

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

TESINA



**"CAPACITACIÓN DE DOCENTES Y DIRECTIVOS DE PRIMARIA INDÍGENA
EN EL SUR DEL ESTADO DE DURANGO"**

Que Para Obtener el Título de Licenciado en Educación Indígena

Presenta:

CARMELO MENDOZA SOLIS

Asesora:

PROFRA. GISELA SALINAS SÁNCHEZ

GENERACIÓN 1987-1991

UNIDAD AJUSCO MÉXICO, D.F. JUNIO DE 1996

10/26

DEDICATORIA

A mi apreciable, adorable y cariñosa hija, Esmeralda, como una prueba de gratitud y cariño agradeciendo de la muestra de su comprensión recibida cuando más la necesito y la felicidad que me hace florecer enormemente cuando con su dulce voz dice papi, papi..., mamá, mamá..., unos instantes antes de dormir.

A mi esposa Rosina, por el amor, el cariño, la sinceridad, la confianza y el apoyo que nos hemos brindado desde el primer día que nos conocimos, en mi vida de estudiante universitario y su comprensión y correspondencia mutua como esposa maravillosa al unir nuestras vidas.

A mis padres, hermanas y hermanos que siempre me brindaron su cariño, confianza y apoyo en la vida más difícil de estudiante, para salir adelante con mis estudios a pesar de pertenecer a la familia tan humilde pero con un corazón de grandeza y de honestidad.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, en forma de tesina, lo elaboré con el propósito de recuperar y sistematizar mi experiencia profesional en el ámbito de la capacitación de los docentes y directivos de educación primaria indígena del Estado de Durango, desde la perspectiva del componente No. 01, la capacitación del Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB), a través de los programas compensatorios, y por otra parte, para presentar mi examen para obtener mi título de licenciado en educación indígena.

En el desarrollo de este trabajo, en todo momento tuve presente la recuperación, el análisis y la evaluación de mi experiencia sobre los cursos de capacitación desarrollados con los docentes y directivos de la región indígena, tomando en cuenta también la de los docentes en su práctica cotidiana.

Otra de las razones de hacer este trabajo, obedece a la intención de compartir con otros compañeros cuyas experiencias sean afines, quienes con su conocimiento, capacidad y talento pueden enriquecer más este análisis, esperando que en algo les ayude para seguir siendo promotores del cambio y de la calidad de la educación, que tanto se necesita en las comunidades indígenas como en nuestro país.

Este trabajo esta constituido en cinco capítulos, que son los siguientes:

I.- El Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB).

En esta parte se caracterizan los diez Estados con mayor rezago educativo en primaria indígena y en primaria general, tales como Veracruz, Michoacán, Yucatán, Tabasco, Jalisco, San Luis Potosí, Pueblo, Durango, Campeche y por último Guanajuato.

Asimismo se hacen referencia los criterios para la incorporación de los Municipios de dichos estados al programa tomando en cuenta sus problemáticas educativas y socioeconómicas.

De manera general se aluden los objetivos y las líneas de acción del programa, así como el componente No. 01 correspondiente a la capacitación y sus objetivos específicos, los contenidos de los cursos y el modelo operativo.

II.- Mi Experiencia Profesional de los Cursos PAREB.

En esta parte del trabajo contextualizo mi experiencia en relación a los cursos de capacitación, la organización logística de los mismos, tanto para los capacitadores estatales (C.E.) como para los docentes y directivos, en la fase intensiva desarrollado en los meses de Julio y Agosto de 1994 y la fase extensiva efectuado de Diciembre de 1994 a Julio de 1995, en las cabeceras de las zonas escolares de la región indígena.

III.- Análisis de Mi Experiencia

En este capítulo, la parte más significativa de mi experiencia, presento los resultados de los análisis de la información recopilada a través de la Guía Aplico, elaborado de manera coordinada del Grupo Técnico Estatal de primaria general y de primaria indígena del que soy responsable, instrumento de seguimiento que fue aplicado en los centros educativos, mismo que permitió recabar los datos referentes a lo técnico pedagógico de acuerdo a los cursos brindados a los docentes.

IV.- Análisis de las Referencias Teórica-Metodológicas de los Cursos de Capacitación.

En el presente capítulo hago referencias de los artículos de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, el Artículo Tercero y Cuarto, y de la Ley General de Educación los Artículos, 7o., Fracc. III y IV; 13, Fracciones: I, II y IV; 20, Fracciones I y II; Art. 33, Fracc. II; Art. 34 y 38 y otros, los cuales sustentan jurídicamente el subsistema de educación indígena. Por otro lado, aquí hago énfasis de los planteamientos generales de la educación indígena, que es precisamente el uso de la lengua indígena en el proceso enseñanza-aprendizaje y la metodología que puede adoptar el docente en su quehacer cotidiano.

V.- Propuesta de Seguimiento

Para ir concluyendo mi trabajo, consideré necesario establecer en esta parte tan importante, las estrategias y acciones que permitirán elevar la calidad de la educación en el medio indígena, partiendo con la idea en que la participación de los supervisores escolares será el eje central para apoyar al docente frente a grupo, sin antes de establecer un sistema organizacional con su personal de apoyo. Y por último, presento las conclusiones generales extraídas de todas las experiencias generadas a través de los cursos de capacitación y en las visitas de seguimiento en algunas de las escuelas de la región indígena.

ÍNDICE

CAPITULO I

El Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica

1. Caracterización del Rezago en Educación y el Programa Compensatorio	2
2. Caracterización de los Estados con Mayor Rezago Educativo	3
2.1. Los Estados con Mayor Rezago Educativo	3
2.2. La Regionalización de la Demanda.	4
2.3. Las Regiones de Atención	5
2.4. Los Municipios	5
2.5. La Comunidad	6
2.6. La Familia y los Alumnos	6
2.7. Problemática Educativa	7
2.7.1. Entorno del Aprendizaje	7
2.7.2. Desempeño del Docente	7
2.7.3. Supervisor Escolar	8
3. El PAREB	8
3.1. Objetivos	8
3.2. Las Líneas de Acción	9
4. Componente No. 01 Capacitación de Docentes y Directivos	9
4.1. Objetivos	10
4.2. Capacitación de Docentes y Directivos de Primaria Indígena	10
4.3. Capacitación de Directores de Escuela, Supervisores, Jefes de Zonas de Supervisión, Auxiliares Técnicos Primaria Indígena.	11
4.4. Curso para Supervisores	11
4.5. Capacitación de Grupo Técnico Central, Estatal y Capacitadores Estatales	11
4.6. Contenidos de los Cursos de Primaria Indígena	12
4.7. Evaluación y Acreditación	12
4.8. Materiales Impresos de Apoyo	12
5. Modelo Operativo	13

5.1. Grupos Técnicos	13
5.2. Red Pedagógica	13
5.3. Sedes	14
5.4. Autoevaluación Institucional	14

CAPITULO II

Mi Experiencia Profesional de los Cursos de PAREB

1. Contextualización	16
2. Mi Incorporación al Programa como Responsable del Grupo Técnico Estatal de Capacitación a Docentes y Directivos de Primaria Indígena	18
3. Organización Logística de los Cursos para Capacitadores Estatales y a Docentes y Directivos	19
3.1. Capacitación de Capacitadores Estatales	19
3.2. Capacitación a Docentes y Directivos	24
4. Capacitación de Docentes y Directivos de ULIPEA Fase Extensiva	34
4.1. Capacitación de Capacitadores Estatales	35
4.2. Capacitación a Docentes y Directivos	40

CAPITULO III

Análisis de Mi Experiencia

1. Aplicación del Instrumento de Seguimiento (Guía Aplico)	57
2. Situación Académica de los Docentes	58
3. Situación Lingüística de los Docentes	58
4. Análisis de la Práctica Docente	59
4.1. Análisis Correlativo de la Evaluación	60
4.2. Análisis Correlativo sobre la Planeación	61
4.3. Análisis Correlativo sobre la Función del Coordinador	63

4.4. Análisis sobre Metodología	68
4.5. Análisis sobre Material Didáctico	69
4.6. Análisis Correlativo sobre Biblioteca Escolar	70
4.7. Análisis sobre Entrevista a Niños	72
5. Presentación de Productos	73

CAPITULO IV

Análisis de las Referencias Teóricas-Metodológicas del Curso de Capacitación

4.1. Fundamentación Jurídica-Políticas	75
4.2. Planteamientos Generales de Educación Indígena	77
4.3. Fundamento Teórico	79
A) El uso de la lengua indígena en el proceso enseñanza-aprendizaje	80
B) La práctica docente y metodología	82

CAPITULO V

Propuesta de Seguimiento	87
--------------------------	----

CONCLUSIONES GENERALES	92
-------------------------------	----

BIBLIOGRAFÍA	97
---------------------	----

ANEXOS	99
---------------	----

CAPÍTULO I

PROGRAMA PARA ABATIR EL REZAGO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

1. CARACTERIZACIÓN DEL REZAGO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA INDÍGENA Y PROGRAMA COMPENSATORIO.

Sin duda alguna, como actor de la educación reconozco que en nuestro país y estado prevalecen grandes desigualdades en todos los órdenes, mismas que afectan en diferentes rezagos que se unen entre sí. No obstante, para fines de mi análisis me abocaré en el rezago educativo y aun mas específicamente en la capacitación de docentes y directivos de primaria indígena.

Antes de llegar a especificidades, es importante caracterizar y contextualizar los criterios que se tomaron en cuenta para determinar el rezago educativo y el programa compensatorio. Con base a los preceptos establecidos en el Artículo Tercero de la Constitución que nos rige, se señala la obligatoriedad de la educación primaria y de la secundaria, y aquellas personas que no concluyan a la edad establecida son consideradas parte del rezago educativo. En el caso que me ocupa, el rezago está conformado por la población de 15 a más años que no entraron o terminaron la primaria, fenómeno que se manifiesta en los altos índices de analfabetismo y baja eficiencia terminal que existe en nuestro país y estado, principalmente en las zonas rurales y en las regiones indígenas como a la que pertenezco.

Esta población rezagada es el producto aunado a otros rezagos externos e internos del propio sistema educativo. Los externos, entre otros, sobresalen la falta de alimentación, vivienda, salud, agua potable, luz eléctrica, carretera y otros servicios básicos. Y los internos al sistema educativo son la carencia de una infraestructura apropiada, mobiliarios y materiales escolares que coadyuvan al desarrollo del proceso enseñanza -aprendizaje. Los factores socioeconómicos, son otros generadores del rezago educativo; pero me centraré a las causas internas del sistema, por los que no se logra el ingreso de la población escolar, por una parte, la falta de docentes y el atraso en construcción y equipamiento de aulas y otros espacios educativos; y por otra, la carencia de modelos educativos flexibles, de acuerdo a las necesidades y características de los grupos y comunidades indígenas que se atienden la mayor parte con el modelo nacional.

