1. Construir y distribuir adecuadamente las viviendas y, en lo posible, con materiales y los recursos de la región.
2. Construir servicios sanitarios (letrinas o fosas sépticas) adecuados al medio.
3. Contar con servicios domésticos tales como agua potable, luz y drenaje.
4. Conocer los requerimientos de la dieta básica para procurar consumirla.
5. Practicar hábitos que benefician la salud (higiene personal y del ambiente).
6. Provenir las enfermedades y accidentes.
7. Combatir epidemias y erradicar endemias.
8. Mejorar su cultura en vinculación con la realidad nacional.
9. Fomentar las manifestaciones culturales de la comunidad.

10. Fortalecer el uso de lengua materna.
11. Combatir la desigualdad social y económica (marginación)
12. Evitar el fanatismo y la desinformación.
13. Formar agrupaciones en la comunidad para resolver los problemas y participar activamente en ellas.
14. Tener acceso al asesoramiento legal en cuanto a la tenencia de la tierra, comercialización; en si a sus derechos y obligaciones como ciudadanos.
15. Establecer vínculos de comunicación con otras comunidades así como el resto de la población.
16. Contar con servicios asistenciales y educativos y, si existen, hacer uso de ellos.
17. Organizar actividades para ocupar el tiempo libre (actividades recreativas, deportivas y culturales).
18. Organizar círculos de estudio para alfabetizar y/o mantener actualizada a la comunidad.

Necesidades del niño.

Las necesidades del niño son determinadas por su desarrollo psicobiológico y su medio social. De estos aspectos del desarrollo se desprenden tres tipos de necesidades: biológicas, psicológicas y sociales.

Las necesidades de orden biológicas son:

1. Conocer las características de su cuerpo y el funcionamiento del mismo.
2. Desarrollar al máximo su potencial orgánico, reconociendo sus limitaciones individuales no obstacu-

lizar su participación.

3. Adquirir y practicar hábitos de higiene individual y colectiva en beneficio de la salud.
4. Comprender la importancia de mantener la salud como determinante para el buen desarrollo individual y social.
5. Prevenir y atender las enfermedades.
6. Conocer, disfrutar, aprovechar y conservar el medio natural reconociéndose como parte de dicho medio.

Las necesidades del ámbito psicológico son:

1. Desarrollar su esquema corporal.
2. Desarrollar su pensamiento lógico, cuantitativo y relacional.
3. Identificar, plantear y resolver problemas reflexivamente.
4. Expresar espontáneamente su pensamiento y afectividad a través de los diversos lenguajes: oral, escrito, artístico y corporal.
5. Satisfacer sus necesidades de afecto, aceptación y protección social.
6. Lograr su independencia emocional.
7. Iniciarse en el conocimiento de una segunda lengua sin menoscabo de su lengua materna.

Las necesidades sociales son:

1. Integrarse a la familia, escuela y sociedad.
2. Reconocerse como ser individual y social con derechos y obligaciones de la comunidad familiar,

escolar y social.

3. Desarrollar su conciencia crítica.
4. Tener criterio personal y participar activa y racionalmente en la toma de decisiones individuales y sociales.
5. Participar en forma organizada y cooperativa en grupos de trabajo.
6. Conocer las manifestaciones culturales de su comunidad para promoverlas y preservarlas.
7. Asimilar, enriquecer y transmitir su cultura, respetando a la vez otras manifestaciones culturales.
8. Comprender que la lengua es un vehículo de cultura, tanto la materna como su segunda lengua el español.
9. Combatir la ignorancia y todo tipo de injusticias, dogmatismo prejuicio.
10. Comprender que la ciencia abarca tanto los conocimientos vigentes sobre la naturaleza como la búsqueda de otros nuevos.
11. Contar con servicios educativos adecuados a su edad e intereses.

Necesidades del profesor de Educación Primaria Bilingüe Bicultural.

Las necesidades del profesor se agrupan en dos: uno, las que se refieren a las necesidades personales y dos, a las necesidades de su formación profesional.

Las necesidades personales son:

1. Vivir en condiciones higiénicas y saludables.
2. Estar en condiciones óptimas de salud física y mental.
3. Ejercer su capacidad de expresión y comunicación.

4. Elevar su nivel de vida a través de la capacitación docente.
5. Adquirir hábitos de autodidactismo que lo guíen en su educación permanente.
6. Estar actualizado en cuanto a los avances en su campo profesional como en los avances de la ciencia, arte y tecnología.
7. Desarrollar su conciencia social.
8. Estar conscientes de la función social que desempeña.
9. Actuar de acuerdo a las normas y leyes que mantienen el orden social.

En cuanto a la formación profesionales originan las siguientes necesidades:

1. Desarrollar una concepción científica del universo.
2. Utilizar la investigación como instrumento de evaluación y fundamentación de las decisiones que tome.
3. Valorar y arraigarse a las culturas indígenas de donde proviene.
4. Identificares como la comunidad a través de esquemas biculturales e interactuar con ella.
5. Apreciar, respetar y rescatar los valores culturales de su comunidad.
6. Conocer las características y problemática de la comunidad para poder plantear soluciones en el desarrollo del trabajo colectivo.
7. Adaptar su valor de proyección educativa a las características socioeconómicas de la comunidad.
8. Encausar los problemas de la comunidad a las instituciones que puedan resolverlos.

9. Organizar a la comunidad para realizar acciones de alfabetización, mejoramiento de la salud y del ambiente de los recursos naturales, etc. así como sugerirle formas de ocupar su tiempo libre.
10. Conocer técnicas que le permitirán orientar a la comunidad en cuanto a su capacidad de producción, comercialización, etc.
11. Ser eficiente en su capacidad de comunicación tanto en su lengua como el español.
12. Fundamentar su acción educativa en el conocimiento de la Política Educativa Nacional y de las corrientes pedagógicas actuales.
13. Plantear su acción educativa de acuerdo a las características biopsicosociales de sus alumnos.
14. Manejar, interpretar y adecuar el plan, programas y textos, oficiales del nivel primario.
15. Conocer las etapas y características del desarrollo humano, en particular de la etapa infantil.
16. Dirigir con eficiencia el proceso enseñanza-aprendizaje, a través de los códigos bilingües sin menoscabo de la lengua de la comunidad.
17. Aplicar los principios, técnicas y procedimientos que le permitan desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje así como su evaluación en forma eficiente.
18. Aprovechar los recursos de la comunidad para elaborar su material didáctico.
19. Ser consciente que su labor educativa debe tender al desarrollo integral del niño, es decir, no soslayar ningún contenido programático por poco relevante que puede parecer.
20. Propiciar un ambiente de igualdad y participación en el trabajo diario.

Segundo bloque:

		Asesora a los miembros de la comunidad a fin de aprovechar los recursos del medio que habita.	3 perfiles
	Aspecto de adquisición de su labor educativa a la comunidad.	Participa en el mejoramiento de las condiciones de salud de la comunidad.	3 perfiles
		Lleva a cabo acciones que favorecen el mejoramiento sociocultural de la comunidad.	4 perfiles
<u>Perfil de Egreso</u>	Aspecto de la formación integral de sus alumnos.	Propicia en los educandos la utilización plena de su potencial orgánico	2 perfiles
		Propicia el desarrollo mental y emocional de los educandos.	3 perfiles
		Estimula la participación social de sus alumnos.	3 perfiles
	Aspecto del desarrollo de su labor docente.	Es consiente de la importancia de la función social que desempeña.	3 perfiles
		Cuenta con una sólida formación profesional.	14 perfiles

b) Segundo bloque: Perfil de egreso.

El Perfil de egreso del docente indígena se constituye de tres puntos, a saber: Proyección de su labor educativa a la comunidad, la formación integral de sus alumnos y el desarrollo de su labor docente.

El punto referente a la labor educativa de la comunidad se subdivide en tres puntos: 1) asesora a los miembros de la comunidad a fin de que ésta aproveche los recursos del medio que habita; 2) participa en el mejoramiento de las condiciones de salud de la comunidad; y 3) lleva a cabo acciones que favorecen el mejoramiento sociocultural de la comunidad.

Del punto uno se desprenden cuatro perfiles:

1. Conoce técnicas para la explotación del suelo y subsuelo para la rehabilitación de los suelos, para la capacitación, distribución y potabilización del agua, para la explotación racional de los bosques y para el desarrollo de la ganadería, avicultura, etc.
2. Indica cómo obtener mayor producción y mejor comercialización de sus productos.
3. Sugiere métodos que aseguren el abastecimiento de alimentos para la comunidad.
4. Fomenta la producción de artesanías.

Del punto dos, se originan tres perfiles que son:

1. Orienta sobre la construcción, distribución de las viviendas, de los servicios sanitarios y domésticos.

2. Señala los beneficios de consumir una dieta adecuada, así como practica hábitos que benefician su salud.
3. Informa cómo prevenir enfermedades y accidentes así como combatir epidemias y erradicar endemias.

Del punto tres se desprenden cuatro perfiles.

1. Orienta a la comunidad para que sea capaz de valorar, respetar y rescatar los valores culturales de su comunidad (lengua, arte, usos y costumbres, concepción sobre el mundo, el hombre y la sociedad).
2. Estimula en la comunidad la formación de agrupaciones como el mejor medio de propender a su desarrollo social y económico.
3. Organiza actividades de superación educativa (círculos de estudio, campañas de alfabetización, etc.) y de manifestaciones artísticas, recreativas, deportivas y manuales.
4. Contribuye a la creación de servicios educativos y asistenciales en la comunidad.

El punto relativo a que el docente propicie en los educandos el uso pleno de su potencial orgánico está constituido en dos perfiles:

1. Orienta a los alumnos para que conozcan su cuerpo y sus funciones, desarrollen al máximo su potencial orgánico, así como hagan lo conducente para mantenerlo sano.
2. Propiciar en los alumnos su integración al medio, por

medio de su conocimiento y valoración

El punto que trata acerca del desarrollo mental y emocional de los educandos se compone de tres perfiles, a saber.

1. Contribuye a la formación del esquema corporal de sus alumnos, así como el desarrollo de su pensamiento.
2. Propicia la independencia emocional de sus alumnos, así como la satisfacción de sus necesidades de afecto, aceptación y protección social.
3. Estimula en sus alumnos sus posibilidades de expresión oral, escrita, corporal y artística.

El punto que se refiere a que el docente estimula la participación social de sus alumnos se constituyen de tres perfiles:

1. Propicia la integración de sus alumnos a la familia, escuela y sociedad.
2. Estimula a sus alumnos para su participación crítica y responsable en sociedad.
3. Propicia en los alumnos valores de la cultura de su comunidad y la promuevan.

El aspecto que trata acerca del desarrollo de la labor docente se divide en dos puntos: uno señala que el docente es consciente de la importancia que reviste su función con respecto a la sociedad y dos, cuenta con una sólida formación profesional.

1. Se mantiene en condiciones óptimas de salud física y mental.
2. Eleva su nivel de vida a través de la capacitación docente, así como se mantiene actualizado.
3. Ubica su función educativa en el contexto sociocultural en que la desarrolla.

El punto dos se compone de 14 perfiles:

1. Desarrolla una concepción científica del universo a través de conocimientos de las teorías filosóficas, psicológicas y sociológicas, etc.
2. Utiliza la investigación como instrumento para desarrollar una concepción científica del universo, así como para conocer y valorar a su comunidad.
3. Es capaz a través de la valoración de la cultura del grupo étnico al que pertenece de preservarla y promoverla.
4. Promueve la solución de los problemas sociales, culturales y económicas de su comunidad a través de la participación en el trabajo.
5. Fundamenta su labor educativa en la política educativa de México, así como en el conocimiento y aplicación de las teorías psicopedagógicas que las sustentan.
6. Maneja, interpretar adecuada a los planes, programas y textos oficiales de nivel primario.
7. Capaz para planear, dirigir y controlar el proceso enseñanza-aprendizaje.
8. Planea su acción docente en función de las características de sus alumnos en particular.
9. Hábil para desarrollar los planes y programas en códigos bilingües biculturales.

10. Conocer el desarrollo evolutivo del niño para respetarlo y conducirlo.
11. Hábil para detectar y encauzar los problemas de aprendizaje o de otro tipo de sus alumnos, así como para desarrollar sus aptitudes.
12. Aprovechar los recursos naturales de la comunidad para elaborar su material didáctico.
13. Conscientiza a sus alumnos sobre la importancia de que se expresen artísticamente y de que practiquen deporte, así como de que es combinable el trabajo intelectual y el productivo y el esfuerzo individual con el grupo.
14. Propicia del aula sea participativo, creativo, solidario y científico.

Tercer bloque:

**Area de
Formación 8 materias
Instrumental.**

Objetivos 24 Plan de estudio Objetivos estudio
del plan 24 Plan de estudio Objetivos estudio
de estudios Objetivos estudio

**Mapa curricular
del Plan de Estudio
de la carrera de
Profesor de
Educación Primaria
Bilingüe Bicultural.**

**Unidades de Aprendizaje de apoyo
Material de apoyo**

**Area de
Formación 9 materias
Psicopegógica.**

c) Tercer bloque: Objetivos del plan de estudios.

En este rubro aparecen 24 objetivos que le señalan al docente los comportamientos complejos que debe dominar como resultado del proceso enseñanza-aprendizaje del plan de estudio en su totalidad.

El dominio de los comportamientos complejos le proporcionan al docente la capacidad para proyectar y ejercer la docencia con eficiencia hacia el niño y la comunidad.

Los 24 objetivos que se enlistan en este apartado son los siguientes:

1. Conocer y manejar técnicas que le permitan asesorar a la comunidad en el mejoramiento y aprovechamiento de sus recursos naturales.
2. Orientar a la comunidad para obtener mejor producción y comercialización de sus productos, tanto agropecuarios como artesanales y el abastecimiento de alimentos.
3. Conocer y manejar técnicas que le permitan orientar a su comunidad para contar con los servicios sanitarios, asistenciales y educativos necesarios.
4. Orientar a la comunidad para conservar y propiciar su salud.
5. Realizar acciones que favorezcan el mejoramiento sociocultural de la comunidad, a través del convencimiento de realizar sus acciones en grupo.
6. Valorar la cultura del grupo étnico al que pertenece para rescatarla y promoverla junto con su comunidad.
7. Organizar con la comunidad actividades educativas, recreativas y deportivas.