Otros de los factores que contribuyen a este rezago son la falta de facilidades para entrar a la escuela , ya que las comunidades son muy dispersas, la existencia de escuelas incompletas y además el desarraigo de muchos maestros quienes reducen los días de trabajo, la tardía distribución de libros de texto, la poca disponibilidad de materiales y medios didácticos, la

rigidez de la organización y del control escolar, las limitaciones de la formación de los docentes en relación al plan y programa de estudio y la carencia de formación y capacitación para el desempeño de los profesores en el medio rural e indígena. Y por último, la escasa información por parte de los docentes sobre los avances tecnológicos y científicos que ha tenido nuestro país, la falta de dominio de contenidos y metodologías para promover aprendizajes significativos y duraderos, la poca vinculación escuela y con la comunidad y el desconocimiento de la cultura de las comunidades, mismos que limitan al docente para realizar una planeación, desarrollar y evaluar adecuadamente el proceso enseñanza aprendizaje. Estos elementos repercuten en la marginación de los alumnos, agresiones cotidianas quienes como consecuencia acaban reprobando o desertando y así se va generando el rezago educativo.

Ahora bien, me voy a permitir a caracterizar en que consiste el programa compensatorio. Ante la grave situación del rezago educativo que se presenta en nuestro país, estado y región; el gobierno federal tuvo la necesidad de establecer una política encaminada a disminuir las disparidades educativas y de esta manera toman fuerza los programas compensatorios. Este consiste en que el Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB), se sustenta en el Artículo 34 de la Ley General de Educación. Este programa es limitado a diez Estados y a ciertos Municipios de cada Estado y ciertas zonas escolares, además que esta limitado a cinco años, de 1994 a 1998. Este programa esta financiado por el Banco Mundial y es de carácter adicional y de apoyo a la prestación del servicio educativo, no de normatividad para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje.

2.- CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTADOS CON MAYOR REZAGO EDUCATIVO

2.1. LOS ESTADOS CON MAYOR REZAGO EDUCATIVO

Al hacerse un análisis estadístico sobre la educación básica a nivel nacional, se detectó que existen grandes disparidades estatales y regionales en lo que se refiere a la destinación de apoyos, y , por otro lado, se pudo apreciar que este problema se agudiza más en aquellos estados en los que predominan las zonas rurales en las que existen gran número de localidades con menos de 1000 habitantes y principalmente son comunidades indígenas con bajos recursos económicos.

En el ciclo escolar 1991-1992, aparentemente la media nacional era de 58.1%, pero la realidad era distinta, ya que los diez Estados que actualmente se incorporan al PAREB, después de los Estados de Chiapas, Guerrero, Oaxaca e Hidalgo de PARE, se encuentran muy por debajo a la media nacional de eficiencia terminal , tal como sigue:

ENTIDAD	EFICIENCIA TERMINAL %	POSICIÓN RESPECTO A OTROS ESTADOS
Yucatán	44.4	29
Campeche	44.6	28
Veracruz	45.0	27
Michoacán	50.3	26
Tabasco	53.2	25
Durango	56.2	24
San Luis Potosí	57.4	23
Jalisco	57.9	22
Puebla	58.0	21
Guanajuato	59.4	20

Fuente: DGPPP/SEP. Estadística de fin de ciclo 1991-1992. México, 1993.

En éstos Estados, los municipios que pasan a formar parte a este programa presentan una eficiencia terminal desde el 11% hasta el 52% y aproximadamente el 48% de las escuelas son unitarias y bidocentes.

2.2. LA REGIONALIZACIÓN DE LA DEMANDA

Con base al proceso de la federalización del sistema educativo, las autoridades estatales tuvieron la facultad de canalizar, definir y cimentar las necesidades y presentar las propuestas de trabajo de cada estado, regiones y zonas marginadas. Se escogieron aquellas regiones de los municipios mas desfavorecidos que presentan características socioeconómicas, geográficas y demográficas de extrema pobreza. Y principalmente se tomó en cuenta su eficiencia terminal que se encontraban muy por debajo del promedio nacional. También se

hizo un análisis a nivel municipal en relación a sus localidades rurales y urbanizadas, y aquellas que se encontraban más del promedio estatal y nacional quedan excluidas de este programa.

El número de municipios que quedaron integrados dentro del PAREB son 511 que constituyen 54.7% del total que son 934 de los diez estados. Se están atendiendo 56 regiones, 29 son de indígenas .

Lo que corresponde al estado de Durango se atienden a 32 municipios de los cuales dos son de indígenas.

La propuesta de atención de alumnos, de manera general, se tiene aproximadamente a 150,000 que representan el 27.5 % de los diez estados y a nivel estatal se atiende a 37081 alumnos de los cuales 6470 son de región indígena.

2.3.- LAS REGIONES DE ATENCIÓN

En el estado de Durango se establecieron las siguientes regiones según su situación, anexo 01:

- 1.- Región I (zona indígena) de marginación extrema
- 2.- Región II (las quebradas y sierra) de marginación extrema
- 3.- Región III (llanos y valles) de marginación media. De igual manera para los otros estados se tomaron en cuenta las situaciones similares.

2.4. LOS MUNICIPIOS

De todos los municipios integrados al PAREB, el 98% (470), se ubica muy por debajo de la media nacional en lo que se refiere a la eficiencia terminal.

En la cuestión de la marginación socioeconómica 280 municipios (58%) tienen muy alto nivel de marginación, 113 (23.3%) se ubica en la marginación media, 89 (18%) en el nivel de marginación media baja y únicamente dos municipios en el de marginación baja.

Por razones de la planeación y determinación de las zonas rezagadas se tomaron los siguientes criterios: Prioritariamente los municipios de rezago extremo, los de rezago medio y asimismo se vió la necesidad de atender a municipios completos, algunos sin cabecera, otros

solamente algunas de sus localidades, y para las zonas indígenas fueron tomadas en cuenta todas, anexo 01

2.5. LA COMUNIDAD

Las comunidades que forman parte del PAREB, el 96.7% tienen menos de 1000 habitantes; y cada Estado tiene sus propias particularidades, algunos presentan que 87.7% inferior a los 500 habitantes y otros el 66.1% menos de 100 habitantes, como Durango, Jalisco, Michoacán y otros.

Esto representa una gran dispersión de la población a parte de ser las más pobres. Por otra parte en estas comunidades predominan grandes flujos de migración de las edades que oscilan de los 15 a 29 años de edad.

Estas comunidades se dedican a la agricultura para autoconsumo, cría de ganado menor, artesanías y otros de menor importancia.

El PAREB pretende atender a las escuelas que se ubican en las localidades en los que prevalecen:

- La pobreza extrema y media.
- La desnutrición.
- La insalubridad.
- La falta de servicios públicos.
- La marginación geográfica.
- La marginación de la mujer, y
- La marginación por hablar una lengua indígena.

2.6. LA FAMILIA Y LOS ALUMNOS

Las comunidades rurales e indígenas sus integrantes lo conforman las familias nucleares que son la unidad productiva para su subsistencia, ya que su ingreso por familia es bajo a un salario mínimo.

Entre todos contribuyen para aumentar su ingreso, aquí hasta el trabajo de los niños es básico para la familia y la comunidad para su sostenimiento. La mayoría de los padres de familia son analfabetos, por lo que no pueden coadyuvar en gran medida en los estudios de sus hijos.

Para los niños de estas localidades, es difícil que logren un aprovechamiento suficiente, pues llegan a la escuela cansados por los trabajos cotidianos, mal alimentados, además en malas condiciones de higiene, a parte de que asisten a escuelas de multigrado y unitarias o en su mayoría bidocente.

También existen los factores externos que influyen en el bajo aprovechamiento de los niños como son: la pobreza extrema, la falta de centros de educación preescolar y como consecuencia la presencia de niños con extraedad en la primaria. Y por otro lado, los grandes flujos de migración ocasiona el ausentismo y deserción y reprobación de los alumnos.

2.7. PROBLEMÁTICA EDUCATIVA

2.7.1. ENTORNO DEL APRENDIZAJE

Aunado a la pobreza extrema, el analfabetismo de los padres de familia de las localidades, la resistencia y el aislamiento, limita los ánimos de los maestros para seguir laborando en esas localidades y constantemente tramitan sus cambios o reubicación en los lugares mas accesibles.

Otro factor influyente es el gran número de escuelas unitarias, tal es el caso de Durango, que el 83% son escuelas incompletas, y en la región indígena, 74 son unitarias, 45 bidocentes, 14 tridocentes, 5 tetradocente, 6 pentadocente y 8 escuelas de organización completa. (Base de datos del PAREB, componente 01, Capacitación Primaria Indígena:1996).

2.7.2. DESEMPEÑO DEL DOCENTE

En este aspecto, se analizó que el problema radica en que, la capacitación y actualización de los docentes es nula. Y los maestros en servicio son recién egresados y sin experiencia en este ramo tan complejo. Por ejemplo en Durango, en la región indígena solo 10 tienen UPN, el 4.67

% tiene normal básica y superior; 36.91 % bachillerato pedagógico y 11.01 % de secundaria. (Base de datos op cit.1996).

2.7.3. SUPERVISIÓN ESCOLAR

Las zonas escolares del estado, en lo que se refiere a la supervisión escolar, ha sido anómala y en las zonas rurales e indígenas casi nula, efectuándose de manera insuficiente, desde luego este fenómeno obedece a factores externos e internos del sistema educativo.

Por un lado, por las características geográficas tan inaccesible además de los asentamientos dispersos de las poblaciones donde se ubican las escuelas, lo cual obstaculiza la función real del supervisor y en algunos casos por la avanzada edad de los supervisores.

Otra de las cuestiones que viven los supervisores, es que no tienen una formación de acuerdo a la función desempeñada, ya que hasta en la actualidad no existen centros de formadores de directivos, y como consecuencia la inexistencia de asesoría técnico-pedagógica, sino, a la dedicación en gran parte al trabajo administrativo. Por otra parte, los supervisores no tienen oficinas, solo algunos locales improvisados donde atienden sus asuntos.

3.- EL PAREB

3.1. OBJETIVOS

Con base a la problemática educativa y socioeconómica existente en los diez estados, el PAREB propone:

- 1.- Propiciar la equidad de acceso y la permanencia de los alumnos en los servicios educativos de la educación básica, garantizando el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo.
- 2.- Incrementar los niveles de aprendizaje y coadyuvar en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en aquellas regiones con bajos índices educacionales y en grupos con condiciones sociales y económicas en desventaja.
- 3.- Fortalecer la organización y capacidad de administración educativa.

4.- Apoyar con recursos complementarios a los gobiernos de los Estados con mayores rezagos educativos.

3.2. LAS LÍNEAS DE ACCIÓN

01. Capacitación de Docentes y Directivos
02. Incentivos para Docentes
- 03 Apoyos a la Supervisión
04. Recursos Didácticos (auxiliares, materiales y medios didácticos)
05. Acervo Bibliográfico
06. Textos y Materiales Educativos para la Educación Indígena
07. Infraestructura y Equipamiento de Escuelas
08. Fortalecimiento Institucional

Con estas líneas de acción se pretende superar el rezago educativo en estos Estados, de las cuales se desprenden sus objetivos y acciones específicas.

Sin embargo, para el caso que me ocupa es el primer componente que en seguida se caracterizará en el cual me incorporé a partir del 15 de Junio de 1994.

4.- COMPONENTE No. 01 CAPACITACIÓN DE DOCENTES Y DIRECTIVOS

En el PAREB el maestro es el agente más importante dentro del sistema educativo, para elevar la calidad del proceso educativo que lleva a cabo en el salón de clase, es por eso que la capacitación de docentes y directivos se ubica como el número uno para ser atendida. Se considera que la capacitación es el eje central la cual dará congruencia a los otros componentes que se relacionan directamente con el proceso enseñanza-aprendizaje, tales como los auxiliares, materiales y medios didácticos.

4.1. OBJETIVOS

Propiciar el mejoramiento de la práctica profesional de docentes y directivos (directores de escuela, supervisores y jefes de sector o zona) de primaria general y de primaria indígena, mediante cursos y eventos que les proporcionen elementos para ofrecer atención compensatoria acorde con las necesidades y características de la población de zonas marginadas.

4.2. CAPACITACIÓN DE DOCENTES Y DIRECTIVOS DE PRIMARIA INDÍGENA

Toda la descripción anterior, es una caracterización general de lo que es el Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica, en los diez estados de la República.

A partir de este momento me centraré al subsistema de educación indígena, específicamente dentro de lo que corresponde al componente de la capacitación de docentes y directivos de primaria indígena y sus implicaciones a través de este programa.

Con base a la actual política educativa de la Dirección General de Educación Indígena y las necesidades y las características sociolingüísticas y culturales de los grupos étnicos, a través de este programa se proponen los siguientes cursos:

- 1.- El uso de la lengua indígena en el proceso enseñanza-aprendizaje (ULIPEA) en dos fases: Intensiva y Extensiva.
- 2.- La lengua indígena y el español en el currículum de la educación indígena (LIECEB), fase intensiva y extensiva.
- 3.- Recursos para el aprendizaje.
- 4.- Matemáticas.
- 5.- Asesoría pedagógica.

4.3. CAPACITACIÓN DE DIRECTORES DE ESCUELA, SUPERVISORES, JEFES DE ZONAS DE SUPERVISIÓN, AUXILIARES TÉCNICOS DE PRIMARIA INDÍGENA

Estos directivos, asimismo de tomar los cursos para docentes y directivos, participarán en un curso obligatorio de 36 horas escolarizadas y 10 de extraclase, en seis días:

- Asesoría pedagógica.

4.4. CURSO PARA SUPERVISORES

Por otra parte, los supervisores y jefes de zonas asistirán a un curso de 36 horas, en seis sesiones:

- Orientaciones técnico-pedagógico para el supervisor de educación indígena.

4.5. CAPACITACIÓN DE GRUPO TÉCNICO CENTRAL, ESTATAL Y CAPACITADORES ESTATALES.

a) GRUPOO TÉCNICO CENTRAL (GTC)

La estratégica de la capacitación dirigido al docente y directivo se presenta en forma de cascada. La capacitación que reciben los del Grupo Técnico Central es brindada por los diseñadores del mismo, y aparte una autocapacitación de los mismos.

b) GRUPO TÉCNICO ESTATAL (GTE)

Los contenidos que comprenden los cursos de capacitación de este grupo, son los mismos que se manejan con los del GTE, incluyendo la planeación de los cursos de capacitadores, además de la autocapacitación permanente.

c) CAPACITADORES ESTATALES (CE)

La capacitación que se les da, consta de los contenidos contemplados en los documentos del docente elaborado para cada curso, tales como conocimientos de la metodología que se emplea, contenido de los manuales del capacitador y además una antología complementaria.

Los cursos dirigidos a supervisores de zona y jefes de zonas, son impartidos por los integrantes del GTE, al igual que la asesoría pedagógica.

4.6. CONTENIDOS DE LOS CURSOS PRIMARIA INDÍGENA

Los contenidos de cada curso están distribuidos en doce sesiones, cinco en fase intensiva y 7 sesiones sabatinas en fase extensiva durante todo el ciclo escolar. Los contenidos contemplados hacen hincapié en el conocimiento de la lengua que hablan los niños que son atendidos por los maestros. El primer curso se refiere a la alfabetización en lengua indígena de los docentes, de acuerdo a la que se hable en la comunidad adscrita.

4.7. EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LOS CURSOS

Para este proceso se pretende cubrir rigurosamente los criterios de evaluación que conlleva a la acreditación de los participantes y de los mismos cursos.

En este proceso se tomó en cuenta los productos del trabajo y los procesos: evaluación del aprendizaje, los contenidos, la metodología y la de actitudes, además se considera la asistencia (de 100%) en cada fase, siempre y cuando la falta no sea ni el primer día ni el último día. La acreditación de los integrantes de los GTE y CE es esencial para poder capacitar a los siguientes.

4.8. MATERIALES IMPRESOS DE APOYO

Para cada grupo se establece que se contará con material elaborado exprofeso: carteles, promocionales, convocatorias, documentos para el docente, manuales para el asesor e instrumentos de evaluación. De igual manera, se contará con estos documentos dirigido para la fase extensiva.

Dichos documentos antes de editar, se someten a un análisis por un experto de la rama y de la Subsecretaría de Educación Básica, para evaluar si los contenidos son pertinentes o de lo contrario efectuar sus modificaciones. Después de haber sido analizados los materiales por los docentes se dará un seguimiento permanente a fin de orientar las acciones de las actividades de los docentes.

Adicionalmente se asignan materiales de apoyo (papel extendido, marcadores, lápices y lapiceras, papel bond, folders y cinta maskin tape) para el buen desarrollo de los cursos.

5.- MODELO OPERATIVO

5.1. GRUPOS TÉCNICOS

En el área normativa de primaria indígena la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) se constituye un grupo técnico central (GTC) encargado de la planeación de las acciones de la capacitación, asesoría y seguimiento; diseño de los cursos y elaboración de los materiales de apoyo necesario, de la capacitación de los grupos técnicos estatales y del seguimiento y evaluación de los cursos en cada Estado quienes están integrados por un coordinador y un responsable de cada estado.

En los Estados integrados al PAREB, se conforma un Grupo Técnico Estatal (GTE) y un responsable de la organización de los cursos para capacitadores y para docentes y directivos, de la capacitación de CE, del control de los cursos para docentes y de la evaluación del desempeño de los CE y el proceso de los cursos.

Un capacitador habrá de atender a un grupo de 25 docentes, por cada región indígena, un integrante de GTE (29) y por cada Estado habrá un integrante de GTC (10). Además se asigna un coordinador de cada GT. Los integrantes del GTC y GTE y CE deberán cubrir el perfil profesional que se exige y acreditar los cursos de capacitación, para poder cumplir las responsabilidades que se le confiere a los integrantes. Ver anexo II, III y IV.

Con la finalidad de integrar los grupos técnicos con personal preparado, se propone efectuar la elección mediante un concurso de oposición, aplicándoles a los aspirantes una prueba diagnóstica de conocimientos teóricos y metodológicos.

5.2. RED PEDAGÓGICA

Con la intención de establecer un sistema de capacitación que realmente permita hacer llegar las acciones a las escuelas que va dirigido, se propone constituir una red pedagógica integrada por los directores de escuela, supervisores de zona, jefes de zona y los auxiliares técnicos de zona y de sector con apoyo de los grupos técnicos estatales. Dicha red comprende tres campos de acción:

- 1.- La capacitación a docentes y directivos.
- 2.- La asesoría a docentes en sus reuniones de grupos colegiados.
- 3.- Seguimiento en el aula los efectos de la capacitación.

5.3. SEDES

Se propone ubicar las sedes de la capacitación en lugares de fácil acceso para el personal inscrito. Los integrantes del GTE serán los responsables para coordinar la capacitación, prever la organización logística, llevar el control escolar y asesorar a los capacitadores.

Por región habrá dos sedes, ubicados en secundarias, UPN ó escuelas normales, las cuales se pretende dotar con equipos de videocaseteras, monitor, radio grabadora, videos y audiocasetes en apoyo a los cursos.

5.4. AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Para constatar el cumplimiento y la calidad de los cursos de capacitación programados en los estados, se efectuarán las siguientes acciones:

- 1.- Los integrantes de GTC, efectuarán dos viajes de seis días; uno en la capacitación de los CE y otro en la etapa de los docentes.
- 2.- Se llevará a cabo por el GTC y GTE cuatro visitas de cuatro días cada uno en las sesiones sabatinas para verificar el empleo de textos en lengua indígena; y del funcionamiento de la red pedagógica aplicando un instrumento de evaluación que permita recabar la información sobre los planteamientos hechos en los cursos.

CAPÍTULO II

MI EXPERIENCIA PROFESIONAL DE LOS CURSOS DE PAREB

I.- CONTEXTUALIZACIÓN

Mi experiencia profesional que doy a conocer en este trabajo, se sitúa en la región indígena del sur del estado de Durango, en los municipios del Mezquital y parte de Pueblo Nuevo. Esta región está constituido por doce comunidades indígenas y un sin número de sus propias localidades, ver anexos V y VI, de las que se encuentran en el centro de la región son:

Santa María de Ocotán y Xoconoxtle, Santiago Teneraca, San Francisco de Ocotán y Santa María de Taxicaringa, habitadas por el grupo étnico tepehuano; San Lucas de Jalpa Huazamota, comunidades que predomina el grupo étnico huichol y un grupo minoritario de mestizos habla castellano; San Antonio de Padua, San Buenaventura y San Pedro de Xicora en las que se establecen los nahuatl (mexicanero), ubicados en el sur de la región, y al norte encontramos a la comunidad de Temoaya constituido por poblaciones mestizas (de la lengua indígena extinguida), todas pertenecientes al municipio del Mezquital.

Y por el lado Suroeste, están las comunidades de San Bernardino de Milpillitas Chico y San Francisco de Lajas, Pueblo Nuevo, compuestas por el grupo étnico Tepehuano de la variante dialectal del estado.

Dichas comunidades, sin excepción alguna, se encuentran en plena Sierra Madre Occidental del Estado que por sus características geográficas tan accidentadas se hace difícil el acceso de los medios de comunicación: carretera, medios de transporte, teléfono y muchos otros servicios de que carece esta región, razón por la cual se generan los criterios establecidos para formar parte del programa para abatir el rezago educativo.

Los grandes rezagos existentes en la actualidad en nuestra región, es en el aspecto educativo ya que se ubica como el número uno en este rezago, pues está en la marginación y pobreza extrema; de acuerdo a los criterios establecidos por el PAREB la región reúne los elementos necesarios para formar parte de este programa.