8. Estar consciente de la importancia de propiciar que el alumno conozca su entorno natural y su propio cuerpo y sus funciones así como mantenerlo sano.
9. Contribuir al desarrollo del esquema corporal y del pensamiento reflexivo de sus alumnos.
10. Desarrollar en sus alumnos sus posibilidades de expresión oral, corporal, escrita y plástica.
11. Propiciar la independencia emocional de sus alumnos así como la satisfacción de sus necesidades de afecto, aceptación y protección social.
12. Propiciar la integración familiar, escolar y social de sus alumnos, así como su participación responsable y crítica en esos ámbitos.
13. Coadyuvar que sus alumnos valoren la cultura del grupo étnico al que pertenecen para que puedan rescatarla y promoverla.
14. Ser consciente de la importancia de la labor social que desempeña para prepararse, actualizarse profesionalmente así como ubicarla en su contexto sociocultural donde realiza su labor.
15. Tener una concepción científica y filosófica del universo para sí y para orientar a sus alumnos dentro de ese marco.
16. Utilizar la investigación como instrumento de conocimiento y fundamento de decisiones.
17. Fundamentar su labor en la Política Educativa de México, y en las teorías psicopedagógicas que la sustentan.
18. Conocer interpretar y aplicar adecuadamente el plan, programas, libros de texto oficiales del nivel primario.

19. Planear el trabajo docente conforme a los requerimientos y características de su comunidad que atiende.
20. Conocer y aplicar las técnicas, procedimientos e instrumentos que le permitan planear, dirigir y controlar el proceso-enseñanza-aprendizaje.
21. Conocer las características y el desarrollo infantil para respetarlo y conducirlo adecuadamente.
22. Desarrollar su labor a través de códigos bilingües biculturales.
23. Propiciar en sus alumnos la expresión de su pensamiento y afectividad a través de la lengua y del arte, así como que practique deporte y comprenda la relación de la teoría y la práctica.
24. Elaborar el material didáctico para apoyar su labor docente aprovechando los recursos naturales de su comunidad.

Plan de Estudio de la Carrera de Profesor de Educación Primaria Bilingüe Bicultural.

El plan de estudio se compone de 3 áreas curriculares. Estas áreas curriculares son: Area de Formación Instrumental, Area de Formación Humanística y Area de Formación Psicopedagógica. De éstas áreas curriculares se desprendieron 46 materias que conformaron el mapa curricular del plan de estudio de la carrera de Profesor de Educación Primaria Bilingüe Bicultural. Dichas materias son las siguientes:

Dentro del área de Formación Instrumental se encuentran las siguientes materias:

Teoría y práctica docente del español como segunda lengua I, II, III.

Taller de lectura y redacción I, II.

Taller de lenguas indígenas I, II, III,

Teoría y práctica docente de las matemáticas, I,II,III.

Teoría y práctica docente de las Ciencias Naturales I,II,III.

Teoría y práctica docente de las Ciencias Sociales I,II,III.

Taller de Educación Tecnológica I,II,

Taller de Educación Física I,II,

Dentro del área de Formación Humanística se encuentran las siguientes materias:

Filosofía General (1o.).

Filosofía de la Ciencia (2o).

Filosofía de la Educación (2o.).

Política Educativa en México (3o)

Prácticas Integrales de Laboratorio I,II,III.

Taller de investigación sociocultural de los grupos étnicos I,II.

Educación para la salud (3o) .

Taller de Educación Artística I,II.

Taller de Expresión Artística I,II.

Constituyen el área de formación psicopedagógica las siguientes materias:

Proceso Enseñanza-Aprendizaje I,II.

Psicología del Desarrollo Infantil I,II.

Residencia Pedagógica Bilingüe Bicultural I,II.

Administración Escolar (3o).

Psicología General (3o).

Historia del Pensamiento Pedagógico (3o).
Taller de Investigación Pedagógica (3o).
Corrientes Contemporáneas de la Pedagogía (3o).
Taller de Comunicación Educativa (3o).

Unidades de aprendizaje.

Aparece también un apartado de contenidos de cada una de las materias. Estos contenidos se organizaron en unidades de aprendizaje, los que a su vez determinaron la elaboración de objetivos y actividades para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje. Las unidades de aprendizaje se presentan en cuadros. Estos cuadros están divididos verticalmente. Cada cuadro corresponde a la unidad de aprendizaje de cada materia. Están clasificados por cursos y por grados. Las unidades de aprendizaje constituyen el desglose lógico de cada una de las materias del plan de estudio.

Material de apoyo.

Aparece un apartado que se refiere al material de apoyo. Es un apartado en donde se explican las características de los materiales que fueron utilizados por los docentes formadores y los alumnos.

El material de apoyo lo constituyeron los programas y guías didácticas, las listas de aprendizaje, los textos básicos y los cuadernos de trabajo. Finalmente aparecen otros cuadros, organizados por grados en donde se aprecian las modalidades del curso, los nombres de los materiales, las materias, las páginas, el ISBN y otros datos más que no tiene ninguna

explicación ni referente que permite entenderse. Cabe mencionar que estos cuadros carecen de encabezado en donde se dé una explicación acerca de los datos que se manejan.

De esta manera se ha descrito el Proyecto. En el siguiente capítulo se analiza la teoría docente que lo sustenta, que es a donde finalmente concluye esta investigación.

III. UN ANALISIS DEL PROYECTO: CAPACITACION DOCENTE PRIMARIA BILINGÜE BICULTURAL.

Este capítulo constituye la parte central de la tesis pues es donde se desenlazan el planteamiento hecho en el Proyecto de investigación, el analizar la teoría docente que subyace en el Proyecto.

El desenlace para el análisis de la teoría docente se hace a partir de la revisión y el cuestionamiento de los elementos curriculares que aparecen en el Proyecto; tales como: Diagnóstico de necesidades, perfil de egreso, objetivos y el plan de estudio organizado por materias.

La revisión de estos elementos curriculares se hace a partir del origen del curriculum, ello permite entender el por qué y el para qué de su presencia en un Proyecto destinado a la capacitación de docentes indígenas planteado como alternativa para impartir educación bilingüe-bicultural a niños de comunidades indígenas, considerándola como una opción para brindarles educación acorde a sus intereses, necesidades y expectativas.

Como entrada se habla un poco acerca de cómo surgió el curriculum, qué causas propiciaron su aparición y los momentos que atravesó en el proceso de su conceptualización.

A continuación se abre un pequeño espacio para hacer alusión de la teoría del capital humano. Como un mecanismo que permite medir las habilidades, las capacidades, los talentos y los conocimientos adquiridos por un individuo a través de la

educación. Esta educación no opera sin la base de un sustentación teórica, sino apoyada en una teoría pedagógica que sistematiza los procesos de enseñanza-aprendizaje denominada tecnología educativa, por lo que se hace una breve revisión de ésta, señalando sus soportes teóricos tales son: Teoría de sistemas, psicología neoconductista y teoría de la comunicación.

Para culminar como este breve recorrido de revisión del curriculum, teoría del capital humano y tecnología educativa, a continuación se habla un poco en relación al impacto y la influencia que han tenido éstos en nuestro Sistema Educativo Nacional, en el Subsistema de Educación Indígena y particularmente, su incidencia en el Proyecto.

Después de esta breve exposición, se revisan los elementos curriculares mencionados en los párrafos anteriores y sobre esta base se analiza la teoría docente, motivo central de este trabajo. a continuación, se expone lo que incluyó y no incluyó el Proyecto de las culturas indígenas.

Culmina este apartado con una sencilla propuesta derivada del análisis de los elementos curriculares y de la teoría docente.

1. Origen del currículum.

El curriculum como discurso pedagógico nació a raíz de una “nueva” articulación que tuvo la escuela con la sociedad, propiciada por el nacimiento de la industrialización basada en las maquinas y el surgimiento de los grandes monopolios, como lo señala Angel Díaz Barriga: “el concepto curriculum es

creado en el contexto de la pedagogía de la sociedad industrial.
(24)

De acuerdo con las investigaciones revisadas, el origen del curriculum tuvo lugar en la sociedad estadounidense a partir de la segunda mitad del siglo pasado y principios del presente, como lo apuntan Hilada Taba y Rosal Doll cuando dicen que el origen de la problemática curricular tuvo lugar durante el período del desarrollo industrial estadounidense.

Anterior a esta época, dicha sociedad se dedicaba a la agricultura y a la ganadería, sin embargo, la influencia de la Revolución Industrial dada en Inglaterra hizo a que los Estados de Norteamérica modificara su sistema de vida y se inclinara hacia la industria, como modelo económico para su desarrollo.

Indudablemente la aparición de este nuevo modelo de vida trajo consigo cambios en la formación del hombre y por consiguiente, el replanteamiento de la educación, ya que si bien, anteriormente esta destinada a preparar hombres para una vida fuera del contexto de la industrialización y los monopolios, ahora iba a dedicarse precisamente a la construcción de esta nueva sociedad.

La sociedad basada en el contexto de la industrialización necesitaba mano de obra calificada; ésta no existía porque predominaba el trabajo agrícola, situación que hizo necesaria la preparación del recurso humano para que se insertara en el

(24) Angel Díaz Barriga. "Los orígenes de la problemática curricular". Cuadernos del Cesu, No. 4 Angel Díaz Barriga. Seis estudios sobre educación superior. México, Ed. UNAM, 1986, p. 14.

nuevo proceso de trabajo. Fue así como se creó esta nueva teoría pedagógica.

El curriculum sufrió modificación en cuanto a su conceptualización que puede verse en dos momentos. Un primer momento abarca aproximadamente a principios del presente siglo cuando empezaron a circular algunos ensayos que abordaban la problemática curricular entre los que podemos citar a Bobbit con su trabajo *The curriculum*. El segundo momento se dio a partir de la Segunda Guerra Mundial, en el contexto del lanzamiento del Sputnik en 1957 por la Unión Soviética. Este suceso trajo consigo para los Estados Unidos, la necesidad de revisar la estructura y el curriculum de todos los niveles de su sistema educativo, porque los avances tecno-científicos que estaban dándose a la escala mundial vinieron a provocar una contradicción con los modelos educativos tradicionales, por lo que, la sociedad estadounidense revisó la educación que estaba dándose para adecuarla a las circunstancias de ese momento histórico.

En este segundo momento podemos ubicar a Tyler e Hilda Taba. El primero, mediante la construcción de su obra: *Principios básicos del currículo* publicado en 1949 y la segunda construyó un cuerpo teórico sobre curriculum que se concretizó en su libro "Elaboración del currículo" publicado en 1962 y que ha tenido gran repercusión en América Latina y en México, al grado tal que se han considerado modelos para nuestro Sistema Educativo Nacional.

Hablar de industrialización trae a colación un concepto de sociedad, la sociedad industrial y cuando se habla de educación

se alude a ésta como la capacitación. El hacer este señalamiento tiene como propósito apuntar que entre la sociedad y la educación media una teoría que habla acerca de la inversión en la educación del individuo, en tanto está en proceso de formación, para que a su egreso participe en el trabajo productivo, se denomina teoría del capital humano.

Esta teoría señala que el conocimiento y las habilidades se evalúan en función de su utilidad y aplicación en el progreso de trabajo, por lo que sostiene, es saludable invertir en la educación porque ella propicia la adquisición de una mayor capacidad y habilidad por parte del individuo, que se manifiesta en una mayor habilidad en el trabajo, trayendo consigo un mayor rendimiento en la producción, y consecuentemente mayor ganancia y capital que se va acumulando.

Si bien la teoría del capital humano da peso específico a la capacitación, ésta no puede darse sin apoyo de una teoría educativa, denominada tecnología educativa, que a continuación se aborda.

2.- La tecnología educativa.

Paralela al desarrollo del curriculum y de la teoría del capital humano aparece una teoría educativa que busca la racionalización de la formación del individuo a través de la capacitación, esta teoría educativa se denomina Tecnología Educativa.

La Tecnología Educativa nace aproximadamente a mediados del presente siglo en los Estados Unidos, como una

expresión de las condiciones particulares de este país. Ha tenido fuerte influencia en América Latina, constituyéndose en un modelo alternativo para mejorar la calidad educativa de los países latinoamericanos, en general y México, en particular.

Esta teoría educativa ha sido entendida como la aplicación sistemática de los conocimientos científicos y tecnológicos para la solución de los problemas educativos, como tal, tiene un planteamiento esencial, en este caso, la sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje y el empleo de técnicas y procedimientos para alcanzar la eficacia y eficiencia en la educación y consecuentemente elevar su calidad.

La concepción de realidad de esta teoría educativa es entendida como un complejo conjunto de elementos objetivos y mensurables. Estos elementos se hacen patentes a la óptica del sujeto como hechos y fenómenos, de donde se desprenden concepciones de hombre, sociedad y educación. La Tecnología Educativa se apoya en algunas teorías para su explicación científica. A continuación se pretende abordar cada una de ellas.

2.1. Teorías en las que se apoya la Tecnología Educativa.

La tecnología educativa se apoya en tres teorías que constituyen pilares para su explicación científica.

- a) La teoría de sistemas.
- b) La psicología neoconductista.
- c) La teoría de la comunicación.

a) La teoría de sistemas.

Para abordar este apartado, es necesario partir desde la conceptualización de la palabra sistema en su acepción general, para luego analizar a la escuela como sistema, revisando las partes que intervienen en ella y, por último, explicar cómo la tecnología educativa se relaciona con la teoría de sistemas, que es a donde finalmente se desea llegar.

En este trabajo se entiende como sistema a “la combinación ordenada de partes que, aunque trabajan de manera independiente, se interrelacionan e interactúan, y por medio del esfuerzo colectivo y dirigido constituyen un todo racional, funcional y organizado que actúa con el fin de alcanzar metas de desempeño previamente definidas”. (25)

En esta cita se habla de una combinación ordenada de partes que aunque actúan independientemente, se interrelacionan, constituyendo un todo para alcanzar metas. ¿Qué quiere decirnos con esto el autor, trasladando esta definición a las escuelas, vista como un microsistema inscrito en un sistema mayor que es el Sistema Educativo Nacional?