En torno al proceso educativo en esta región, desde el inicio del programa PAREB, se contaba con un universo de 140 escuelas bilingües y con la política estatal de la ampliación de la apertura de las escuelas de acuerdo a las necesidades de la región, se crearon otras doce escuelas más y actualmente se cuentan 152 centros educativos de primaria indígena, determinado por el tipo correspondiente, de acuerdo al número de docentes adscritos en la misma, y todas se encuentran incorporadas al universo de PAREB en lo que respecta a la

capacitación, ya que 12 de éstas están fuera de los apoyos y beneficios de los materiales didácticos. (Ver anexo VII).

a) Unitarias	74
b) Bidocentes	45
c) Tridocentes	14
d) Tetradocentes	5
e) Pentadocentes	6
f) 6 o más docentes	8

152

Estas 152 escuelas se encuentran distribuidas en las distintas comunidades y localidades de la región, razón por la cual hubo la necesidad del establecimiento de 13 zonas de supervisión escolar, en las que se encuentran distribuidas con base a las características geográficas de la región, y además distribuidas estas supervisiones en tres jefaturas de zonas de supervisión (Ver anexo No. VII). Aparentemente la forma a como se presentan distribuidas las escuelas en las zonas de supervisión escolar y las zonas de supervisión escolar a las jefaturas de zonas se ve enormemente desigual, la situación es que está basado de acuerdo a las características geográficas y la dispersión de los centros educativos y las zonas escolares.

En el contexto de la región indígena y educación indígena se encuentran adscritos actualmente 363 docentes y directivos que constituyen el 100 % del universo de la capacitación del PAREB (Ver anexo No. VIII y I), beneficiados a 6470 alumnos de las 12 comunidades y 140 localidades en todo el estado.

Cada una de estas comunidades y grupos étnicos tienen sus propias formas de organización social, política, económica y cultural, que son respetadas mutuamente por los mismos grupos, situación que exige al sistema educativo formar sus integrantes con el pleno respeto de su cultura que permita favorecer el desarrollo intelectual mas reflexivo y creativo.

2.- MI INCORPORACIÓN AL PROGRAMA COMO RESPONSABLE DEL GRUPO TÉCNICO ESTATAL DE CAPACITACIÓN A DOCENTES Y DIRECTIVOS DE PRIMARIA INDÍGENA

Antes de formar parte de este grupo técnico de capacitación del PAREB, me encontraba como conductor del curso de inducción a la docencia en el medio indígena con un grupo de 25 aspirantes.

El 15 de Junio de 1994, el Departamento de Educación Indígena de mi estado, me entrega un oficio de comisión quedando como responsable de este componente y además para asistir al primer curso-taller de capacitación del PAREB, convocado por la Dirección General de Educación Indígena, que se llevó a cabo del 21 al 25 de Junio en la ciudad de México, D.F., en donde participamos 40 maestros indígenas de los diez estados que se incorporaron a este programa. Este curso-taller se denominó, el Uso de la Lengua Indígena en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje, fase intensiva. Los asesores del taller me dieron a conocer, de manera general, los propósitos del programa y del componente No. 01 de Capacitación y específicamente los objetivos del curso-taller de capacitación a docentes y directivos de primaria indígena, que fueron los siguientes:

- Proporcionar elementos teóricos metodológicos y lingüísticos que le permitan al docente desarrollar una práctica bilingüe en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Proporcionar al docente las habilidades para el desarrollo de la lectura y escritura de la lengua indígena, y
- Establecer talleres de producción de materiales, auxiliares didácticos y literarios en sus centros de trabajo.

Para lograr los objetivos propuestos se desarrollaron los siguientes contenidos temáticos:

- 1.- Práctica docente indígena.
- 2.- La lengua indígena como medio de comunicación y objeto de estudio.
- 3.- Contenidos étnicos educativos.
- 4.- Desarrollo de la lectura de la lengua indígena.
- 5.- Evaluación.

Nada de lo que aquí se planteaba era nuevo, sin embargo, mucho de ello se desconocía y por eso era necesario profundizar su análisis.

El arranque de este curso tuvo sus pros y contras; primero, la novedad es que estos cursos de capacitación, tendrían más apoyo técnico pedagógico los docentes indígenas hecho que tanto han demandado y así elevar la calidad del proceso educativo, además de la obtención de sus constancias con valor escalafonario y carrera magisterial, y un pequeño apoyo alimenticio y de pasaje, los cuales no se obtienen en los cursos de actualización que se han venido dando.

Segundo, fue que la planeación del curso no fue tan adecuada como yo esperaba, ya que en la medida de su desarrollo se presentaron algunas incidencias no previstas, como es el caso de la falta de precisión por parte de los asesores en relación al manejo o dominio de los contenidos temáticos y la estrategia de trabajo. De manera particular, mi preocupación era grande, en el sentido de que tenía por delante grandes retos en la etapa de los capacitadores estatales en mi estado, el de no organizar en forma adecuada el curso-taller. Debido a que los mismos contenidos aquí analizados son los que van dirigidos a los docentes y directivos. Antes de finalizar este curso-taller, en coordinación con el responsable del estado de Durango del Grupo Técnico Central, elaboré la carta descriptiva, correspondiente a la etapa de los capacitadores estatales de la capacitación. Asimismo, me dieron a conocer mis responsabilidades como responsable del Grupo Técnico Estatal con respecto a la organización de los cursos, tanto para capacitadores estatales así como para los docentes y directivos y de asesoría pedagógica. (Ver anexo III).

3.- ORGANIZACIÓN LOGÍSTICA DE LOS CURSOS PARA CAPACITADORES ESTATALES Y A DOCENTES Y DIRECTIVOS

3.1. CAPACITACIÓN DE CAPACITADORES ESTATALES

A) PLANEACIÓN

Después de haber concluido la capacitación del Grupo Técnico Estatal, inmediatamente establecí un diálogo con el Coordinador General del PAREB y el Coordinador del Componente No. 01, la capacitación en el estado; con el propósito de tomar acuerdos pertinentes para el desarrollo óptimo de los cursos de la capacitación que estaban a la puerta.

Con base al esquema de capacitación en cascada, se programaron las siguientes etapas para contemplar dicha programación.

Para llevar a cabo esta acción y siguiendo los lineamientos marcados por el GTC, procedí a efectuar la promoción y difusión del evento a través del Departamento de Educación Indígena, jefes de zonas y supervisores escolares para la capacitación de 14 docentes que fue la meta fijada, algunos con grupo y otros integrantes de la mesa técnica del Departamento de Educación Indígena; de igual manera establecí la coordinación necesaria con las secundarias para contar con las sedes y los materiales necesarios tanto para la etapa de los C.E., como para los docentes y directivos.

Para asegurar, elaboré los documentos necesarios para el control y evaluación del curso, como fueron: Cédula de Inscripción, lista de asistencia, hoja de datos personales e instrumento de evaluación.

B) DESARROLLO DE LA CAPACITACIÓN

En esta etapa de la capacitación (curso-taller), con base a los lineamientos establecidos descritos en el capítulo anterior y a la meta fijada para la región indígena, se presentaron 14 docentes, sólo que esta selección no cubría el perfil que exige el programa (anexo IV) pues ocho de ellos estaban estudiando el bachillerato pedagógico, cinco en la UPN y solamente uno de ellos tenía concluida la licenciatura en educación indígena y otro era normalista.

No es para alarmarse al conocer esta cuestión, pues ésta es una de las razones por la cual formamos parte del rezago educativo, causa que nos motiva incorporar al personal dispuesto a participar en el proceso de la capacitación confiándoles el apoyo constante por parte del grupo técnico estatal en la etapa de la capacitación de docentes y directivos que ellos habrán de conducir.

Siendo a las 8:00 horas del 11 de Julio de 1994, antes de dar inicio con las actividades de la capacitación, se presentaron las autoridades del PAREB y del Departamento de Educación Indígena, para darles la bienvenida a los participantes, darles a conocer en términos generales el programa e inaugurar el curso-taller, en el centro de Atención Múltiple de Educación "EVA SAMANO" en la ciudad capitalina de Durango, lugar sede del curso, mismo que cubrió 40 hrs. de trabajo, 8 horas diarias, de 8:00 a 16:00 hrs., ya que así lo determinaron los participantes, pues se tenía contemplado trabajar mañana y tarde, de 8:00 a 14:00 hrs. y de 16:00 a 18:00 hrs.

Las actividades comenzaron bajo el siguiente orden:

- Mi presentación como coordinador de las actividades del curso-taller y como responsable del componente de capacitación.
- Presentación de los participantes.
- Presentación de los lineamientos generales del curso.
- Exposición sobre la metodología de trabajo y los criterios de evaluación, y
- Conformación de los equipos para el análisis de los contenidos del curso.

Una vez hecho el encuadre del curso, procedí a nombrar un relator del día, ya que todos los días se elegía uno, quien se encargaba de elaborar la minuta del día en la que se asentaban las conclusiones y puntos de vista del grupo sobre los contenidos analizados, y a partir del segundo día de la actividad se daba principio con la lectura de la relatoría o minuta del día anterior, que servía como base para elaborar las conclusiones o analizar problemas planteados para retroalimentar al grupo.

Para analizar los contenidos desde el principio hasta el fin del curso, se trabajó más en equipo y en algunos casos individualmente, y enseguida se presentaban las conclusiones y puntos de vista ante el grupo.

La metodología que prevaleció durante el proceso de la capacitación fue básicamente la recuperación de la experiencia de los participantes, tomando como punto de partida la práctica docente, en la que de manera individual el maestro expresaba abiertamente al grupo lo que había vivido en su trabajo. Posteriormente, comparar estas experiencias con las de sus compañeros y las propuestas de los documentos y tomar aquellos elementos que les permiten establecer propuestas de trabajo que superen a las estrategias tradicionalmente conocidas y que se ajusten a las necesidades de la región indígena. Al término de cada contenido se entregó una ficha de trabajo o resumen por parte de los participantes.

Antes de concluir el curso-taller, en grupo analizamos la carta descriptiva que los capacitadores habrán de manejar en la etapa de los docentes y directivos para hacerle algunas adecuaciones de los contenidos que en ella se abordan, ya que por iniciativa propia tuve que incluir otros documentos que consideré pertinentes para ampliar la información con la intención de consolidar las bases del curso-taller. Los documentos que se incluyeron fueron la instrumentación didáctica de Moran Oviedo Porfirio, y el manual de captación de contenidos

étnicos elaborado por la DGEI. El primero, alude a las diferentes formas de concebir teóricamente la práctica docente, y el último hace referencia a la metodología para la captación de contenidos étnicos que permite regionalizar el proceso educativo, anhelos de la educación indígena bilingüe.

C) PROCESO DE EVALUACIÓN

Los criterios de evaluación que estuvieron presentes en todo momento en el desarrollo del curso-taller fueron como: la participación individual, grupal, fichas de trabajo y al final de la aplicación de un instrumento de evaluación de conocimientos de los participantes.

Para finalizar, como estaba previsto, apliqué un instrumento de evaluación que me permitiría canalizar en que aspectos del curso hubo mayor dificultad para comprender y apoyar más en eso a los capacitadores; mismo que reflejó de manera general, una asimilación de los contenidos muy aceptable, aprobando los participantes con base a los criterios establecidos de acreditación con un promedio general de 85%. También consideré pertinente llevar a cabo la evaluación del proceso del curso, así como la autoevaluación de los participantes y de mi parte como coordinador de las actividades realizadas durante esta capacitación.

A pesar de que en los primeros días de la capacitación había un tanto rechazo sobre el programa y la misma capacitación, a final de cuentas los participantes manifestaron ver con buenos ojos las expectativas del programa, particularmente a la capacitación que se dirige en apoyar técnica y pedagógicamente al docente en servicio, que tanto le hace falta para mejorar su práctica docente y como consecuencia, elevar la calidad de la educación de los niños indígenas.

Para cerrar esta última sesión, consideré importante externar, ante el grupo, mis apreciaciones en relación a su participación activa, en este proceso de la capacitación, reconociendo las deficiencias presentadas de mi parte al coordinar esta actividad, haciéndoles ver, como reflexión, que para lograr la enorme y ardua tarea que tenemos por delante lo haremos conjuntando nuestros esfuerzos. Con la plena confianza en nosotros mismos y lo que hacemos, conformando todo un equipo de trabajo con miras a abatir el rezago educativo que prevalece en nuestra región, mismo que debe motivarnos a aunar esfuerzos para sacar de la marginación a nuestras comunidades, tomando como eje central el papel protagónico del maestro para generar cambios en todos los ámbitos.

D) PROBLEMÁTICA

La problemática más sentida durante todo este proceso de desarrollo del curso-taller, es la resistencia por parte de los participantes para romper el sistema tradicional de su trabajo, como producto de toda una acumulación de la experiencia venida desde el ingreso de la escuela hasta donde actualmente se están formando, situación que repercute indudablemente en su forma de actuar, forma de pensar y del quehacer educativo.

Por otra parte, en cierta forma, se negaban en creer y aceptar las bondades que supuestamente estaba ofreciendo el programa y que se estaba difundiendo ampliamente por todos los medios de comunicación, pues en los años anteriores ya se habían hecho promesas similares, pero se quedaban lejos de hacerse realidad, y con justa razón se hacían estos reclamos. Fue un gran reto para mí convencerlos e inyectarles confianza, de que el éxito de este programa dependía en gran parte de la colaboración consciente de su parte, tomando como punto de partida la calidad de capacitación que brinden a los docentes y directivos. Otro de los problemas que enfrenté, fue que el contenido de los folletos enviados por la Dirección General de Educación Indígena fueron insuficientes refiriéndome a los contenidos o textos de apoyo.

E) CAUSAS

- Los participantes no cubrían el perfil que exige el programa para desempeñarse como capacitadores, en su mayoría tienen un bajo nivel de preparación, lo cual no permitió que se comprendieran los contenidos con la misma claridad y nivel.
- La no aceptación del programa, es por algunos ofrecimientos anteriores no cumplidas por la SEP.
- Una planeación muy precipitada por parte del GTC y por consiguiente con un enfoque poco adecuado.
- Falta de más cuestionamiento por parte de los participantes.

F) SOLUCIONES

- Retroalimentación constante de mi parte para descifrar todas las dudas a los participantes, desde luego de acuerdo a mis posibilidades.
- Motivando al grupo, dándole la oportunidad de trabajar reflexiva, crítica y analíticamente en lo que se aproxima.
- Se incluyeron temas propuestos por el GTE señalados en el inciso B.

133810

3.2. CAPACITACIÓN A DOCENTES Y DIRECTIVOS

A partir de este momento comienza la acumulación de mi experiencia más importante de mi trabajo profesional, en el sentido de que aquí se da la apertura y la oportunidad de cumplir mis responsabilidades que abarcan una magnitud geográfica y de población más amplia, que es la región indígena a nivel estatal, que guarda sus características geográficas, económicas, políticas, sociales, culturales y educativas muy propias como es la marginación. No obstante, estando consciente que no dependerá solamente de mi capacidad para lograr los propósitos de la capacitación, sino, la capacidad de atención y apoyo de los componentes que constituyen al programa con los que se interrelacionan entre sí.

a) PLANEACIÓN

En la fase intensiva de este curso se programó del 18 al 22 de Julio de 1994, ubicada la sede en la escuela secundaria "Benito Juárez" en la capital del estado, para atender a la meta asignada de 312 docentes y directivos que representan el 100% del magisterio indígena estatal; la captación de los mismos se hizo a través de circulares, boletines y spots de radio.

Para la realización del evento, se hicieron los trámites para la radicación de recursos y se adquirieron los recursos necesarios.

b) DESARROLLO

A las 8:00 hrs. A.M. del lunes 18 de Julio de 1994, se concentró gran número de docentes y directivos de la región indígena, en la escuela secundaria "Benito Juárez". Antes de principiar con las actividades académicas, se hizo la presentación de las autoridades educativas presentes, el secretario de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Estado, el Coordinador Estatal del PAREB, el jefe del Departamento de Educación Indígena y el Coordinador Estatal de Capacitación del PAREB.

El secretario de la SECyD, toma la palabra dando la bienvenida a los docentes y directivos al curso de capacitación, haciendo algunas reflexiones al respecto y por su parte el coordinador del PAREB dio a conocer de manera general, los propósitos del Programa para Abatir el

Rezago en la Educación Básica y específicamente la importancia de la capacitación de docentes, presentando algunas características a través de videos. Y una vez hecho el pronunciamiento inaugural, por el secretario de la SECyD, dí a conocer cómo estaban conformados los grupos, que era por zona escolar. No obstante, no se presentó el número de maestros que se tenía como meta, solamente se logró inscribir a 191 maestros, de los cuales se formaron diez grupos.

Una vez integrados los grupos se incorporaron los capacitadores estatales en sus grupos correspondientes, y se instaló la sesión del día, partiendo del encuadre del curso-taller, acordando los grupos la hora de entrada y salida, aclarando la importancia de la asistencia, la puntualidad, y el cumplimiento de los trabajos, dentro y fuera de las sesiones.

Enseguida, los capacitadores dieron una introducción, en forma general, las características, los objetivos y metas del programa durante los cinco años que se proyectan en nuestro estado y región.

Inmediatamente después de haber hecho el encuadre se integraron los equipos de trabajo a través de una dinámica grupal, además, se nombró un relator de cada grupo quien se encargó de elaborar la minuta del día.

En esta sesión se analizó todo lo que concierne al programa centrandó más la discusión sobre el proceso de capacitación.

Los grupos se manifestaron, en su mayoría, indispuestos a hacer propios, los propósitos, las estrategias y las líneas de acción del Programa, sobre todo las exigencias que retoma sobre la función de los docentes y al igual que en la etapa de los capacitadores, se resistían a creer la oferta que hace sobre los apoyos económicos y materiales didácticos que se han difundido ampliamente por diversos medios de comunicación.

Al final de la primera sesión, me reuní con todos los capacitadores para hacer un análisis del proceso de la capacitación y sugerirles algunas alternativas para aquellas situaciones críticas o difíciles por parte de los participantes, siendo esta reunión a partir de las 18 a las 20 hrs., procedimiento que se siguió todos los días del curso-taller.

En su mayoría coincidían que en sus grupos había elementos que trataban de obstaculizar el proceso, tratando de rechazar el programa o simplemente para desviar la atención para minimizar la capacidad del capacitador. Para esta cuestión se sugirió a los capacitadores, apoyarse de esos elementos con participaciones propositivas, críticas constructivas no desalentadoras.

La segunda sesión se inicia con la lectura de la relatoría del día anterior en la que precisamente se reflejaba lo anterior expuesto. Y, con base a los planteamientos, se retoman los casos para aclarar o retroalimentar.

Posteriormente, se analiza el contenido uno, la práctica docente indígena, partiendo de la experiencia de los participantes, quienes a su vez expusieron ante el grupo a partir de los siguientes planteamientos:

- ¿Cómo lo ha desarrollado?
- ¿Con qué lo ha desarrollado?
- ¿Qué problemas de tipo lingüístico ha enfrentado?
- ¿Qué problemas de tipo pedagógico se presentaron?
- ¿Qué alternativas de solución ha ofrecido? y,
- ¿Cuáles son los resultados obtenidos?

Se continuó con el análisis del documento del docente en el que se pretende comprender el enfoque y la metodología para la enseñanza de la lengua indígena y el español como segunda lengua, y es en este momento donde se rescatan las experiencias más significativas de los docentes, haciendo una comparación teórica y práctica en la que se concluye que la educación bilingüe indígena no podrá hacerse realidad, mientras no se reúnan las condiciones necesarias y no se tenga conciencia por los docentes indígenas hablantes de las lenguas existentes en el estado de Durango.

Hubo opiniones desalentadoras, pero predominó la de motivantes a este tipo de educación, situaciones que estuvimos analizando, de manera conjunta con los capacitadores y el personal de seguimiento, integrantes del GTC, para superar estas cuestiones, y después de haber concluido cada una de las sesiones, por las noches nos volvimos a reunir para esta actividad.

Se analizaron también los diferentes enfoques de la práctica docente: la instrumentación de la didáctica tradicional, la instrumentación de la didáctica tecnocrática y la instrumentación de la didáctica crítica. En cada una de estas corrientes plantean la forma de concebir los aspectos siguientes:

- Objetivos.
- Contenidos de aprendizaje.
- Planeación de las actividades.
- Desarrollo de las actividades, y
- Evaluación.

Los participantes concluyen que la mejor opción es el último enfoque, que da la posibilidad de trabajar de manera más crítica, reflexiva y activamente, solo que se requiere comprender bien la propuesta de trabajo.

En este sentido, en cierto modo, reconocen los docentes que el sistema de trabajo en las aulas ha predominado lo tradicional y que es un reto más grande para transformar su práctica docente, debido a que en su formación existen muchas limitaciones, por un lado el bajo nivel académico del cuerpo magisterial y el no dominio de la lengua materna de los niños indígenas.

Bajo los mismos criterios del inicio de las actividades, después de la sesión, se analiza el segundo contenido del curso, "La lengua indígena como medio de comunicación y objeto de estudio", con el propósito de reflexionar acerca de la importancia de la lectura y escritura en el niño, y conocer sus diferentes usos en la práctica educativa y a qué política educativa responde.

Se da la conclusión generalizada de los grupos, que hasta en la actualidad la lengua indígena ha sido utilizada como medio para desarrollar los contenidos del programa nacional, para dar instrucciones y para la castellanización.

Y por otro lado, proponen que el proceso enseñanza aprendizaje se realice en la lengua materna del niño, porque es con la que interactúa, se comunica con todos los demás de su casa, escuela y comunidad. Además le facilita para comprender lo que hace en el aula, los sucesos o fenómenos sociales y naturales de su entorno.

Como punto de arranque para desarrollar la siguiente sesión, el 20 de Julio a las 8:00 hrs. A.M. se dá inicio con la lectura de la relatoría del día anterior para aprobar su contenido, mismo que fue aceptado por los grupos. En las horas posteriores, se analizó el tercer contenido denominado "Contenidos étnicos educativos", para reconocer la importancia de los conocimientos regionales en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar se rescató, de los participantes, qué elementos del entorno social y natural de su comunidad han recuperado y utilizado en el desarrollo de su práctica docente incorporándolos como contenidos educativos.