La escuela, como microsistema se constituye de varias partes, a saber: la estructura, las entradas, los procesos, las salidas o resultados, el ambiente y la retroalimentación. Estas partes, que si bien actúan independientemente se interrelacionan, se combinan, formando un todo racional y funcional para alcanzar los objetivos que la escuela se propone.

(25) Clifton B. Chadwick. Tecnología Educativa para el docente. España, Ed. PaCliftonidos Educador, 1987, p. 20.

La estructura de un sistema es “el ordenamiento físico tridimensional de todos sus distintos subsistemas, componentes, elementos, miembros y partes”. (26)

En este caso de la escuela, materializada en una realidad concreta que es el edificio escolar, se compone de una cantidad de aulas o salón de clase, la oficina del director, teatro, cooperativa escolar, sanitarios, cancha deportiva, etc; que juntos, constituyen un todo. Las entradas son los elementos que ingresan al sistema para ser transformados. En el caso del sistema escolar, las entradas forman parte de los recursos humanos, así como los no humanos. Dentro de los recursos humanos figuran los alumnos, el personal docente y administrativo.

Dentro de los no humanos se encuentran los inmuebles, muebles, medios materiales educacionales, el tiempo, el presupuesto escolar. Incluyen también los objetivos educacionales de la escuela sus políticas, las exigencias regionales, los anhelos y necesidades de la sociedad, así como de los estudiantes que integran a la escuela.

Los procesos constituyen elementos de acción o modificación a través del tiempo en los aspectos informativos y energéticos de un sistema. En el caso del sistema escolar, el proceso es donde se lleva a cabo lo educativo propiamente dicho. Momento, donde a través de las condiciones de aprendizaje que establece el docente, el alumno modifica sus formas de comportamiento iniciales e interanliza nuevos

(26) Ibidem. p. 24.

conocimientos, habilidades, aptitudes, hábitos. Esta modificación que sufre el individuo educado se haya condicionado por un perfil de egreso establecido por la sociedad, como parámetro para los propósitos educativos. El perfil de egreso viene siendo como un patrón de habilidades y conocimientos que deben ser asimilados por los alumnos dentro del proceso de la vida escolar.

La salida o resultado es el producto del sistema. En el caso del sistema escolar, la salida o producto es el cúmulo de conocimientos, destrezas, hábitos y valores que el estudiante adquirió para interactuar con la sociedad en su entorno. Es el resultado de la educación que recibió el alumno modificando con ella sus pautas de conducta a través de la relación maestro-alumno, contenido-método. El producto es la culminación de una etapa de formación educativa después de haber cubierto el contenido de un plan de estudio y alcanzado el perfil de egreso. El ambiente viene siendo como el conjunto de circunstancias externas que influyen sobre el funcionamiento del sistema. En el caso del sistema escolar, el ambiente es la comunidad donde opera la escuela quien provee los recursos humanos y no humanos necesarios para el funcionamiento del sistema.

La retroalimentación es el proceso por medio del cual se obtiene información acerca de los resultados logrados por el sistema, comparando estos resultados con los objetivos establecidos y la cantidad de entradas suministradas, para luego entonces, los diseñadores o agentes responsables del sistema tomarán cartas en el asunto para detectar deficiencias o limitaciones y en su oportunidad enmendarlas, corregirlas. En el caso de la escuela la retroalimentación tiene la función de

fortalecer los conocimientos adquiridos en el desarrollo de una unidad de aprendizaje. Se inicia a partir de detectar las deficiencias en el estudiante y con base en éstas se plantea el nuevo curso.

b) La psicología neoconductista.

El conductismo es una corriente psicológica introducida por Watson en 1913, cuyo campo de estudio es el comportamiento humano. Su antecedente inmediato es el conexionismo de Torndike.

Algunos psicólogos han continuado las investigaciones en cuanto al conocimiento de la conducta humana, pero basados en las orientaciones de estos personajes se denominan neoconductistas. Entre los más destacados aparecen Skinner.

Skinner, basado en la observación de la conducta de los animales introdujo al campo de la psicología conductista, el conocimiento operante, que consiste en “una serie de actos que consigue que un organismo haga algo; levante la cabeza, mueva una palanca, diga caballo”. (27)

La serie sucesiva de actos que hace que un animal realice algo mediante actos sucesivos de estímulo-respuesta llevó a Skinner a plantear la instrucción programada. Acción que fue retomada por la teoría pedagógica y es aquí donde podría decirse que la tecnología educativa haya su vinculación con la psicología neoconductista.

(27) M.L. Biggie, y M.P. Hunt. Bases Psicológicas de Educación. México, De Trillas, 1977, p. 438.

La instrucción programada consiste en “una materia preestablecida se desmenuza en pequeños y diferentes pasos y se organiza con cuidado en una secuencia lógica, en la que puede ser aprendida prontamente por los estudiantes. Cada paso se apoya deliberadamente en el anterior” (28), o dicho de otra manera cada paso es reforzado una vez que ha sido registrada la respuesta, en este sentido el estudiante avanza en su aprendizaje conforme su propia velocidad, a través de una serie sucesiva de pasos.

El aprendizaje, visto desde la perspectiva del neoconductismo es un aprendizaje objetivo, medible y cuantificable. Es objeto en tanto que se puede observar el comportamiento que presenta el individuo después de hacer pasado por un mecanismo de estímulo-respuesta dada en la relación enseñanza-aprendizaje.

Es medible en tanto que el aprendizaje se puede cuantificar por medio de técnicas instrumentales de evaluación, para detectar el grado de aprendizaje del sujeto educando.

Dentro de esta cuantificación el aprendizaje viene a representar la cantidad de conocimientos obtenidos por parte del educando.

El aprendizaje conceptualizado de la manera como lo entiende el neoconductismo imposibilita determinar cómo el sujeto elabora su propio aprendizaje, cómo capta la información del maestro y cómo reflexiona y analiza; lo que conlleva a una nueva manera de entender e interpretar la

(28) M.L. Biggie, y M.P. Hunt. op. cit. p. 457.

realidad, sin embargo, el neoconductismo no considera esta forma de aprender del sujeto ya que solamente se remite a aceptar como aprendizaje aquello que se puede observar y comprobar cambios de conducta que el educando manifiesta.

c) La teoría de la comunicación.

Por último, la tecnología educativa se apoya también, en una de las teorías de la comunicación.

La teoría de la comunicación en la que se basa la tecnología educativa, es aquella que centra su atención en el medio y no en el contenido y se fundamenta en el planteamiento de Mc. Luhan quien señala al medio como el centro del mensaje.

Con base en esta teoría, la tecnología educativa recomienda un conjunto de medios y recursos didácticos como los privilegiados para realizar con eficiencia el proceso enseñanza-aprendizaje. De esta manera aparecen dentro del aula la televisión, los guiones didácticos, los proyectos, los carteles, las láminas y en general todos aquellos materiales didácticos que apoyan a la enseñanza para obtener un mejor aprovechamiento y por ende mejor aprendizaje.

La teoría de la comunicación es una realidad que hoy en día tiene una gran influencia en la vida del hombre para la relación con sus semejantes.

Desde una perspectiva, la teoría de la comunicación puede entenderse “el proceso de transmisión y recepción de información a través de mensajes o señales; de los elementos,

etapas medios y formas en que puede ser analizado dicho proceso, así como de los dispositivos de control que el hombre ha creado y que aplica dentro del mismo". (29)

Su origen no podría precisarse con exactitud, sin embargo, algunas investigaciones dejan entrever que éste se remite a épocas remotas, como lo señala Castañeda Yañez: "el fenómeno de la comunicación tiene su origen en la prehistoria". (30)

Los primeros indicios de la comunicación del hombre, posiblemente hayan sido gritos, interjecciones u otras expresiones como recursos para manifestar su alarma ante algún peligro, el cuidado de su cría o para conseguir sus alimentos.

Con el transcurso del tiempo estas formas de expresión fueron modificándose en la medida en que los descubrimientos y la tecnología iban determinando; de esta manera puede afirmarse que en la actualidad, el ser humano cuenta con una infinidad de recursos que le permiten comunicarse con su espacio exterior.

Existen varias teorías de la comunicación, sin embargo, la tecnología educativa se apoya en aquella que centra su atención en el medio, como ya se dijo anteriormente, basado en el planteamiento de Mc. Luhan.

(29) Margarita Castañeda Yañez, Los medios de la Comunicación y la Tecnología Educativa, 2 ed. México, Ed. Trillas, 1979, p. 183

(30) *Ibidem*. p. 12

Mc. Luhan nos refiere la importancia que tiene el medio en el proceso educativo, sin embargo, no nos ha definido lo que se entiende por tal concepto. Su definición es importante porque permitirá comprender su significado y su campo.

Para los propósitos de este trabajo entenderemos por medio como “cualquier dispositivo o equipo que se utiliza normalmente para transmitir información entre las personas” y un medio educativo “es un dispositivo... que se emplea con fines educacionales”. (31) De esta forma la radiofonía, la televisión, los diarios, los carteles, las cartas, los volantes, los libros, las máquinas de enseñanza son medios, pero cuando éstos se utilizan con propósitos educativos, se convierten en medios educacionales.

Cabe aclarar que ninguno de estos medios se desarrolló con propósitos pedagógicos, sino para otros fines ya sean de entretenimiento o científicos, sin embargo, los descubrimientos de la psicología y básicamente de la psicología cognitiva hizo a que éstos tuviesen carácter educativo, desde luego, cuando se destina para ello, ¿ por qué razones?, porque uno de los supuestos de la psicología cognitiva señala: “los medios... son sistemas de símbolos que se utilizan, despiertan o forman estrategias cognitivas en el sujeto que las emplea”. (32) De aquí que los medios adquieren carácter educativo cuando se les encausa hacia tales funciones.

Hasta aquí, ha sido un intento por comentar brevemente cada una de las tres teorías en las que se sustenta la tecnología

(31) Clifton B. Chadwick. Op. cit. p. 20.

(32) *Ibidem*. p.21.

educativa de donde se derivan concepciones de hombre, sociedad, educación, a continuación, se hace una somera síntesis con relación a la capacitación como una forma de aterrizar ésta teoría pedagógica en la vida escolar.

Un apoyo más de la tecnología educativa en el campo de la práctica docente, lo constituye la capacitación. La capacitación se asocia a una formación transformadora y atomizada del conocimiento con respecto a la totalidad de un proyecto educativo. Se imparte en un tiempo corto pero con la idea de que los conocimientos sean eficientes y de calidad optimizando los recursos. Los conocimientos se imparten dosificadamente desde una perspectiva sumatoria, los cuales, el capacitado lo repite y aplica en su campo de acción.

La capacitación, en este sentido, “constituye un aspecto con una visión muy restringida del trabajo en el aula, pues proporciona al individuo conocimientos específicos y habilidades muy concretas de tal forma no le permite comprender los procesos completos y complejos del contenido curricular en tanto el por qué y el para qué de su proceso de formación”. (33)

A continuación se habrá un espacio para señalar cómo se introdujeron esos planteamientos teóricos en nuestro Sistema Educativo Nacional, fundamentalmente en el Subsistema de Educación Indígena y, particularmente en el Proyecto: Capacitación Docente Primaria Bilingüe Bicultural.

(33) Ana Hirsch Adler. La formación de profesores investigadores universitarios en México. México, Ed. Universidad Autónoma de Sinaloa 1985, p. 29.

3. Impacto de la teoría curricular y la tecnología educativa en el Proyecto.

Se transfieren a México en la década de los setenta a raíz de los movimientos sociales que se produjeron, retomándose como opción alternativa para superar la crisis educativa que vivía nuestro país y han sido sostén teórico para los proyectos educativos que se han implantado, de donde se deduce que el proyecto no pudo quedarse al margen, sino más bien lo adopta y, a partir de aquí se construyó el plan de estudio.

El marco histórico, económico, político y educativo que prevalecía en nuestro país en el momento en que se dio el Proyecto era el siguiente:

El capitalismo dependiente iniciada en la década de año cuarenta con Manuel Avila Camacho, manifestado por una creciente industrialización e inversión extranjera había entrado en crisis, como lo señala muy claramente Pablo Latapí en la siguiente cita: “Desde fines de la década de los cincuentas y a lo largo de los setentas fueron apareciendo señales inequívocas de la capacidad del modelo económico para satisfacer las necesidades sociales (...) Si bien el “milagro mexicano” podía enorgullecerse de haber sostenido por tres décadas una tasa de crecimiento del Producto Interno Bruto real superior al 6% y una tasa de crecimiento del producto per cápita superior al 3% persistían problemas fundamentales y se agravaban tendencias intranquilizadoras.

La pobreza y marginación de grandes grupos de población, los desequilibrios entre el campo y la ciudad, las desigualdades

regionales, la subocupación y el desempleo creciente, el enriquecimiento desmedido de una pequeña élite político más educada eran hechos innegables, la política de industrialización no sólo empobrecía crecientemente al campo sino que entraba en la crisis propia del capitalismo dependiente y tardío.

El crecimiento del producto nacional bruto se lograba a costa de aumentar las desigualdades. El aparato industrial se mostraba insuficiente para absorber los excedentes de mano de obra; estos se acumulaban en cinturones de miseria alrededor de las grandes ciudades. La desigualdad de los ingresos... limitaba el mercado interno. La esperanza de abrir un mercado común latinoamericano no había dado resultado... Las empresas transnacionales continuaban su expansión, principalmente en la industria de transformación y los servicios financieros, aumentando la dependencia exterior. El endeudamiento externo crecía irremediablemente.

Políticamente, el Estado había perdido apoyos, como lo demostraban los frecuentes conflictos con varios gremios profesionales, grupos burocráticos y sectores estudiantiles... El descontento de los obreros y campesino crecían, ante las centrales oficiales tradicionales. (34)

Esta era la situación que prevalecía en el país a finales de los cincuenta en el ámbito político y se agudizó en los últimos momentos de los sesentas. Para superar esta situación se implantó la reforma educativa, como un mecanismo que permitiera cambios en la mentalidad de los individuos y el motor del desarrollo económico.

(34) Pablo Latapí. Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976. México, d. Nueva Imagen, 1984, pp, 49-50.