Enseguida se discutió por qué es importante que los contenidos educativos sean cercanos y conocidos por los niños.

En torno a los planteamientos anteriores, los grupos concluyen que hasta este momento, poco se le ha dado importancia al respecto, pues los únicos instrumentos de trabajo han sido los libros de texto que entrega la SEP, en algunos casos, el programa del 93 que también lo manejaban inadecuadamente. Y por tanto, argumentan que es de gran importancia apropiarse de una metodología, que permita la captación de los contenidos étnicos educativos y promover actividades de aprendizaje más significativos y útiles en su vida cotidiana del niño.

Después de haber analizado y discutido sobre la importancia de los contenidos étnicos en el proceso enseñanza-aprendizaje en la educación indígena bilingüe, los grupos pasan a analizar en equipos el manual de captación de contenidos étnicos.

Primeramente, se apropian de algunos conceptos básicos que les permitirán comprender la problemática planteada, y entre las que destacan son:

* ¿Qué es un contenido?

Definiéndolo como un cúmulo de experiencias, hechos, acontecimientos, problemas a través de los cuales la sociedad activa, recrean, reflexionan y transforman el mundo del cual forman parte.

* ¿Qué es un contenido educativo?

Caracterizándolo como aquello que se estudia o es materia de instrucción, ya sean actividades, destrezas, valores o conocimientos, es decir, todo objeto en el que se centra el

proceso enseñanza-aprendizaje con la finalidad de conservar, difundir, transformar y promover el conocimiento sobre la naturaleza y la sociedad.

* ¿Qué es un contenido étnico?

Identificándolo como los elementos de la naturaleza, la sociedad y la cosmovisión propia de cada grupo étnico: sus valores filosóficos, culturales, lingüísticos e históricos que han conformado de manera específica de cada etnia.

Antes de analizar lo que es la metodología para la captación de contenidos étnicos, se tuvo que comprender, en forma general, en que consiste:

a) La investigación:

Como un proceso ordenado de búsqueda, para descubrir, conocer y comprender determinados aspectos de la realidad.

b) Investigación participativa:

Es que el investigador (maestro) y la comunidad que se investiga toman parte activa, participando y actuando, es decir, forma parte de esa realidad.

c) La investigación participativa para la captación de contenidos étnicos:

Entendiendo como un medio para que los maestros, alumnos y comunidad puedan profundizar el conocimiento de su realidad y proponer alternativas de cambio. Para que los alumnos se formen de manera creativa, reflexiva, críticos y solidarios, que hasta en la actualidad en el proceso educativo está ausente.

Después de haber identificado lo que es una investigación, los grupos pasan a analizar en que consiste la metodología para la captación de contenidos étnicos, y se presentan los siguientes pasos:

- 1.- Identificación del problema, hecho o acontecimiento a investigar.
- 2.- Aplicación de instrumentos para recabar la información: observación directa (diario de campo) observación dirigida, (guía de observación) entrevista (diario de campo) entrevista dirigida (guía de entrevista) e investigación documental (guía de investigación documental).
- 3.- Descripción.
- 4.- Análisis y reflexión.
- 5.- Interpretación.

6.- Elaboración del resumen.

7.- Clasificación de los contenidos captados y registrar y vincular con las áreas de aprendizaje.

8.- Validación.

Para finalizar esta sesión, teóricamente queda más o menos comprendido lo que es la metodología para la captación de contenidos étnicos, según las opiniones generalizadas de los grupos, no obstante, queda por comprobarse en la práctica.

Con la misma dinámica como fueron desarrolladas las sesiones anteriores, esta cuarta como parte culminante del curso se analiza en forma más práctica el contenido llamado, "Desarrollo de la lectura y escritura de la lengua indígena", con el cual se propone reconocer la importancia del dominio de la lectura y escritura en el docente para su quehacer educativo.

Para este propósito se parte rescatando la experiencia de los participantes, bajo el siguiente cuestionamiento, qué han hecho los docentes respecto a la lectura y escritura en la lengua indígena, en referencia a:

¿Cómo lo escriben?

¿Con cuál alfabeto?

¿Que trabajos han realizado?

Con base a los planteamientos anteriores, los docentes responden que en este sentido en lo que corresponde a su práctica docente es poco lo que realmente han hecho al respecto, ha habido intentos de escribir ya que el problema de la escritura es que aún no se han definido los alfabetos de las lenguas indígenas existentes en el estado (Tepehuan, Huichol y Nahuatl), reconociendo que la lengua tepehuan es la que se encuentra más avanzada en su consolidación y enseguida el alfabeto del huichol y en la última solamente existen intenciones de investigar para su conformación.

En relación a los trabajos realizados en alguna lengua indígena hasta este momento se concibe aún como prematuro hablar de productos concretos, según las opiniones de los participantes. Pues en el proceso enseñanza-aprendizaje no se desarrollan las actividades con base a los planteamientos de la educación indígena bilingüe.

De acuerdo a las experiencias rescatadas de los maestros participantes y analizando el documento del docente, se establece las siguientes estrategias de trabajo dentro de la sesión:

* En equipos se pretende conformar el alfabeto de acuerdo a la comunidad indígena donde trabajan.

* Presentar en la misma sesión algunos productos escritos en lengua indígena como producto de la sesión (cuentos, leyendas, poemas, cantos, etc.).

Los equipos presentaron sus trabajos ante el grupo, los alfabetos de las tres lenguas existentes en el estado además de algunos cuentos, leyendas y cantos de las comunidades indígenas, lo cual manifiesta la posibilidad de lograr una educación netamente bilingüe, desde luego sumando esfuerzos entre todos los maestros y las autoridades educativas.

Para concluir con esta sesión se establecen las estrategias para continuar con los trabajos aquí iniciados, la recopilación de cuentos, cantos, leyendas, historias, mitos y otras tradiciones orales.

Se elaboró el programa de trabajo por centro educativo para el desarrollo de los talleres en lengua indígena sobre la creación literaria, en la producción de materiales, auxiliares didácticos y literarios.

Y para concluir con este curso taller para valorar el desempeño de los participantes y la operación del curso se aplicó un instrumento de evaluación, además de la autoevaluación de los participantes y del capacitador para reconocer sus implicaciones o incidencias en este proceso de la capacitación, del cual con base a los criterios establecidos desde el inicio del curso taller todos los participantes acreditan el curso, y a todos se les extendió su constancia de asistencia y después la que tiene el valor escalafonario.

c) *PROBLEMÁTICAS*

- Los problemas más comunes que se presentaron fueron la inasistencia de maestros al curso.
- Impuntualidad de asistentes.
- Reproducción insuficiente de las lecturas complementarias, propuestas por el GTE.
- Falta de materiales de apoyo (papel extendido, marcadores, cinta adhesiva, papel bond tamaño carta, etc.).
- Falta de tiempo para analizar bien los contenidos.

d) CAUSAS

- Los estudios de verano donde estudian los maestros.
- Maestros foráneos que se fueron a estudiar a otras ciudades o estados.
- Falta de información por los docentes.
- Poco interés en el curso por los docentes.
- La falta de apoyo para la reproducción de materiales por parte del programa.
- Se limitó mucho el curso para la compra de dichos materiales de apoyo.
- El bajo nivel académico de los participantes y requieren más tiempo para comprender las lecturas, situación que más adelante se caracteriza con más detalles.

e) SOLUCIONES

- Propuesta de una recuperación de meta que se programó para el 23 al 27 de agosto de 1994 en la misma sede.
- Cumplir con la normatividad del curso y dar de baja a maestros impuntuales.
- Se trabajó en equipo con el material existente.
- Se dio uso a ambos lados de las láminas, y entrega limitada de los demás materiales.
- Se brindó más asesoría por C.E., del G.T.E. y G.T.C.

f) ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Meta: 312 Docentes y Directivos.

Inscripción: 201 Docentes y Directivos.

Bajas: 9 Docentes.

Atendidos y Acreditados: 192

Fue de 61.5% en relación de la meta fijada y el 95.5% en relación a la inscripción.

g) RECUPERACIÓN DE META

Con la finalidad de cubrir la meta establecida inicialmente y de acuerdo al rezago de más del 30% del total de docentes y directivos en este curso, programé en común acuerdo con el coordinador estatal del PAREB y el coordinador de capacitación, una etapa de recuperación de meta, del 23 al 27 de agosto del mismo año, siendo la misma sede anterior. La promoción y difusión se llevó a cabo a través de las jefes de zonas de supervisión y supervisores escolares. En el desarrollo del curso se implementó la misma estrategia o dinámica del curso anterior.

Los problemas presentados en esta etapa fueron similares a los anteriores: inasistencia, impuntualidad y la falta de materiales fotocopiados para el trabajo individual.

La meta de docentes y directivos en este evento fue de 100 elementos. Se inscribieron 97 y concluyeron 95 lo que nos da un porcentaje de atención a la inscripción de 97.4%.

f) II RECUPERACIÓN DE META

Con base a la constante movilidad del número de docentes y directivos de la región indígena, por el incremento de los servicios educativos por la demanda social, así como maestros de nuevo ingreso, se abrió la posibilidad de brindar un último curso de recuperación de meta, "El uso de la lengua indígena para el proceso enseñanza-aprendizaje", de fase intensiva, para nivelar los docentes con los demás, mismo que se desarrolló del 3 al 8 de Enero de 1996. Se llevó a cabo con base a los mismos criterios de los anteriores.

Este curso se realizó en forma de concentración interna, en el centro de capacitación y desarrollo de Nombre de Dios, Durango, estrategia que permitió trabajar con más dedicación, pues los maestros permanecieron internos hasta no concluir el curso.

En este sentido la evaluación fue más precisa, ya que al término del curso se dieron a conocer inmediatamente los resultados de la evaluación.

La meta que se tenía era de 65 maestros, la cual fue rebasada ya que se inscribió a 75 y fueron atendidos todos los inscritos y acreditaron 70 docentes.

h) RESUMEN ESTADÍSTICO DE TODO EL CURSO

META

INICIAL: 312 ACTUAL: 363

INSCRITOS

INICIAL: 298 ACTUAL: 376

BAJAS POR CAMBIO DE ESTADO

13

ATENDIDOS

353

4.- CAPACITACIÓN DE DOCENTES Y DIRECTIVOS, FASE EXTENSIVA

La programación del componente No. 01 para primaria indígena arranca con la capacitación de tres integrantes del G.T.E. en Ixtapan de la Sal, Estado de México, sobre el curso-taller el "Uso de la Lengua Indígena en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje", fase extensiva, de acuerdo al sistema de capacitación en cascada, y se programaron las etapas correspondientes las cuales se desarrollaron de la siguiente manera:

4.1. CAPACITACIÓN A CAPACITADORES ESTATALES

A) PLANEACIÓN

Para llevar a cabo esta programación y tomando en cuenta los lineamientos establecidos por el programa y componente, partí de la coordinación con el Departamento de Educación Indígena para llevar a cabo la promoción con los jefes de zonas de supervisión, supervisores escolares para la capacitación de 14 capacitadores estatales, que fue la meta fijada para el día 10. al 7 de Diciembre de 1994, en la UPN de esta ciudad capitalina. De igual forma establecí la coordinación necesaria para contar con la sede y los materiales indispensables. Como es de gran importancia, se elaboraron los documentos de control y evaluación del curso: cédula de inscripción, lista de asistencia y formatos para datos personales.

B) DESARROLLO DEL CURSO-TALLER

El curso-taller se constituyó en seis sesiones y una de evaluación, de ocho horas cada una, una diaria, sumando un total de 56 horas de trabajo.

Para el desarrollo de las sesiones, el Grupo Técnico Estatal coordinó dos sesiones cada uno y uno de tres. Por sesiones se nombró un relator para anotar los planteamientos, acuerdos y conclusiones más relevantes del grupo sobre los temas planteados o tratados.

Se desarrollaron los temas, prevaleciendo la participación individual y grupal de los participantes, promoviendo el intercambio y análisis de sus experiencias y generando conclusiones.

Los integrantes del G.T.E. apoyó a los participantes centrando las discusiones a los temas de análisis, aclarando las dudas además con el apoyo del integrante del G.T.C. que colaboró con el grupo. El personal participante era de apoyo técnico pedagógico de las 13 zonas escolares de la región.

Los contenidos que se desarrollaron en este curso-taller son los siguientes:

Sesión I.- Uso y función de la lengua indígena.

Sesión II.- Alfabetización en lengua indígena.

Sesión III.- Técnicas para la investigación de la tradición oral.

Sesión IV.- Normas de escritura de la lengua indígena.

Sesión V y VI.- Producción y difusión de textos en lengua indígena.

Sesión VII.- Orientaciones metodológicas para la elaboración de materiales didácticos.

SESIÓN I

En la primera sesión se analizó el uso de la lengua indígena en la época colonial en el proceso de evangelización. Se hizo una aproximación histórica con la situación actual y perspectivas de la literatura en lenguas indígenas.

Los participantes describieron el tipo de escritura que se usaba por los grupos indígenas a la llegada de los españoles y su aplicación a diversos campos de conocimientos. Además se caracterizó cómo los procesos de la modernización han influido en la definición de una política lingüística.

En este análisis se llegó como conclusión que los indios del siglo XX no pueden dejar de saber que todas sus oralidades son susceptibles de crear escrituras, y de expresarse ideológica, social, científica y estéticamente por medio de ellas y la escrituración de las culturas indígenas, adquiere sentido cuando cumple funciones reales en el seno de las etnias y en el espacio social de la escritura actual: en difusión de conocimiento y expresión literaria.

Este trabajo debe llevarse a cabo por los propios grupos étnicos y ninguno de ellos pueden prescindir de la participación de los miembros nativos, herederos directos de la historia cultural que está sentando nuevas bases en las escrituras indias.

SESIÓN II

En esta sesión se trató sobre los problemas en la alfabetización de las lenguas indígenas tratando de encontrar una nueva estrategia para lograrlo, en este sentido se analizaron algunas propuestas, como son:

* A partir de la cultura indígena.

- * En lengua indígena.
- * Dentro de la historia de cada pueblo.
- * Vinculada a la economía y trabajo.
- * Garantizando la participación de la población.
- * Con miras a construir un futuro mejor para todos.

Así como éstas, se analizaron otras experiencias que pretenden ubicar la forma como se puede lograr la alfabetización en lengua indígena, tales como:

- El nombre propio.
- La pared letrada.
- Presentación y uso del alfabeto y juegos de prelectura.

SESIÓN III

A través de las lecturas se identificaron las diferentes técnicas para la investigación de las tradiciones orales existentes en las comunidades indígenas. También se identificaron los tipos de tradiciones orales que se pueden encontrar como son:

- Relatos históricos.
- Leyendas.
- Mitos.
- Anécdotas.

SESIÓN IV

En lo que se refiere a las normas de escritura de las lenguas indígenas, es un problema muy complejo que se presenta en las comunidades. Se analizó como se viven grandes problemas con la propuesta para la estandarización de la lengua tarahumara, al igual como el problema de la escritura del nahuatl, así como la estandarización de la lecto-escritura en lengua mixteca. Estos temas permitieron a los participantes entender un poco más las complicaciones para estandarizar la escritura de una lengua indígena, comprendiendo que lo que se puede estandarizar es el alfabeto conformado, más no la lengua hablada.

SESIÓN V Y VI

Es esta parte del curso-taller se analizó la importancia de la producción y difusión de textos en lengua indígena, caracterizando a través de las diferentes lecturas propuestas para este contenido. Una estrategia para difundir dicha producción es el establecimiento de las ferias de educación popular, así como la elaboración del periódico popular, la elaboración de folletos bilingües. Se reconoce también la preparación constante de los escritores indígenas.

SESIÓN VII

En la parte culminante del curso. Se analiza la importancia del material didáctico en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se reconoce que el material didáctico son unos vehículos depositarios de contenidos programáticos y constituyen el necesario e imprescindible enlace entre el docente y el alumno, para lograr una mejor enseñanza y mejor aprendizaje. Asimismo se hace la diferenciación entre recursos, materiales, auxiliares y medios didácticos y por último se vieron los procedimientos para elaborar los materiales didácticos y su aplicación en la educación indígena.

Para culminar con esta sesión los participantes elaboraron algunos materiales didácticos desde luego correlacionado con la asignatura de lengua indígena en el proceso educativo. De manera individual de los capacitadores estatales elaboraron una programación de acciones que se llevarían a cabo en el campo, partiendo de una metodología que permitiera ubicar dichas acciones, que fue el siguiente procedimiento:

- Problematización (diagnóstico) del objeto de estudio.
- Alternativas (deber ser) se hace la sistematización de acciones para solucionar el problema planteado.
- Programación: en la que se propone una serie de acciones específicas para superar el problema elegido mismas que habrán de darles seguimientos.

C) CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Considerando que la evaluación es un proceso constante del cual sale la acreditación de los participantes y se toman en cuenta como:

- Asistencia. cubrir el 100%, equivalente al 20%
- Participación: aportación creativa y reflexiva, equivalente al 20%
- Trabajos presentados: fichas de trabajo e investigación; 40%
- Examen escrito: aplicación del instrumento de evaluación de aprendizajes al finalizar las siete sesiones; 20%

D) PROBLEMAS ENFRENTADOS

El contenido de las lecturas correspondientes a las sesiones son muy extensas además de ser varias lecturas con términos de difícil comprensión tomando en cuenta el nivel académico de los C.E. Otra de las cuestiones que se pudo observar es que los materiales de apoyo fueron insuficientes para el desarrollo satisfactorio de las actividades planeadas en las sesiones.

E) CAUSAS

Una planeación hecha por la parte central la DGEI sin tomar en cuenta las necesidades reales de los docentes.

Destinación limitada de recursos para la adquisición de materiales suficientes.

F) SOLUCIONES

Con respecto a los problemas pedagógicos que se presentaron durante el desarrollo de las sesiones, se dieron algunas soluciones aclarando dudas en función a las propuestas sugeridas en el documento del docente, además reforzando la comprensión de los contenidos con una retroalimentación. En cuanto al uso de los materiales se limitó el empleo del papel bond extendido, devolviendo los marcadores y otros, ya que no se ajustaba a la planeación hecha como demandan las sesiones, se empleo más el pizarrón y gis.

ANÁLISIS ESTADÍSTICA

Se capacitaron tres integrantes del G.T.E. en la ciudad de México, y 14 integrantes de Capacitadores Estatales en la ciudad de Durango. En el transcurso de Enero al mes de Marzo de 1995 se dieron de baja a 5 C.E. y se tuvieron que capacitar de nuevo a otros cinco para concluir las sesiones.

4.2.- CAPACITACIÓN A DOCENTES Y DIRECTIVOS

Para esta fase (extensiva) del curso se pretende desarrollar bajo la perspectiva de un taller, llamado el "uso de la lengua indígena en el proceso enseñanza-aprendizaje", mismo que trata de ajustarse a las necesidades planteadas por los docentes indígenas que están frente a los grupos de niños hablantes de alguna lengua indígena.

Se considera a este proceso de actualización como un espacio en donde el maestro bilingüe reflexione sobre su práctica docente bilingüe, compartiendo sus experiencias con sus colegas y comparando con los aportes teóricos que le brinda su documento destinado para este curso, y construir nuevos aprendizajes que le ayuden a proponer o establecer nuevas situaciones didácticas para facilitar los aprendizajes a los niños indígenas y así mejorar su práctica docente.

LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Para tener los elementos necesarios para dar cuenta como se va desarrollando el curso-taller. Se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

Asistencia: de acuerdo al tiempo destinado para cada una de las sesiones, es importante cubrir el 100% de asistencia.

Participación: Se refiere a la aportación creativa y reflexiva de los contenidos desarrollados de manera:

- *Individual:* se toman en cuenta, de los participantes, sus aportes, seguridad y precisión en sus planteamientos.
- *Grupal:* Disposición e integración en los equipos, disponibilidad para trabajar y la exposición frente al grupo.

Trabajos Presentados (productos): Se refiere a la entrega de fichas de trabajo de cada lectura de los contenidos y algunas investigaciones sobre la tradición oral de las comunidades indígenas.

Examen Escrito: La aplicación de un instrumento de evaluación de los aprendizajes al término de todas las sesiones.

Como es sabida que la educación indígena va dirigida a las poblaciones indígenas que tienen conformada sus propias características lingüísticas sociales y culturales, este curso se dirige precisamente en el uso adecuado de la lengua indígena en el quehacer educativo de los docentes.

Con base a esta necesidad los propósitos de este curso se definen de la siguiente manera:

- Proporcionar orientaciones básicas y elementos teórico-metodológicos que permitan a los maestros implementar estrategias para el desarrollo de la lengua indígena.
- Propiciar la adquisición de habilidades para el desarrollo de la lectura y escritura en lengua indígena.
- Establecer talleres de producción de materiales didácticos y literarios en los centros de trabajo docente.

A) PLANEACIÓN

El curso-taller para la etapa de docentes y directivos está constituido por siete sesiones sabatinas de ocho horas de trabajo, de cada una que se realizarán a lo largo del ciclo escolar 1994-1995. En las seis sesiones se desarrollaron los contenidos que lo conforman el taller y la última sesión quedó reservada para la evaluación y retroalimentación del curso. Para completar las 56 horas de trabajo.

La planeación de la capacitación comienza con el análisis de la carta descriptiva con los capacitadores estatales quienes manejarán para planificar sus actividades, mismo que se realizó en la última sesión de la capacitación de los C.E. Por otra parte se estableció una estrecha coordinación con el jefe del Departamento de Educación Indígena en el Estado, los jefes de zonas de supervisión, supervisores escolares y con los mismos capacitadores estatales.