En el campo de la educación indígena se implantó la castellanización en todas las regiones habitadas por indígenas, para llevar el idioma español y de esta forma establecer un puente de comunicación entre la sociedad nacional y los indígenas, ya que estos últimos, por dominar un idioma ajeno al español, impide el desarrollo económico, político, social y cultural del país, en tal virtud, era preciso incorporarlos ha dicho desarrollo, introyectándoles formas de comportamiento, valores, normas, expectativas de vida ajenos a su idiosincrasia con la finalidad de que se despojen de lo propio, asimilando lo ajeno, hasta lograr incorporarse totalmente y de esta manera alcanzar una sociedad homogénea que es lo que persigue la sociedad con la economía nacional.

Hasta aquí ha sido un intento por explicar el origen y el desarrollo que han tenido los elementos curriculares que dieron sustento al proyecto, a continuación se pretende analizarlos desde una perspectiva crítica, reflexionando y enjuiciando el carácter ideológico que encierran en la formación de docentes indígenas.

Un estudio con este carácter es importante porque permite dar a conocer que detrás de un proyecto educativo existe una teoría que lo sustenta y que le imprime su concepto de hombre, sociedad, educación.

4. Análisis de los elementos curriculares.

El análisis de los elementos curriculares darán los elementos para inferir la teoría docente que subyace del

proyecto, así como de algunas de sus características, que es la preocupación central del presente trabajo.

Para construir el proyecto los técnicos de la D.G.C.M.P.M. pensaron en un diseño curricular, que dió pauta a una serie de pasos para elaborar el plan de estudio de la carrera de profesor de educación primaria bilingüe bicultural; pasos constituidos por un diagnóstico de necesidades, un perfil de egreso objetivos y plan de estudio.

Ahora bien, qué encierra elaborar un proyecto educativo como lo es el proyecto, a partir de un diseño curricular. Como ya se apuntó en las páginas iniciales de este capítulo, que el curriculum, como teoría pedagógica, tuvo su origen en la sociedad industrial estadounidense y que se transfirió a nuestro país en una época de crisis sociopolítica, económica y educativa, de tal manera, que dicha teoría pedagógica vino a constituirse en una alternativa para superar la crisis que se estaba viviendo en ámbito educativo; sin embargo, aquí surge una interrogante: ¿Qué implicaciones conlleva adoptar un modelo educativo que surgen en otro contexto social?

En las páginas procedentes se ha señalado que todo proyecto educativo está sustentado en una teoría y que esta teoría lleva implícito su concepto de hombre, sociedad, cultura, educación; luego entonces, al adoptar el curriculum, como fundamento para elaborar el plan de estudio de la carrera de profesor de educación primaria bilingüe bicultural, obviamente no se pudo prescindir del concepto de sociedad que conlleva, en este caso, de la sociedad industrial y tampoco podía prescindirse del concepto de educación.

Luego entonces qué papel jugó el proyecto en la formación de docentes indígenas si fue fundamentado en un curriculum. El papel que jugó es el de ser un mecanismo de preparación al docente, para que éste, mediante la asimilación de un conjunto de valores, conocimientos, habilidades y normas didácticas pueda participar como intermediario entre la sociedad nacional y la etnia indígena para que esta última se incorpore a dicha sociedad y en este sentido, el Proyecto, lejos de formar docentes para que impartan una educación indígena que propicie la ruptura de una educación integracionista, más bien, vino a constituirse en otro proyecto más con esta tendencia, en sentido no respondió a los propósitos de los indígenas quienes reclaman una educación que les permitan retomar su historia; sus valores, sus conocimientos para que a partir de aquí luchen por su emancipación.

El primer paso que aparece en el diseño curricular del proyecto es el diagnóstico de necesidades y que le fue aplicado a la comunidad, al niño indígena y al profesor.

El diagnóstico aplicado a estos tres grupos sociales permitió conocer sus necesidades, sus intereses, sus expectativas; sin embargo, dicho diagnóstico fue premiado por una concepción de necesidades desde la perspectiva de los investigadores, quienes pertenecen a una sociedad que es ajena a la de los indígenas; sobre este particular surgen algunos interrogantes: ¿qué conlleva un plan de estudio que se construye a partir de un diagnóstico de necesidades ?, ¿ qué conceptos de sociedad, cultura, educación y docencia subyacen en un plan de estudio cuya elaboración se haya sustentado en un diagnóstico de necesidades?.

Para dar respuesta a estas interrogantes parece importante retomar algunas reflexiones que hace Angel Díaz Barriga, al respecto. Este autor dice, que “Cuando una institución educativa necesita formular un nuevo plan de estudio o reestructurar el presente, nadie duda en ese momento acerca de la conveniencia de efectuarlo como punto de partida para las subsecuentes estrategias curriculares. A través de él se pretenden adecuar los contenidos y las orientaciones básicas de un plan de estudio a las demandas de la realidad”. (35)

Lo que dice Angel Díaz permite entender la importancia que tiene el diagnóstico de necesidades para elaborar un plan de estudio, a fin de que éste responda a las demandas de la realidad. En otro momento expresa: “ en una sociedad dividida en clases, un diagnóstico de necesidades se realiza a partir de los intereses de la clase dominante, imponiendo sus valores al resto de las otras... Es una forma particular de funcionalizar la educación a los requisitos formales del aparato productivo”(36)

De estas citas, parecen importantes rescatar algunos conceptos que permitirán ir dando respuesta los planteamientos anteriores: Cuando Díaz Barriga dice que un plan de estudio basado en un diagnóstico de necesidades lo que se pretende es adecuar los contenidos y las orientaciones del plan de estudio a las demandas de la realidad ¿ Qué quiere decir con esto el autor?.

(35) Angel Díaz Barriga. Ensayo sobre la problemática curricular. México, Ed. Trillas. 1984, p. 35.

(36) *Ibidem*.

Por otra parte, también parece importante retomar aquello que dice: En una sociedad dividida en clases, un diagnóstico de necesidades se efectúan a partir de los intereses de la clase dominante y en una forma particular de funcionalizar la educación conforme a los requerimientos del aparato productivo.

Para entender cómo se da la educación de los contenidos y las orientaciones del plan de estudio a las demandas de la realidad, aquí, lo deseable sería, en principio, entender lo que significa el concepto de realidad para luego entonces, hablar de dónde y de quién se derivan las demandas.

En relación a este aspecto parece interesante citar a Hugo Zemelman quien conceptualiza a la realidad de la manera siguiente: “ Si se problematiza la situación empírica como algo dado e incuestionable... es necesario pensar la realidad como una articulación de procesos, imbricado de forma no determinada”. (37)

Qué quiere decir Zemelman con esta expresión: Desde cierto punto de vista cuando afirma que si se problematiza una situación empírica como algo dado e incuestionable, como es el caso del plan de estudio de la carrera de profesor de educación primaria bilingüe bicultural, puede decirse que en él se hayan interrelacionados diversos procesos tanto económicos, políticos, culturales, sociales, ideológicos que juntos constituyen la realidad; es decir, que todo plan de estudio de cualquier nivel educativo es una interrelación de procesos,

(37) Hugo Zemelman, Conocimientos y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente, México, Ed. Colegio de México, 1987, p.18.

debidamente articulados. Pensar la realidad de esta manera es no pensar en una segmentación sino en una totalidad.

Ahora bien, ¿a quién corresponde esta realidad? Se advierte que ésta responde a los intereses de ciertos grupos sociales de poder, que son en última instancia, los que establecen los fines de la educación. Esta aseveración se corrobora con lo que Bernfeld expresa: “los fines de la educación no lo establecen la pedagogía ni la filosofía, sino la clase dominante en consonancia con los fines de su poder”.(38)

Díaz Barriga habla de una división de clases y señala que un diagnóstico de necesidades se practica a partir de los intereses de la clase dominante y constituye una forma particular para funcionalizar la educación de acuerdo con los requerimientos del aparato productivo.

Aquí convendría, en un primer momento explicar lo que se entiende por clases sociales, de donde se desprenderá la conceptualización del término clase dominante para, posteriormente, inferir por qué el diagnóstico de necesidades se lleva a cabo con base en los intereses esta clase.

Para los efectos de este trabajo, entenderíamos por clases sociales como: “grupos sociales antagónicos en que uno se apropia del trabajo del otro a causa del lugar diferente que ocupan en la estructura económica de un modo de producción determinado, lugar que está determinado fundamentalmente

(38) Siegfried Bernfeld. Sísifo o los límites de la educación. México, Ed. Siglo XXI, 19 p.

por la forma específica en que se relaciona con los medios de producción". (39)

Esta cita permite entender que las clases sociales se componen de seres humanos, que se diferencian entre sí por la posición que guardan en un sistema de producción determinado, por las relaciones que guardan ante los medios de producción, de tal manera, que unos son dueños y otros dependen de ellos, pero que participan en el proceso productivo con su fuerza por la función que desempeñan dentro de la organización social del trabajo, de tal suerte que unos son los que planean y programan y otros los que ejecutan, y esto, trae consigo que la distribución de la riqueza que se despliega en un sistema de producción no es proporcional con la fuerza de trabajo que realiza, lo que trae como consecuencia, la desigualdad de vida que llevan los individuos en un sistema social.

Explicado de esta manera el concepto de clase social, la división de clases podría entenderse como la posición o el lugar que ocupan los individuos en un sistema de producción de tal manera, que unos son dueños de los medios de producción y otros carecen de ellos.

Los grupos sociales que poseen los medios de producción establecen relaciones de poder y de dominio sobre los demás, subordinándolos y en este sentido, se convierte en la clase dominante.

(39) Martha Harnecker. Los conceptos elementales del materialismo histórico. 39 ed. Ed. Siglo XXI, 1978, p. 168.

Esta clase dominante se perpetúa hacia las generaciones mediante la educación, transmitiéndoles valores, creencias, conocimientos, en una palabra, forma de vida, y en este sentido, la educación se convierte en un mecanismo de reproducción.

La educación se materializa en la sociedad, mediante planes y programas de estudio, sustentados éstos en un curriculum, donde el diagnóstico de necesidades, como elemento curricular, juega un papel importante, pues permite conocer los intereses y las necesidades sociales, en el aquí y en el ahora, para después ser procesadas y convertirlas en objetivos y contenidos e incorporarlas a los planes y programas de estudio.

En este sentido, el diagnóstico de necesidades se constituye en un factor importante para la definición curricular de cualquier proyecto educativo, con las subsecuentes implicaciones que conlleva, como ya fue apuntado en el párrafo anterior.

En el caso del Proyecto no puede sustraerse de los planteamientos anteriores, toda vez que fue elaborada a partir de un diagnóstico de necesidades, y que, en este sentido, no logró la formación de docentes indígenas conforme a las necesidades y expectativas de las etnias indígenas sino más bien, a los intereses de los grupos sociales de poder, que son quienes determinan las políticas educativas a seguir en función de sus intereses.

Un segundo para la elaboración del Proyecto es el perfil del docente indígena. Sobre este particular, también surgen

algunas preguntas, como las siguientes: ¿ Para quién es deseable el perfil de egreso del docente indígena ? ¿Quién estableció el perfil de egreso y para que ?.

Si se parte del concepto de que la educación es una práctica social determinada por la política y economía y que esta política y esta economía están sostenidos por ciertos grupos de poder, luego entonces, puede pensarse que el perfil de egreso de una carrera profesional es determinada por esos grupos sociales, ya que al hablar de un perfil de egreso, implica hablar de un concepto de educación y de sociedad.

En el caso del Proyecto que si bien fue elaborado para preparar técnica y pedagógicamente a los maestros bilingües biculturales para que impartan una educación que respete las expectativas e idiosincrasia de los indígenas, esto no fue posible porque el perfil de egreso fue elaborado a partir de la óptica de la sociedad dominante.

En ningún momento hace una critica de las contradicciones que se dan en su interior, no mucho menos plantea su transformación, sino lo presenta como algo dado y legitimado.

Basado en estos planteamientos y considerando que el curriculum es producto de la pedagogía de la sociedad industrial, se concluye que el Proyecto sirvió para capacitar a los docentes indígenas para que participen en los procesos de incorporación de los indígenas hacia la sociedad nacional, “ eliminando la diversidad sociocultural que obstaculiza la plena

expansión de la sociedad dominante y de garantizar la completa participación de los indígenas, en condiciones de asalariados en una estructura social definida por las relaciones capitalistas de explotación de la fuerza de trabajo”. (40)

El indígena debe modificar su sistema de vida agrícola y de autoconsumo y pase a formar parte en condiciones de asalariado a la sociedad industrial en donde imperan las relaciones capitalistas de producción y el consumismo.

Al fin y al cabo, desde una concepción evolucionista de los social, la situación de atraso del indígena constituye solamente un momento, no totalmente realizado dentro del desarrollo histórico y, en este sentido, la integración se torna un paso necesario para dar lugar a la transformación de ese estado inconveniente en que vive a una situación de clase, lo que dará lugar a su plena incorporación al capitalismo.

Basado en este principio se entiende que “el indigenismo integracionista sujeta al destino de los indígenas al Proyecto nacional de las dominantes y explotadoras, ayudando a poner en ejecución,... una política que responda explícitamente a los intereses de dichas clases y deja de lado los derechos y reivindicaciones socioeconómicas, políticas y culturales de los indígenas”. (41)

(40) Consejo Latinoamericano de Apoyo a las Luchas Indígenas (CLALI). Declaración de México. (Sobre la Cuestión Etnico Nacional de América Latina) documento mimeografiado. p. 7.

(41) *Ibidem*. p.7.

Por otra parte, subyace una concepción de cultura, pero ésta es entendida como folklore, y en este sentido, cuando se habla de valorar, rescatar y promover la cultura se refiere al rescate de la música tradicional, la danza, las costumbres, la literatura indígena, poesía, cuentos, leyendas, mitos, etc.; pero no de una cultura entendida como totalidad que conduzca hacia el despertar de la conciencia del individuo o de la colectividad, de retomar la realidad sociohistórica, material y espiritual para fines de emancipación indígena, es decir, una cultura entendida como sistema de vida integral y que está en permanente cambio, no como algo estático, sino las contradicciones que se dan en su interior propician rupturas que conllevan a las modificaciones que va sufriendo la sociedad.

De esta manera, el individuo no puede entrar en un nivel de cuestionamiento de la realidad concreta en que vive, porque no posee los elementos teóricos que le permitan analizar su práctica y proponga alternativas que le ayuden a transformarla.

Un programa de formación docente planteado desde la perspectiva de la capacitación conduce hacia dicho fin ya que ésta reduce el problema educativo al desarrollo de habilidades, destrezas y aptitudes mediante modelos tecnocráticos, por lo tanto, el docente carece de la herramienta teórica y metodológica que le permita entrar al análisis y reflexión de su realidad educativa.

Por otra parte, de la capacitación se deriva una concepción de pedagogía científica que se desprende de modelos legitimados universalmente trae consigo un sentido ahistórico y apolítico de la realidad educativa. Desde esta visión positivista

de la pedagogía, lo científico se subordina a un rigor metodológico que garantiza la objetividad y la neutralidad.

Si se cae en este rigor científicista de la pedagogía, como a menudo sucede y entenderla como la única forma de adquirir el conocimiento verdadero y universal, es considerar que la pedagogía debe homogeneizarse mediante una práctica educativa nacional, y de esta manera, se niegan las particularidades que cada grupo indígena posee y que deberían tomarse en cuenta, lo que implicaría revisarse el Artículo Tercero Constitucional, como sustento filosófico de la educación nacional y adecuarlo o modificarlo atendiendo a los intereses de los indígenas.

El tercer paso para conformar el plan de estudio consistió en el planteamiento de los objetivos, por lo tanto, a continuación es lo que se intenta analizar.

Para reflexionar en torno a los objetivos es conveniente revisarlos desde su origen como elementos conceptuales, es decir, qué son, dónde se dieron, en qué momento, cuáles fueron las causas que los originaron y qué se pretendió con ellos para luego entonces relacionarlos con el plan de estudio, de esta manera, podría conocerse hacia dónde se pretendió conducir al docente indígena con la capacitación que se impartió.

El objetivo del plan de estudio puede pensarse que forma parte de la corriente pedagógica denominada pedagogía por objetivos.

La pedagogía por objetivos como modelo de teoría y práctica es la “búsqueda de un tipo de racionalidad en la forma de actuar pedagógicamente, coherente con una visión utilitarista de la enseñanza, de las instituciones educativas y de la educación en general”.(42)

Consiste en “La programación de la enseñanza como un proceso que parte desde la aclaración previa de los objetivos que se pretenden alcanzar, especificando éstos lo más concretamente posible, incluso preconizando el hacerlo en términos de conducta”.(43)

La pedagogía por objetivos tiene su asiento en el movimiento utilitarista en educación que tuvo lugar al inicio del presente siglo en los Estados Unidos, en forma paralela con el auge que estaba teniendo en la industria la organización científica del trabajo creado por Taylor, con el fin de incrementar la cantidad y calidad en la producción.

Por esta época el proceso de industrialización estaba teniendo mucho auge así como el de los negocios, por lo tanto las instituciones educativas se mostraban incapaces para proporcionar mano de obra calificada conforme a las demandas de una sociedad que estaba teniendo un rápido proceso de industrialización y de producción.

(42) J. Gimeno Sacristán. La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia. España, Ed. Morata, 1988 p. 14

(43) Ibidem. p. 9

Por tales efectos, la aplicación de los sistemas de gestión y funcionamiento de la empresa industrial taylorista se observó como el modelo más adecuado par aplicar en la empresa educativa y de hecho así se dio, como se ilustra en la siguiente cita: “La influencia se dejó sentir primeramente en las prácticas

de gestión administrativa de la educación, para caer más tarde en la selección y desarrollo de las prácticas escolares. Es en este momento cuando Spadding (...) selecciona indicadores de éxito en la escolarización, el número de alumnos que superan un nivel determinado, etc.; como índices para diagnosticar cuantitativamente el éxito de la empresa escolar”. (44)

Estos mismos parámetros se trasladan al terreno de lo didáctico para el control de calidad de la enseñanza. Los resultados en el orden cuantitativo tienen ya su asomo en lo pedagógico como algo equivalente a cualidad o calidad educativa, es decir, “una concepción rentable y eficientista de la calidad de la educación”. (45)

Como puede observarse, los objetivos tienen su asiento en una racionalidad donde impera el eficientismo, la rentabilidad y el utilitarismo, en donde además, el tiempo es una de las variables claves de esta rentabilidad y el progreso es considerado como algo eminentemente material.

Ante esta situación, cabe preguntarse hacia dónde se le quiso conducir al docente indígena con la capacitación que se

(44) *Ibidem.* pp. 15-16

(45) *Ibidem.* p. 16

le impartió. De acuerdo con la revisión que se ha hecho acerca del origen y el proceso que ha tenido la pedagogía por objetivos y que puede considerarse que el planteamiento de los objetivos del plan de estudio de la carrera de profesor de educación primaria bilingüe bicultural tiene su asiento en dicha teoría pedagógica puede inferirse que se condujo a una concepción de pedagogía tecnística, utilitarista e integracionista.

Algunos ejemplos tomados del documento que fue revisado señalan:

Conocer y manejar técnicas que le permitan asesorar a la comunidad en el mejoramiento y aprovechamiento de sus recursos naturales.

Orientar a la comunidad para obtener mejor producción y comercialización de sus productos, tanto agropecuarios como artesanales y abastecimiento de alimentos.

Conocer y manejar técnicas que le permitan orientar a su comunidad para contar con los servicios sanitarios, asistenciales y educativos necesarios.

Orientar a la comunidad para conservar y propiciar su salud.

Conocer, interpretar adecuadamente el plan, programas, libros de texto oficiales del nivel primario.

Planear el trabajo docente conforme a los requerimientos y características de la comunidad escolar que atiende.

Conocer y aplicar las técnicas, procedimientos e instrumentos que permitan planear, dirigir y controlar el proceso enseñanza-aprendizaje.

El planteamiento de objetivos en un programa de formación docente, significa, desde un punto de vista muy personal, enclaustrar al programa bajo modelo cerrado, acabado y legitimado, y en este sentido, no puede problematizarse y/o debatirse, ya que sus fines son inamovibles de movimiento y se estiman como hechos consumados.

Pensar a la docencia de esta manera, es como creer una verdad única y absoluta de donde las realidades de cada etnia indígena posee, no pueden ser consideradas en virtud de que no cuentan con la legitimación correspondiente y porque además, su criterio de verdad no coincide con la lógica de razonamiento que la sociedad dominante impone es en este sentido, en que al elaborar el plan de estudio, solamente “Se agregaron algunos cursos alusivos a la problemática educativa indígena, sin cambiar la esencia del curriculum. Estos cursos añadidos le dieron el carácter nominal de profesor de educación primaria bilingüe bicultural”. (46)

Como punto culminante del proceso de construcción del Proyecto lo constituyó el plan de estudio. El plan de estudio presenta segmentación de la realidad en función de que contiene materias aisladas, desvinculas entre sí por lo que se observa la presencia de algunos supuestos del conductismo y del positivismo

(46) Graciela Herrera Labra. “La participación de los indígenas en la política educativa del estado”. En Pedagogía, México, Ed. Universidad Pedagógica Nacional, Octubre-Diciembre, No 16, 1988, p.17

Del conductismo, es en el sentido de que uno de los supuestos de esta corriente psicológica señala que: “ Todos los detalles de una asignatura son importantes por lo tanto, nada debe quedar fuera del curriculum”. (47)

Este supuesto teórico está indicando que toda asignatura es un universo de campos de conocimientos, debidamente relacionados e integrados en un todo. Ahora bien, la incorporación de una asignatura en un curriculum determinado, deben tomarse en cuenta todas las partes que lo constituyen a fin de no provocar ruptura que propicie la incomprensión total de la realidad de ese campo de conocimiento. En este sentido, todos los detalles son importantes toda vez que permitirán comprender ese todo, entendido como la suma de sus partes.

De acuerdo con lo anterior un plan de estudio se compone de muchas materias y que el estudiante debe de cursarlas, por qué razones porque lo que se piensa que con la influencia de muchas materias un plan de estudio resulta ser más totalizador, por lo tanto el conocimiento es integral cuando sucede lo contrario, ya que la realidad se segmenta.

En el caso del plan de estudio de la carrera de Profesor de Educación Primaria Bilingüe Bicultural se constituyó de 46 materias, que si bien es cierto que partió por áreas, sin embargo, desembocó en la organización por asignaturas.

Del positivismo, es en función de que uno de los supuestos

(47) Angel Díaz Barriga. Op. cit. p. 46

teóricos de esta corriente filosófica afirma: “El desarrollo de la ciencia evoluciona a partir de la segmentación de un objeto de conocimiento, de su formalización y del estudio de sus principios y leyes”.(48)

Atendiendo a este principio teórico, un plan de estudio se constituye de varias asignaturas, pero estas asignaturas se hayan desvinculadas entre sí, de tal manera, que no guardan ninguna relación entre ellas. Cada materia presenta un campo de conocimiento unitario y aislado.

Cada materia implica el abordaje de una parte de la realidad, y en este sentido, la interdisciplinariedad se torna imposible toda vez que “las disciplinas se han desarrollado históricamente en relación a un objeto de conocimiento y ha logrado categorías y métodos de trabajo propias”, (49), por esta razón, no puede haber una interrelación de materias y consiguientemente, el conocimiento también se da segmentariamente.

Ahora bien, qué implicaciones trae consigo un plan de estudio organizado por materias y desde una perspectiva tecnocrática. Algunas de sus implicaciones pueden ser las siguientes:

Propicia una práctica docente centrada en la información, en virtud de la gran cantidad de asignaturas que contiene un plan de estudio, por lo que no permite la reflexión y el análisis desde lo teórico.

(48) *Ibidem.* p. 23

(49) *Ibidem.* p. 20

Hay marcada tendencia a la segmentación por lo que propicia dificultad para que el alumno adquiriera una visión totalizadora de la realidad del objeto de estudio.

Propicia dispersión mental en el estudiante debido a la gran cantidad de información que debe manejar, por lo tanto no hay aprehensión del conocimiento.

Centraliza el interés en lo técnico ante la carencia de una formación teórica, lo que da lugar a una concepción de aprendizaje mecanicista, ya que el sujeto actúa como un agente pasivo, contemplativo y receptivo frente al objeto del conocimiento.

Usa técnica expositiva dada la enorme información que debe brindar al estudiante con apoyo en los materiales didácticos.

Resta importancia al acto educativo como proceso formativo y lo convierte en un acto informativo.

No respeta la dinámica del aprendizaje que se da en los alumnos, es decir qué dificultades encuentran éstos en el proceso del aprendizaje, cómo y en qué forma aprenden, qué estrategias utilizan y cómo asimilan y acomodan la información para posteriormente construir el conocimiento.
Propicia un aprendizaje observable y fragmentada.

Disocia los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje: maestro- alumno, contenido- método.

La educación se remite al logro de objetivos previamente establecidos, derivados de una racionalidad atomizada y estática.

Omite la incidencia de factores sociales, económicos, culturales, lingüísticos, psicológicos en el proceso de aprendizaje, remitiéndose a la repetición de actividades.

No permite al docente autocuestionarse ni cuestionar su práctica educativa.

No le permite desmitificar la serie de características tecnologistas de la educación indígena que está pensada para los indígenas, como un mecanismo de integración a la sociedad nacional, mas no para recobrar su conciencia étnica, es decir, vivir la racionalidad en el pensar de su vida pasada que le ayude a reflexionar y a reconocer sus condiciones sociales anteriores, lo que le permitirá retomar sus valores culturales, socioeconómicos, filosóficos y político-educativos.

Lo anterior no puede lograr el docente indígena en tanto no cuenta con elementos teóricos necesarios que le ayuden a reflexionar su práctica.

Todo lo que se ha dicho hasta aquí repercute en la educación indígena bilingüe-bicultural, a través de la formación docente, de donde se infiere, de acuerdo con las características que reúne el plan de estudio, una teoría docente homogeneizadora, mecanizada, integradora, reproductora, ahistórica.

Es homogeneizadora en tanto persigue la uniformidad de la sociedad, sin tomar en cuenta la diversidad de grupos indígenas que existen en el país y que poseen una idiosincrasia propia, formas de organización social, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, ideológicas, educativas que hay que considerarlos para la implantación de cualquier proyecto educativo.

Es mecanizada dado que la docencia se limita al uso de instrumentos como los métodos, las técnicas, los procedimientos y los materiales didácticos, como los instrumentos para el proceso educativo y elimina la posibilidad de un debate de la problemática que se da en lo pedagógico, particularmente, en cuanto a la didáctica.

Es integradora, toda vez que la acción del docente consiste en transmitir valores, normas, conocimientos de la sociedad nacional porque el propósito de la educación es lograr la homogeneidad social.

Es reproductora porque transmite conocimientos sin ninguna reflexión ni crítica, como algo dado que no admite contradicción.

Es ahistórica porque se ubica en el aquí y en el ahora, los procesos pasados no tienen importancia porque esto es en razón de que el sector productivo demandante persigue el eficientismo ligado a las ideas de progreso, progreso que significa, cambio de un plano inferior a un plano inmediato superior de formas de pensar la realidad.

La historia de los pueblos es vista lineal y evolutivamente, en este sentido lo anterior se considera como caduco e inoperante. Puede pensarse que es en esta forma como se concibe a la población indígena y por lo tanto hay que incorporarla. Esta manera de ver la historia deja de lado la concepción dialéctica de la misma, que tiene una regresión y un avance, retomando los procesos pasados para construir el presente.

La historia la construyen los hombres, mediante procesos, en este sentido, los indígenas tenemos que luchar por modificar nuestra realidad histórico-social pero con una visión nuestra, lo que implica una forma de ver la educación y una práctica docente.

5. Lo que incluyó y no incluyó el Proyecto de las culturas indígenas.

Impartió capacitación en lugar de formación, en este sentido, incluyó la historia y la filosofía de cultura occidental, y dejó la historia y la filosofía indígena, lo que adquirió su carácter ahistórico. Incluyó el universo científico de la sociedad occidental y excluyó el universo del conocimiento de las culturas indígenas.

Incluyó contenido con paradigmas cerrados y verdades absolutas y no dio margen a la apertura del conocimiento que se da a través de un proceso de reflexión, análisis, destrucción de

conocimientos dados y su reconstrucción a través de un proceso dialéctico.

Incluyó valores, normas conocimientos, formas de comportamiento y de concebir el mundo y la vida de la cultura occidental, evolucionista y rectilíneo y discriminó el pensamiento indígena que se da mediante un proceso cíclico.

Incluyó materias de la ciencia occidental y discriminó la ciencia de los grupos indígenas, por ejemplo el conocimiento del idioma propio, la matemática indígena, el conocimiento del medio social y natural de los grupos.

Incluyó el conocimiento de la ciencia fragmentada, atomizada manifestando la gran cantidad de materias que constituyeron el plan de estudio.

Incluyó conocimientos de carácter técnico, instrumental, práctico, haciendo a un lado el conocimiento reflexivo, pensado.

Incluyó conocimientos que propiciaron el saber de lo ajeno y desechó lo propio de las culturas indígenas.

Incluyó conocimientos que condujeron a la disfunción y/o desarticulación del docente en su cultura, lo que ha propiciado su desarraigo.

Incluyó conocimientos teóricos desvinculados de la práctica, entendida esta última como la realidad sociocultural concreta de los indígenas.

Incluyó la sistematización de la enseñanza mediante la elaboración de objetivos, método, técnicas e instrumentos de evaluación.

Incluyó una didáctica como técnica de la enseñanza por lo que dió primacía a los métodos, técnicas y recursos didácticas, olvidando que el estudiante es un ser pensante y establece sus propias estrategias de aprendizaje.

Incluyó la capacitación para el entrenamiento técnico haciendo a un lado la reflexión y el análisis de los problemas conceptuales de la didáctica, como los estudios acerca de la relación entre el docente y el alumno, las articulaciones entre el método y el contenido, el vínculo escuela-comunidad.

Incluyó la forma de aprender de la sociedad occidental más no tomó en cuenta las prácticas de aprendizaje de las culturas indígenas.

Incluyó la concepción de un aprendizaje observable, medible y cuantificable y dejó otras concepciones de aprendizaje que se dan a través de una destrucción y reconstrucción, en donde la subjetividad del alumno adquiere una considerable relevancia.

Esto quiere decir que por el hecho de que el estudiante se encuentre callado dentro de la clase no quiere decir que no está aprendiendo. Al contrario, las explicaciones del maestro las retrabaja y de esta manera reconstruye su propio conocimiento. Este conocimiento no lo manifestará de inmediato sino en otro momento de su vida cuando las circunstancias o situaciones así lo ameriten.

Incluyó conocimientos acabados, dados, absolutos y excluyó los que se producen a través de las contradicciones, entre un ir y venir de la teoría-realidad.

Incluyó contenidos de cultura nacional y universal pero excluyó contenidos de la cultura indígena. Las asignaturas que se incorporan al plan de estudio solamente son como agregados y de esta manera, justificar que está haciéndose una educación bilingüe bicultural.

No incluyó una perspectiva teórica que propiciara la crítica y/o la ruptura de la lógica de formación como algo dado e inmutable para introducir una concepción de práctica docente, reflexiva, cuestionadora y transformadora.

No incluyó el pensamiento de la cultura indígena sino el pensamiento racional de la cultura occidental.

No incluyó corrientes teóricas que propicien la crítica y el cuestionamiento de la educación funcionalista y reproductora que el docente desmitifique y transforme su práctica.

No incluyó la concepción totalizadora del conocimiento de los grupos culturalmente diferenciados, se concretó a impartir la ciencia occidental producto de una racionalidad fragmentada.

No incluyó la concepción totalizadora de la formación docente donde inciden interrelacionadamente factores de orden social, económico, político, cultural, lingüístico, ideológico y que repercuten decisivamente en un proceso de formación de profesores. Un docente formado desde esta perspectiva no alcanza a entender y comprender los problemas político-económico y sociopegagógicos que se generan e influyen en su práctica docente cotidiana.

Para finalizar con este estudio, cabe asentar que abordar el problema de la teoría docente que sustenta un programa de formación de profesores es entrar en un campo complejo de análisis que requiere un serio debate, toda vez que no existe una sola teoría, sino varias teorías docentes que responden a distintas concepciones de educación, de docencia, de sociedad, de cultura y, en este sentido, el trabajo de investigación adquiere complejidad.

Esta complejidad se vuelve mucho mayor si nos remitimos al campo de la educación indígena en donde ésta tiene que responder a cada uno de los 56 grupos indígenas que viven en el país y cuyos intereses de desarrollo demandan de una educación específica para cada uno de ellos, para disminuir en cierta medida la discontinuidad que sufren al imponerles una educación desde fuera.

Si bien el momento histórico en que los grupos indígenas cobran presencia en el ámbito de la educación, podríamos decir que el Proyecto: Capacitación Docente Primaria Bilingüe Bicultural, respondió a un momento histórico frente a los programas de formación de profesores en el cual no existía aún el replantamiento educativo que se hace actualmente en la problemática indígena.

Es por ello pareció importante analizar uno de los proyectos que dirigieron su política en el campo de la formación de profesores indígenas que de alguna manera pretendió responder a una política indígena bilingüe bicultural, sin embargo, la revisión que se ha hecho al respecto se concluye que cayó en serias contradicciones, toda vez que fue fundamentada en supuestos teórico-curriculares vigentes y dominantes, modelos educativos que de alguna manera se intentaron abordar en este estudio y que a partir de ellos se desprendió una idea de propuesta para la elaboración de una teoría docente indígena, pensada desde dentro y que a continuación se plantea.

6. Propuesta para la construcción de una teoría docente indígena alternativa.

Después de haber revisado y analizado los elementos curriculares del plan de estudio de la carrera de profesor de educación primaria bilingüe bicultural y haber analizado la teoría docente que subyace en dicho plan de estudio, a continuación es un intento por plantear algunas ideas generales acerca de dónde podría partir una propuesta de teoría docente que responda a las características, necesidades e intereses educativos de los indígenas.

Puede considerarse que una propuesta para la construcción de una teoría docente diferente a la que se intuye está presente en el plan de estudio debe partir de la desmitificación de la ideología que se encubre en los conceptos de sociedad- cultura y educación que se encuentran subyacentes en el plan de estudio y que le imprimieron su concepción de docente que se quiso formar.

La desmitificación de la ideología que encierran tales conceptos permitirá reflexionar en torno al tipo de sociedad, cultura y educación que se desea construir en esta desde la perspectiva de los indígenas y a partir de aquí pueda pensarse en una propuesta de teoría docente.

Desde la perspectiva funcionalista y que es la dominante, la sociedad es concebida como un todo unitario, estructurado, estático, acabado, de tal manera, que no admite cambios. Los cambios que implican transformación de lo dado traen consigo rupturas que provocan situación de conflicto.

Esta situación de conflicto trae como consecuencia desequilibrio que propicia malestar en los grupos sociales de poder ya que deteriora o rompe su status quo y esta ruptura es inaceptable, porque altera su modus vivendi.

Frente a esta concepción de sociedad existe otra corriente que sustenta que ésta no es estática ni acabada sino se mantiene en constante movimiento. En su interior se originan contradicciones que producen crisis, las que a su vez dan lugar a cambios. En este sentido, no hay nada estable, todo es transformable. El hombre no es producto de las circunstancias

sino de la historia, mediante la transformación permanente de su realidad, en este sentido, es un ser histórico-social.

Teniendo como marco de referencia la concepción transformadora de la sociedad, da pautas a pensar para que los indígenas puedan luchar por el tipo de sociedad que desean construir basándose en sus propósitos de emancipación y etnodesarrollo.

Un paso importante para llegar a este nivel de conciencia sería, un tanto, practicar la reversibilidad en el modo de pensar, es decir, el retorno al origen, que puede consistir en negar los valores asimilados de lo ajeno y la aceptación de lo propio.

Significaría, en otro sentido: “la negación de la pretendida supremacía de la cultura dominante... Este retorno al origen... no es un paso voluntario, sino la única respuesta viable a la exigencia imperiosa de una necesidad concreta, histórica”. (50)

El retorno al origen sólo es históricamente consecuente en la medida en que, además de que se adquiriera un compromiso real con la lucha por la emancipación, se identifique plena y definitivamente con las masas populares, que no impugnen únicamente la cultura de la sociedad dominante sino de la sociedad en su totalidad (51). En este sentido, el retorno al origen no debe ser pasivo o contemplativo de la realidad social, política, económica y cultural en que viven los indígenas, sino activo, crítico y comprometido que tenga como propósito la transformación de la sociedad que la subordina.

(50) Amílcar Cabral. El papel de la cultura en la lucha por la independencia”. en Hilda Varela Barriga. Cultura y resistencia cultural: una cultura política. México Ed. El caballito, 1985, p. 25

(51) Op. cit. pp. 33-48.

En la lucha por la transformación de la sociedad juega un papel muy importante la cultura, en consecuencia con la sociedad existente, la cultura es entendida como algo dado, acabado y legitimado. Frente a esta concepción de cultura y partiendo del hecho de que ésta es en donde “ reside la capacidad (...) de elaboración y de la fecundación de germen que asegura la continuidad de la historia asegurable, al mismo tiempo, la perspectiva de evolución y de progreso de dicha sociedad y considerando que es la manifestación vigorosa, en el plano ideológico o idealista, de la realidad material e histórica de la sociedad dominada... { La cultura ha de entenderse como} síntesis dinámica, en el nivel de la conciencia del individuo o de la colectividad, de la realidad histórica, material y espiritual de una sociedad o de un grupo humano, de las relaciones existentes tanto entre el hombre y la naturaleza, como entre los hombres y las demás categorías sociales”. (52)

Esta concepción de cultura rompe con el esquema de pensar a ésta como folklore, como una simple manifestación romántica, cotidiana y vivencia de los indígenas.

La cultura, desde la perspectiva de una lucha emancipadora viene a ser “ el fundamento mismo del movimiento de liberación, y que sólo las sociedades que preservan su cultura pueden movilizarse, organizarse y luchar contra la dominación”. (53) Pensar la cultura de esta manera significa,

(52) *Ibidem.* p. 48.

(53) *Ibidem.* pp. 33-34.

pugnar porque sea el fundamento de nuestra lucha de reivindicación.

Obviamente, que esta construcción del concepto de cultura debe jugar un papel importante, la educación. La educación tiene varias acepciones y enfoques, dependiendo de la perspectiva desde donde se le quiera entender. Puede servir para la sumisión y la dependencia o para la emancipación.

En el primer enfoque prevalece la concepción durkemmiana de lo educativo y que de alguna manera predomina en nuestro Sistema Educativo Nacional. Esta educación se define como “un sistema de normas y direcciones por el cual se influye y modifica cierto desarrollo físico, psíquico y social de los individuos mediante la transformación de una visión de la realidad”. (54)

Esta concepción durkemmiana de la educación se torna transmisora, reproduccionista y conservadora, porque sólo se concreta en reproducir los valores e ideología de la sociedad dominante. Trae un concepto de docencia instrumentalista y tecnológica cuyo propósito radica en incrementar la eficiencia de la labor docente en un sentido productivista.

Una educación con estas características trae consigo una serie de problemas que no permiten el análisis y el cuestionamiento de la práctica educativa en el aula. No da

(54) Inés Castro L. y Graciela Guzmán. La didáctica y la formación del docente. Trabajo presentado en la mesa redonda. La didáctica y la formación de profesores. Octubre 21, 1982, CISE, UNAM, p. 3.

lugar a avances, fundamentalmente, para ciertos grupos sociales como son los indígenas que se hayan subordinados a la sociedad mayor que es la dominante; más bien, los conduce hacia la dependencia, mediante la reproducción de valores y expectativas de vida de dicha sociedad.

La educación planteada desde la perspectiva de Durkheim se presenta como la panacea para resolver problemas ancestrales de atraso y marginalidad en que viven los indígenas mediante la movilidad social, dando a conocer que un individuo con mejor educación tendrá como resultado mejores condiciones de vida.

Esto en el fondo es una falacia. Las condiciones de marginalidad y de pobreza en que viven los indígenas así como de otros grupos sociales, obedecen a problemas estructurales, y no precisamente educativos.

Obedecen a la lógica misma del sistema capitalista que vive el país y, en este sentido es preciso tomar conciencia de ello, sin embargo, esto no puede darse, en la medida en que se siga formando a las nuevas generaciones mediante una educación que propicie la sumisión y la dependencia.

Una formación docente para la educación de los indígenas debe partir desde una conceptualización diferente de la educación. Que dé elementos de análisis y de reflexión que permita la ruptura de la formación docente recibida que conlleve a su transformación o resignificación. En este sentido la situación cambia radicalmente de la concepción duckhemniana y se convierte en una acción liberadora,

transformadora de una realidad educativa dada para potenciar un cambio.

Una teoría docente alternativa debe surgir desde el interior de las culturas indígenas. La propuesta debe nacer de ellas. Deben generar lo propio como una propuesta contrahegemónica frente a la formación docente dominante. Una formación docente que desafíe los modos de pensar de la educación indígena indigenista y de formación docente impuesta y vigente.

Qué implica todo esto: “Implica situarnos en un proceso de búsqueda y cuestionamiento constante en la formación profesional de los cuadros indígenas; lo que permita abrir la posibilidad de potenciar la realidad indígena”. (55)

Los grupos indígenas mantienen fortaleza cultural pero no se les ha permitido desarrollarla, por lo tanto, lo que se requiere es la formación de una docente consciente de su realidad y comprometido para que busque los mecanismos y pueda potenciarla, desarrollarla y difundirla. Debe tener los elementos para recuperar su historia.

Esta potenciación de la realidad indígena no debe ceñirse en su explicación solamente, sino construir a partir de su historia como sujeto social, en esta medida, podrá participar como sujeto de mediación entre la sociedad nacional y la sociedad indígena, pero de una manera crítica y reflexiva.

(55) Mtra. Graciela Herrera Labra, etc. al “ La línea de educación indígena y la conformación de un sujeto social “. México, U.P.N. Noviembre 22, 1988 (copia documento mecanografiado).

En esta mediación se dan una serie de procesos de orden cultural, político, psicológico, económico, social, ideológico en niveles y en tiempos articulados convenientemente que conforman una totalidad *.

Lo que se persigue con esta concepción de formación docente es hacer pensar al docente. El pensar implica cuestionar el por qué, para qué y para quién es la formación docente. Esto da lugar a una ruptura de las formas de pensar que han sido dadas y traspasar, para pensar en lo que es propio, lo que daría margen a la construcción de un sujeto social con una conciencia crítico-histórica.

Una formación docente alternativa implica entender también el problema de la didáctica.

La didáctica hoy en día ha sido desplazada por una concepción tecnocrática de la educación y se le concibe como la técnica de la enseñanza, lo que se le limita su función esencial que es la de problematizar y teorizar la enseñanza.

Una didáctica concebida de esta manera se torna instrumentalista y mecanicista, lo que da lugar a un aprendizaje memorista, repetitiva, informativa. Propicia un vínculo maestro-alumno autoritario, impositivo, en tanto que lo que se quiere es que la didáctica se ha una manera de hacer pensar al

* La totalidad entendida como "Una exigencia epistemológica del razonamiento analítico. Una apertura hacia la realidad, una lógica de pensamiento, una metodología". Hugo Zemelma. *Uso crítico de la teoría* México, Ed. El Colegio de México, 1987, pp. 16-19.

docente indígena, una manera de construir el conocimiento, no de darle ya construido para ser asimilado por el alumno.

Una didáctica que haga pensar al docente como sujeto social, que adquiriera compromiso con etnia de aprender la realidad de su cultura indígena, de retomar su historia, para que a partir de aquí, construya un pensamiento que le permita desestructurar y eliminar lo dado por una didáctica tecnocrática que es tecnicista, neutral y ahistorica. Conseguirla no es nada fácil porque conduciría la formación de un docente cuestionador y crítico de su realidad. Este es el reto de este documento, de pensar en una teoría docente indígena que sirva como alternativa.

Romper con lo dado, lo apropiado, no es fácil, implica crear conflicto, crisis, angustia, pérdida, temor de asumir lo propio y desalojar lo dado, lo ajeno. Implica también lesionar intereses, susceptibilidades, porque el sujeto social tiene que recuperar su historia, su memoria colectiva, su personalidad propia y asumirla como compromiso histórico, para que pueda, desde esta perspectiva, retomar su formación docente con base en la realidad concreta indígena. Lograr este propósito, el docente estaría en condiciones de entender su función histórica y participar conscientemente en la solución de la problemática socioeconómica en que vive el indígena, en su condición de colonizado.

Esto se torna complicado y quizás el docente tendría dificultad en entenderlo dada su limitada formación profesional. No comprendería todo lo que se ha planteado, pues no está abierto al cambio, daría lugar a múltiples inconformidades,

incomprensiones, rechazos, resistencias; sin embargo, este es el reto si queremos que el subsistema de educación indígena avance, salga del estancamiento donde se encuentra y de esa manera se proyecte hacia su transformación.

Hasta aquí ha sido un intento por reflexionar cuál sería la vía para la elaboración de una teoría docente indígena. Una teoría que propicie, por una parte la adquisición de la conciencia de hombre colonizado y, por otra parte, que le dé los elementos necesarios para la conformación de una práctica docente congruente con su realidad social.

Una educación diferente debe retomar el proceso histórico-social de los grupos indígenas que fue truncado por la colonización y la conquista. Debe servir como arma de lucha y resistencia para sobrevivir ante los embates del colonialismo interno que está propiciando el capitalismo dependiente como modelo de desarrollo económico y que a través de la educación pretende asimilarlos.

Al hablar de una educación diferente que propicie el retorno del proceso histórico-social de los indígenas significa rescatar elementos socioculturales que aún se practican en el seno de las culturas, que les permita su etnodesarrollo, en este sentido, es tener otra visión en la formación del hombre y de la sociedad, lo que se requiere de un nuevo concepto de educación y, por consiguiente en la formación del docente.

IV CONCLUSIONES.

Como resultado de la revisión del Proyecto de Capacitación Docente Primaria Bilingüe Bicultural, nos ha permitido establecer las siguientes conclusiones:

De acuerdo con la revisión efectuada al proyecto, deja entrever, que no existe una teoría propia de la educación indígena que responda a la formación de los docentes cuya práctica se realiza en las especialidades culturales.

Se han adoptado modelos teóricos dominantes generados en otros contextos sociales y en otros momentos históricos para la elaboración de los programas de formación docente indígena, lo que se tornan incongruentes con el desarrollo de los grupos con cultura diferenciada.

Hace falta la construcción de una teoría y/o teorías propias de la educación indígena para construir proyectos educativos que conduzcan al desarrollo de los grupos culturalmente diferenciados. Los modelos educativos dominantes llevan siempre la tendencia a imponer el proyecto social de donde proceden, de esta manera constituyen estrategias de control y de dominio para sojuzgar a los países dominados, subdesarrollados.

El proyecto no respondió a los supuestos de la educación indígena bilingüe bicultural porque excluyó la cultura de los grupos con cultura diferenciada y sólo tomó en cuenta la cultura nacional.

No participaron los indígenas en la elaboración ni en la aplicación del Proyecto, por lo que presentó incongruencia y contradicciones al enfocar el planteamiento de la formación docente, de tal manera, que en lugar de centrarlo hacia la perspectiva del desarrollo de los grupos culturalmente diferenciados fue enfocado hacia la homogeneización sociocultural del país, reproduciendo los intereses y necesidades del sector social dominante.

El Proyecto no señala desde donde se dió lectura la cultura de los grupos indígenas, esta se haya oculta y responde a la cultura de la sociedad nacional y en este sentido estuvo encaminado hacia la integración de los indígenas a la sociedad nacional más no para el autodesarrollo y la autogestión de las culturas diferenciadas mediante la formación del docente.

El Proyecto tendió hacia la homogeneización sociocultural. Esto se deduce en virtud de que el plan de estudio contiene más materias de la cultura nacional y solamente se le hicieron algunos agregados de cursos que se refieren a la problemática indígena pero sin cambiar la esencia de contenido.

Los contenidos que se impartieron fueron seleccionados, determinados y evaluados por los de la sociedad dominante y de esta manera se desplazó el conocimiento de los grupos culturalmente diferenciados.

La formación docente indígena basada en planteamientos teórico-curriculares vigentes y dominantes, permiten la reflexión, el análisis y el cuestionamiento de la lógica de razonamiento con la que fue elaborada y por lo tanto, no se

propició una actitud crítica del docente indígena frente a su práctica. Cabe aclarar que no está en contra de ellos sino de las intenciones político-ideológicas que conllevan. A través de ellos, los países desarrollados imponen su proyecto social a las naciones de bajo desarrollo, en este sentido como se está en contra que se han tomado vigentes y dominantes en nuestro Sistema Educativo Nacional y en el Subsistema de Educación Indígena.

Se requiere de un programa de formación docente pensado desde el centro de las culturas indígenas, que permita adquirir una actitud crítica y una conciencia frente a la práctica. Retome su historia y proporcione los elementos teóricos necesario para que el docente tenga la capacidad de advertir los factores socio-políticos y económicos que en inciden en el proceso educativo.

El contenido de un programa de formación docente indígena vaya en el sentido de crear en el profesor la conciencia de lealtad hacia su etnia y pueda, en consecuencia, articularse con ella.

Un programa de formación docente debe considerar los problemas sociales que viven los grupos culturalmente diferenciados y su pasado histórico.

Un programa de formación docente indígena debe desmitificar la lógica de la educación reproductora e insertar otros procesos de formación que propicien una actitud crítica y autocrítica del docente con respecto a su formación y a su práctica.

Para cerrar este apartado de conclusiones nos parece importante enfatizar que en la elaboración de los programas de formación docente indígena deben participar los indígenas que tengan una formación profesional, pues la alternativa educativa debe desprenderse desde el interior de los grupos con cultura diferenciada, por lo tanto, serán los profesionales procedentes de estas culturas quienes se encargarán de diseñar los programas para formar docentes indígenas.

V. BIBLIOGRAFIA.

1. Básica.

a) Libros.

1. AGUIRRE BELTRAN, Gonzalo. Teoría y práctica de la educación indígena. México, Ed. Septentas, 1973.

2. BERNFELD, Siegfried. Sísifo o los límites de la educación. Tr. Conrado Ceretti. Argentina Ed. Siglo XXI, 1975, 220 pp.

3. BIGGE, M.L. y M.P. Hunt. Bases psicológicas de la educación. 6 ed. México, Ed. Trillas, 1977

4. BLOOM S, Benjamín . Taxonomía de los objetivos de la educación. Tr. de Marcelo Pérez Rivas. 6 ed; Argentina. Ed.

5. BONFIL BATALLA, Guillermo. Indianidad y descolonización en América Latina. Documentos de la segunda reunión de Barbados, México, Ed. Nueva Imagen, 1979.

6. B. CHADWICK, Clifton. Tecnología Educativa para el Docente. España, Ed. Paidós. 1987.

7. CASTAÑEDA YAÑEZ, Margarita. Los medios de la comunicación y la tecnología educativa. 2 ed; México, Ed. Trillas, 1979.

8. DIAZ BARRIGA, Angel. Ensayos sobre la problemática curricular. México, Ed. Paidós. 1987.

9. _____ “ Los orígenes de la problemática curricular”. Cuadernos del Cesu, No. 4, en: Angel Díaz Barriga. Seis estudios sobre educación superior. México, Ed. UNAM, 1986.

10. FERNANDES, B. “Planificación de un curso”, en: Sistematización de la enseñanza. CISE-UNAM, 1980, p, 647, cita citada por Angel Díaz barriga. Didáctica y curriculum. 2 ed; México, Ed. Nuevomar, 1985

11. HARNECKER, Martha Los conceptos elementales del materialismo histórico. 39 ed. México, Ed. XXI, 1978

12. HIRSCH ADLER, Ana. La formación de profesores investigadores universitarios. en México. México, Ed. Universidad Autónoma de Sinaloa, 1985

13. LATAPI, Pablo. Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976. México, Ed. Nueva Imagen, 1984.

14. RODRIGUEZ, Nemesio. Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. Vol. II, México De, UNESCO, 1983.

15. SACRISTAN, J Gimeno. La pedagogía por objetivos Obsesión por la eficiencia. 5a. ed. España, Ed Morata, 1988.

16. Sáenz, Moisés. Carapan. Michoacán, México, Ed. Gobierno del Estado de Michoacán, 1970.

17. TABA, Hilda. Elaboración del currículo. Argentina, Ed. Troquel, 1979.

18. TYLER W. Ralph. Principios básicos del currículo. Argentina, Ed. Troquel.

19. ZEMELMAN, Hugo. Conocimientos y Sujetos Sociales, Contribución al estudio del presente. México, Ed. Colegio de México, 1978, p. 18.

b) Artículos

1. ALIANZA NACIONAL DE PROFESIONALES INDIGENAS BILINGÜES, A.C., Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural. México, D.F. 11 de Diciembre de 1979.

2. BRAVO, María Teresa, et. al Impacto de la reconversión industrial en la educación superior en México. (Algunas aproximaciones). Cuadernos de Posgrado de la ENEP ARAGON No. 2 Ed. UNAM, Noviembre de 1988.

3. CABRAL, Amilcar, “ El papel de la cultura en la lucha por la independencia”, en Hilda Varela Barraza. Cultura y resistencia cultural: Una lectura política. México, Ed. El caballito, 1985.

4. _____ ”La cultura nacional y la liberación” en Hilda Várela Barraza. Op. cit.

5. CASTRO L. Inés y Graciela Guzmán. La didáctica y la formación del docente. Trabajo presentado en la mesa redonda.

La didáctica y la formación de profesores Octubre 21, 1982, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, Universidad Nacional Autónoma de México.

6. CONSEJO LATINOAMERICANO DE APOYO A LAS LUCHAS INDIGENAS. Declaración de México. (Sobre la Cuestión Etnico Nacional de América Latina). Documento mimeografiado.

7. CHANTAL BARRE, Marie. "Política indigenista y reivindicaciones indias en América Latina 1940-1980, en Guillermo Bonfil batalla, et. al América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio. Costa Rica, Ed. FLACSO, 1982.

8. DEPARTAMENTO AUTONOMO DE ASUNTOS INDIGENAS. Memoria. 1940-1946. (1946). citado por Gonzalo Aguirre Beltrán, Op. cit. p. 143.

9. ESPELETA, Justa. "Modelos Educativos: Notas para un cuestionamiento". en: Cuadernos de formación docente No.13. México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Acatlán UNAM.

10. GIGANTE, Elba. Relación participativa y gestión autónoma. GADE A. C. (Grupo de Apoyo al Desarrollo Etnico, A. C.). Departamento of Antropology University of California at Berkeley, p. 87. (material fotocopiado).

11. HERNANDEZ MORENO, Jorge y Guzmán G. "Trayectoria y Proyección de la Educación Bilingüe Bicultural

en México” en Patricia Arlene Scalón y Juan Lezama Morfin. Hacia un México Pluricultural. México, Ed. Porrúa, 1982.

12.HERRERA LABRA, Graciela “La participación de los indígenas en la política educativa del estado” en Revista Pedagogía. México, Ed. Universidad Pedagógica Nacional, Octubre-Diciembre No. 16. 1988, p. 17.

13.POY REZA, Jaime et. al. Proyecto 06: Capacitación Docente Primaria Bilingüe Bicultural. México, Ed. D.G.C.M.P.M., 1984.

14. RODRIGUEZ, Eufrosina y Oscar A. Zapata. “La docencia de acuerdo a los supuestos de la tecnología educativa”, en: Alicia de Alba, et. al. Tecnología educativa. México, Ed. Universidad Autónoma de México, Ed. Universidad Autónoma de Querétaro, 1985.

15.SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Documento sobre la Ley federal de Educación. México, 1974, p. 67.

2. Complementaria.

a) Libros.

1. BARTRA, Roger. La jaula de la melancolía. Identidad y metamorfosis del mexicano. 2 ed., México, Ed. Grijalbo, 1987.

2. DIAZ BARRIGA, Angel. Didáctica y curriculum. ed. México, Ed. Nuevo mar, 1985.

3. FANON, Franz. Los condenados de la tierra. Tr. de Julieta Campos. 2 ed. México, Ed. Siglo XXI, 1965.

4. FILLOUX, Jean-Clade. Sobre la formación psicológica de profesores. París, Universidad de París X-Nanterre.

5. FURLAN, Alfredo, et. al. Aportaciones a la didáctica de la educación superior. México, Ed. ENEP-IZTACALA-UNAM.

6. GALEANO, Eduardo. Las venas abiertas de América Latina. 38 ed. México, Ed. Siglo XXI, 1971.

7. GUTIERREZ, Francisco. Educación como praxis política. México, Ed. Siglo XXI, 1984.

8. IBARROLA, María de. Las dimensiones sociales de la educación. (Antología), México, SEP-Cultura, Ed. Caballito, 1985.

9. LEONARDO, Patricia de. La nueva sociología de la educación (Antología), México, SEP-Cultura, ed. Caballito, 1986.

- 10.MARTINEZ DE LA ROCA, Salvador. Estado, educación y hegemonía en México. México, Ed. Siglo XXI, 1973.
- 11.MEDINA ECHAVARRIA, José. Filosofía, educación y desarrollo. 4 ed. México, Ed. Siglo XXI, 197.
- 12.MERANI, Alberto. La educación en Latinoamérica. México, Ed. Grijalbo, 1983.
- 13.ORLANDO SAZ, Jorge Alejandro. Indigenismo. Bolivia, Ed. Juventud 1979.
- 14.PANSZA GONZALEZ, Margarita. et. al Fundamentación de la didáctica. T.I. México, Ed. Gernika, 1986.
- 15.PUIGGROS, Adriana, Imperialismo y educación en América Latina. 3 ed. México, Ed. Nueva Imagen, 1983.
- 16.ROBLES, Martha. Educación y sociedad en la historia de México. 4 ed. México, ed. Siglo XXI, 1981.
- 17.ROCKWELL, Elsie. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. (Antología). México, SEP-Cultura, Ed. el Caballito, 1985.
- 18.ROCKWELL, Elsie y Justa Espeleta. La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. México, Ed. Departamento de Investigaciones Educativas, 1983

19. ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado. La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates. México, Ed. Departamento de Investigaciones Educativas, 1986.

b) Artículos.

1. ALBA, Alicia de. “Del discurso crítico al mito del curriculum. Reflexiones sobre la relación entre constructor de la palabra y el protagonista escucha”, en: Perfiles Educativos. No. 40, Abril-Junio, Ed. CISE-UNAM, 1988, pp.3-14.

2. ARREDONDO G., M., et. al “Notas para un modelo de docencia”, en: Perfiles educativos. No. 3, Enero-Febrero, México, Ed. CISE-UNAM, 1979.

3. BARCO, Susana. “Crisis en la didáctica” en: Aportes de teoría y práctica de la educación. Buenos Aires Ed. Axis, 1979, pp. 95-125.

4. _____ “Los saberes del docente” en: Antología de la ENEP-Aragón. Lecturas entorno al debate de la didáctica y la formación de profesores. No. 38, México Ed. ENEP-Aragón-UNAM, 1988, pp. 1-11.

5. BARTOLUCCI, Jorge. “Significación social del trabajo docente. (Contribución al estudio de un sector: CCH)”, en Foro Universitario No. 52, Marzo, México, STUNAM, 1985.

6. BENAVIDEZ ABRIL, Eduardo, et. al. “Propuesta de un Programa de Actualización y Formación de docentes en servicio”. Segundo Foro Nacional sobre Educación Alternativa.

Foro Sectorial. Formación de docentes. Fecha: 22 y 23 de Octubre de 1983.

7. BOHM, Winfried. "La tarea polifacética del maestro". en: Perfiles educativos. No. 12, Abril, Mayo, Junio, México, CISE-UNAM, 1981.

8. BOHOSLEAVSKY, Rodolfo. "Psicopatología del vínculo profesor-alumno: El profesor como agente socializante" en: Problemas de psicología educacional. Revista Ciencia de la Educación Argentina, Ed. Axis, 1975, pp.84-114.

9. BONFIL BATALLA, Guillermo. "Lo propio y lo ajeno, aproximaciones al problema de control cultural", en. Guillermo Bonfil batalla. La cultura popular. México, Ed. Premia Editora, 1983, pp. 79'86.

10. BRUNER, Jeronme S. y David R. Olson. "Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada", en: José Bléjer. Psicología de la conducta. Buenos Aires, 1975.

11. CABELLO BONILLA, Víctor. et. al. Programa de formación para el ejercicio de la docencia en el Bachillerato en el CCH., en Perfiles educativos. No. 40, Abril-Junio, México, Ed. CISE-UNAM, 1988, pp. 36-50.

12. CASTRO L., Inés y Graciela Guzmán B. La didáctica y la formación del docente. Trabajo presentado en la mesa redonda la didáctica y la formación de profesores. México, Ed. CISE-UNAM, 1982.

13. DIAZ BARRIGA Angel Algunas hipótesis sobre la evaluación escolar. México, CISE-UNAM, 1980.

14. _____ "La formación de profesores", en: Foro Universitario. Nos. 83-84. Enero-Febrero, México, Ed. STUNAM, 1988. 56 pp.

15. EUSSE ZULUAGA, et. al. "Programas de formación de profesores del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos y sus lineamientos teórico-metodológicos", en: Perfiles Educativos. No. 38, Octubre-Diciembre, Ed. CISE-UNAM, México, 1978, pp. 43-50.

16. FLOUX, Jean-Clade. "Formación docente, dinámica de grupos y cambios", en: Crisis de la didáctica. Revista de Ciencias de la Educación. Argentina, Ed. Axis, 1975, pp. 9-56.

17. FINKEL, Sara R. M. de, "Hegemonía y Educación", en: Revista de Ciencias de la Educación. Argentina, Ed. Axis, Nos. 13-14, Enero-Septiembre de 1975.

18. FOLLADORI, Horacio. "Es posible la orientación vocacional", en; Cero en conducta. No. 4, Marzo-Abril, México, Ed. Educación y cambio, 1986, pp. 35-40.

19. GIROUX, Henry A. y Antony N. Penna. Educación social en el aula: La dinámica del curriculum oculto. Theory And Research in Social Education. 7 (spring 1979), pp. 2142. incluido en: Curriculum and Instrucción. Alternativas in Educación. pp. 209-229. Traducido Edgar González Gaudiano y Moramy López Alonso para ANUIES, Septiembre 1987.

20. GIROUX, Henry A. "Escolarización y políticas del curriculum oculto", en: *Theory and Resistance y Educación*. U.S.A. Bergin and Garvey Publishers, 1983.
21. _____ "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico" en: Cuadernos Políticos. No. 44, Julio-Diciembre, México, Ed. Era 1985, pp. 36-65.
22. HERRERA LABRA, Graciela. El problema del conocimiento. Una polémica para la educación indígena. México, Universidad Pedagógica Nacional, Invierno 1988. Documento de trabajo.
23. _____ La paradoja de la educación bilingüe bicultural. México, Universidad Pedagógica Nacional, Invierno, 1988. Documento de trabajo.
24. HIMED, Erika. "Tendencias actuales en la evaluación escolar", en: Revista Tecnología Educativa. México, Ed. CISE. V-5, No. 2 y 3, Santiago, 1979.
25. KLIEBARD, Herbert M. "Visión retrospectiva del curriculum" en: Programación y Tecnología Educativa. Tr. de Concha Vidorreta, García. España, Ed. Anaya, 1978.
26. MARIN CHAVEZ, Enriqueta y Martha Uribe Ortega. "Propuesta de formación para la práctica de la docencia y la investigación educativa" en: Perfiles Educativos. No. 33, Julio-Agosto-Septiembre, México.

27.MENDEZ LUGO, Bernardo. "Poder político y educación", en: Perfiles Educativos. No. 62, Enero, México, Ed. CISE-UNAM, 1986.

28.MORAN OVIEDO, Porfirio. "Formación de profesores y profesionalización de la docencia. Una consideración desde el CISE", en: Perfiles Educativos. No. 38, Octubre-Diciembre, México, Ed. CISE-UNAM, 1987, pp. 51-64.

29.OCAMPO MARTINEZ, Joaquín. "El papel de docente en el sistema de enseñanza modular de la medicina. Elementos para una concepción", en Perfiles Educativos. No. 4, Enero-Febrero-Marzo, México, Ed. CISE-UNAM, 1984.

30.PACHECO, Teresa y Angel Díaz Barriga (comp.). La formación de profesionales de la educación. Elementos para un replanteamiento. (Cuadernos del Cesu). No. 4, México, UNAM 1988, 71 pp.

31.PEREZ JUAREZ, Esther C. "Reflexiones críticas en torno a la docencia", en: Perfiles Educativos. Nos. 29-30, Julio-Diciembre, México, Ed. CISE-UNAM, 1985.

32.PEREZ RIVERA. Graciela. "La formación docente en la perspectiva del Centro de Didáctica y su proyección en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) UNAM", en: Perfiles Educativos. No. 38, Octubre-Diciembre, México, Ed. CISE-UNAM, 1987, pp. 20-41.

33.PIOBETTA, J. B. "Juan Amós Comenio". en: Los grandes pedagogos. México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1974, pp. 111-124.

34.QUEZADA CASTILLO, Rocío. “¿Por qué formar profesores en estrategias de aprendizaje?”, en: Perfiles Educativos. No. 39, Enero-Marzo, México, De. CISE-UNAM, pp. 28-35.

35.QUIROZ, Rafael. El maestro y el saber especializado. México, Ed. Departamento de Investigaciones Educativas, 1987..

36.REMEDI, Eduardo y Adelina Castañeda. Racionalidad y Curriculum. México, Ed. Departamento de Investigaciones Educativas, 1986.

37.RODRIGUEZ, Azucena. “el proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario”, en: Colegio Pedagógica Universitaria. No. 2 Colección editada por Centro Estudios de la Universidad Veracruzana, No. 2, Julio-Diciembre, 1976.

38.SUPPES, Patrick. “La escuela del futuro: posibilidades tecnológicas”, en: Revista Informática. No. 27, México, 1978. pp.27-34.

39.VAZQUEZ CHAGOYAN, Ricardo. “La filosofía en las escuelas: ¿Datos o Instrumentos?”, en: Cero en Conducta. No. 4, Marzo-Abril, México, Ed. Educación y Cambio, 1986, pp. 29-34.

40.F. WITT, Paul. “ Tecnología educativa: Formación de los profesores y desarrollo de especialistas de materiales educativos”, en: Programación y Tecnología Educativa. Tr. de Concha Vidorreta García, España, Ed. Anaya, 1978, pp. 64-78.

41. ZARZAR CHARUR, Carlos. "Hacia la consolidación y el fortalecimiento de los programas de formación de profesores", en: Perfiles Educativos. No. 38, Octubre-Diciembre, México, Ed. CISE-O UNAM, 1987, pp. 51-64.

FE DE ERRATAS

- 1.- En la página 3, en el inicio c, dice: la teoría de la comunidad, debe decir: La teoría de la comunicación.
- 2.- En la página 34. en el inicio del renglón dice: deparacitación, debe decir: desparacitación.
- 3.- En la página 36, en el último párrafo aclaración marcada con asterisco en el 2 renglón del párrafo dice 1844, debe decir 1944.
- 4.- En la página 46 el 4 párrafo, aparece separado del 3 párrafo, éste no debe ir separado.
- 5.- En la página 53, en el párrafo 4 dice: Entre las características inconformes la opción más sobresalientes; debe suprimirse las palabras... inconformes la opción... y debe decir; entre las características más sobresalientes...
- 6.- En la página 56, en el párrafo 6, al inicio del 3 renglón dice contribución, debe decir, educación.
- 7.- En la página 83, en el 4 renglón del 2 párrafo dice Rosal Doll, debe decir, Ronall Doll.
- 8.- Entre el 3 y el 4 renglón del párrafo 2 de la página 83 dice Estados de Norteamérica; debe decir Estados Unidos de Norteamérica.
- 9.- En la página 83 en el renglón 4 del párrafo 4 dice: está destinada; debe decir estaba destinada.
- 10.- En la página 88 en el último renglón del último párrafo dice: interalinza debe decir internaliza.
- 11.- En la página 89, en el 1 párrafo, casi al final del 2 renglón dice educado; debe decir educando.
- 12.- En la página 91 en el renglón 6 del primer párrafo dice ves debe decir vez.

- 13.- En la página 91 en el párrafo 2 hay tres errores: en el renglón 2 dice: mediable, debe decir medible; en el renglón 3 dice es objeto debe decir: es objetivo y en la parte final del renglón 4 dice hacer; debe decir haber.
- 14.- En la página 100 y en el 3 renglón del 3 párrafo dice premiado debe decir permiado.
- 15.- En la página 103 en el renglón 5 del párrafo 4 hace falta la palabra "de" entre las palabras intereses y esta para que diga intereses de esta clase.
- 16.- En la página 105 en el 1 renglón del último párrafo hace falta la palabra "paso" entre la palabra segundo y para, para que diga; un segundo paso, en el mismo renglón del mismo párrafo dice: el proyecto debe decir; del proyecto.
- 17.- En la página 106, en el renglón 2 del párrafo 4, dice no mucho menos; debe de decir: ni mucho menos.
- 18.- En la página 113 en el renglón 5 del párrafo 2, dice ya que sus fines son inamovibles de movimiento; debe decir: ya que sus fines son inamovibles y se estiman, salen sobrando las palabras de movimiento.
- 19.- En la página 121, en el renglón 2 del párrafo 3 dice; y recursos didácticas debe decir; recursos didácticos.
- 20.- En la página 130 en el renglón 3 del párrafo 4 dice: la formación de una docente; debe decir la formación de un docente.
- 21.- En la página 132 en el renglón 2 del párrafo 2, dice: que adquiera compromiso con etnea; debe decir: que adquiera compromiso con su etnea.
- 22.- En la página 134 en el renglón 4 del párrafo 2, dice: especialidades debe decir: especificidades.