Los lineamientos establecidos por la DGEI para el desarrollo de estas sesiones era que se trabajaran una sesión sabatina al inicio del mes de Enero a Julio de 1995. Sin embargo, se tuvo la oportunidad de dialogar con el coordinador del componente de la DGEI y la coordinadora de programas compensatorios y plantear mis inquietudes en el sentido de que se dificultaría mucho llevarlo a cabo los cursos, si no se le dá un poco de flexibilidad, ya que por la situación geográfica no permite movilizar a los docentes continuamente. Con base a lo anterior se me permitió cambiar un poco la estrategia para desarrollar este evento.

Con base a las condiciones geográficas de difícil acceso y las comunidades tan dispersas procedí a planear el curso en dos períodos para el desarrollo de las sesiones en cada una de las cabeceras de las zonas de supervisión escolar de la región.

El primer período comprendió las tres primeras sesiones, programadas del 3 al 5 de Enero de 1995. Y el segundo se estableció del 25 al 28 de Abril del mismo año y la última sesión que es la evaluación, se determinó al primer sábado del mes de Julio de 1995, en la misma sede de las anteriores.

Por ser la región tan extensa y el establecimiento de las cabeceras de zonas de supervisión y las escuelas tan dispersas, para el seguimiento por parte del G.T.E., se dividió en tres áreas de influencia, de acuerdo a las jefaturas de zonas, como a continuación se presenta:

No. de zonas de supervisión y Jefe de zonas de supervisión	Comunidad ó localidad ubicada	No. de Zona de supervisión escolar y Supervisor Escolar	Comunidad o localidad ubicada
01 Santiago Calleros Solis	Santa María de Ocotán, Mpio. del Mezquital	01. Jerónimo de la Cruz Flores 02. Francisco Javier de la Cruz	El Durazno, Mpio. Mezquital Los Charcos, Mpio. Mezquital

		04. Anselmo Solis Ramírez	La Guajolota, Mpio Mezquital
		07. Silvestre Orozco Solis	Llano Grande Mezquital
		12. Manuel Santillan Mijarez	Las Ramadas Mezquital
		13. Marcial Antunez Bautista	San Miguel de las Espinas, Meza.
03 Irineo Ramírez Solis	San Antonio de Padua, Mpio. del Mezquital	05. Sergio Aguilar Flores	Canoas, Mpio. del Mezquital
		06. Oscar Valverde Pineda	Huazamota, Mezquital
		08. Raymundo Torres Alvares	Las Norias, Mezquital
		11. Julian Segundo	Maipura, Mezquital
02 Lázaro Campanilla Cazuela	Llano Grande de Milpillas, Mpio. Pueblo Nuevo.	03. Santiago Pérez Mendoza	San Bernardino de Milpillas, Mpio. Pueblo Nuevo
		09. Melecio García Gurrola	Sn. Fco. de Lajas, Mpio. Pueblo Nuevo
		10. Norberto Segundo de Jesús	Balontita, Mpio. Pueblo Nuevo

Es así como está dividida la región únicamente para las visitas de los integrantes del G.T.E., pues es una alternativa para darle atención y apoyar más a los C.E, Anexos V y VI.

B) DESARROLLO DEL CURSO

De acuerdo como estaba previsto en la planeación el curso-taller, el "uso de la lengua indígena en el proceso enseñanza-aprendizaje", fase extensiva, se desarrolló en cada una de las sedes previstas, es decir, en cada una de las cabeceras de zonas escolares. Este proceso se llevó a cabo en las fechas señaladas, el primer período del 3 al 5 de Enero de 1995 y el segundo del 25 al 28 de Abril de 1995.

Los jefes de zonas de supervisión y los supervisores de zonas escolares se coordinaron con los C.E. para condicionar las sedes donde se desarrollaron los cursos. De acuerdo a la información recabada por los capacitadores estatales, la capacitación se desarrolló como a continuación se presenta.

Primero se partió, por parte de los conductores, con el encuadre del curso, se dieron a conocer los propósitos, las estrategias de trabajo y los criterios de evaluación y acreditación, puntualizando de la siguiente manera:

Asistencia a las sesiones de trabajo	20%
Participación	20%
Trabajos presentados (productos)	40%
Examen escrito	20%

Voy a describir de manera muy general la forma como fueron abordados los contenidos de las sesiones, sin entrar a profundidades, en lo que sí es de gran importancia detenerme a explicar más detalladamente, es en relación al seguimiento de las acciones programadas en cada una de las sesiones de los participantes.

SESIÓN UNO

EL USO DE LA LENGUA INDÍGENA

A través de las lecturas, los integrantes, identificaron la importancia de adecuar la educación a las características lingüísticas de los niños indígenas, reconociendo en los ámbitos que el niño utiliza su lengua como medio de interacción o comunicación. También se comprendió que es importante aprender una segunda lengua de manera gradual para relacionarse con el contexto nacional. Además se hizo un análisis como en la época de la colonia se utilizó la escritura de las lenguas indígenas para evangelizarnos y actualmente es empleada para castellanizar. Asimismo se caracterizó los problemas que enfrentan los grupos étnicos para estandarizar el alfabeto.

Con base a los análisis hechos a través de las lecturas los participantes se propusieron por centro de trabajo:

Actividades a realizar en la escuela:

- Crear un ambiente alfabetizador en el aula y en la escuela, poniendo nombre en lengua indígena a todos los objetos que al niño le rodean.
- Elaborar mensualmente los periódicos murales en lengua indígena, con la participación de los alumnos y maestros de la escuela.

Actividades a realizar en la comunidad:

- Investigar y recopilar las tradiciones orales y escribirlas.
- Desarrollar la escritura de la lengua indígena en la comunidad, a través de talleres comunitarios.
- Dar a conocer a los miembros de la comunidad la importancia de aprender a leer y escribir en su lengua materna de los niños.

SESIÓN DOS

ALFABETIZACIÓN EN LENGUA INDÍGENA

En esta sesión se detectó que algunas formas de alfabetización implementadas hasta ahora en las comunidades indígenas no funcionan, se han hecho de manera vertical, es decir impuesta a las comunidades. La conclusión a que llegan los grupos es que debe surgir un proyecto alfabetizador de las mismas comunidades hablantes para que sea duradera y significativa.

Un programa alfabetizador que parte de la cultura indígena, lengua materna, de la historia de los pueblos, basada en su economía y trabajo, garantizando su participación y con miras a construir un futuro mejor para todos, es el que realmente habrá de permitir en gran medida, concientizar a las comunidades indígenas para que se desarrolle una educación bilingüe coordinada.

En esta parte se pudo apreciar los métodos y procedimientos de alfabetización que manejan los autores de las lecturas propuestas, como es la palabra generadora con todos sus pasos correspondientes tales como: Discusión de lámina, lectura y análisis de la oración, lectura de la palabra más importante, lectura de las sílabas de la palabra generadora, leer la familia de sílabas, lectura de palabras con sílabas aprendidas y lectura de oraciones. Estando concientes los grupos que este no es el único método, sino que hay varias opciones que en las lecturas de apoyo para esta sesión se analizaron; como es el caso del nombre propio, la pared letrada, presentación y uso del alfabeto y juegos de prelectura.

Con base a las reflexiones anteriores los docentes proponen en su programación lo siguiente:

Actividades a realizar en la escuela:

- Llevar a cabo actividades que apoyen el desarrollo de la oralidad en los alumnos. (cantos, juegos, rondas, cuentas, etc.)
- Alfabetizar a los alumnos a través de diferentes estrategias o técnicas (propuestas de las lecturas de apoyo).
- Promover el uso de los alfabetos existentes (Tepehuan y Huichol) con los alumnos y los maestros a través de talleres.
-

Actividades a realizar en la comunidad:

- Promover el uso del alfabeto indígena con la comunidad, a través de reuniones.
- Elaborar algunos materiales escritos en lengua indígena (anuncios, letreros y nombres).

SESIÓN TRES

TÉCNICAS PARA LA INVESTIGACIÓN DE LA TRADICIÓN ORAL

Los participantes caracterizaron las fases de la metodología para recopilar la tradición oral, tales como:

- 1.- El trabajo de campo.
- 2.- Análisis: Formación del archivo oral
 - Ordenación y rotulación del material recopilado.
 - Elaboración del índice de contenido.
 - Clasificación del material.
 - Transcripción.
 - Control de verificación y crítica de evidencia.
 - Utilización y difusión del archivo oral.

Fue importante conceptualizar lo que es la historia, concibiendo como una propuesta de método para realizar el estudio de la historia y la cultura de los grupos que no tienen escrita su historia, y el investigar recoge la información de viva voz de los informantes sobre sus experiencias acumuladas. Así mismo se identificó los géneros utilizados para la clasificación de la tradición oral, como son: relato histórico, leyendas, mitos y anécdotas.

Otras formas de conseguir lo que es la historia oral, son:

- Una autobiografía oral.
- Historia viviente: mediante entrevista de informante a la comunidad por el grupo.
- Una historia oral de la comunidad.
- Elaborar un libro de recuerdos.
- Una historia oral de la escuela.
- Historias biográficas oral de tradiciones y costumbres y otros aspectos que se pueden tomar para este trabajo.

Una vez entendido, por los grupos, los planteamientos que se hacen en esta sesión entorno a su práctica docente proponen las siguientes acciones.

Actividades a realizar en la escuela:

- Recopilar la tradición oral propias de los alumnos de cada comunidad.
- Convertir las tradiciones orales recopiladas en la comunidad como contenidos educativos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Actividades a realizar en la comunidad:

- Recopilación de las tradiciones orales de las comunidades a través de entrevistas a las personas mayores de edad, autoridades tradicionales y curanderos, como: cuentos, mitos, leyendas, cantos, historias y otros.
- Recopilar los documentos antiguos de las comunidades.

SESIÓN CUATRO

NORMAS DE ESCRITURA DE LA LENGUA INDÍGENA

La situación en que se encuentran las lenguas indígenas del país frente al español es una condición tan desigual que ha venido prevaleciendo desde la colonia hasta nuestros días, el español como lengua oficial tratando de homogeneizar sus hablantes y las lenguas indígenas manifestando su resistencia por los grupos étnicos.

El español tiene grandes ventajas, por ser oficial, de uso más amplio, nacional e internacional, con una gramática definida y estándar, y las lenguas indígenas reconocidas de manera regional. Además hasta este momento la escuela ha contribuido para agrandar este problema, pues el proceso educativo brindado sigue predominando en español.

Con base a la problemática presentada brevemente en los párrafos anteriores, se analizan los obstáculos que se presentan para estandarizar la escritura de las lenguas indígenas,

considerando su gran importancia para avanzar con la educación indígena, pues una vez conformado el alfabeto estandarizado con este se procederá a alfabetizar a los niños indígenas a través del proceso enseñanza-aprendizaje en la escuela.

La programación realizada después de las reflexiones anteriores fueron:

Actividades a realizar en la escuela:

- Investigar y conocer profundamente la gramática de la lengua materna de los niños en su escuela, a través de los libros elaborados por la mesa técnica del Departamento de Educación Indígena (la lengua tepehuan, y el huichol en las que se tienen grandes avances).
- Elaborar de manera conjunta entre maestros y niños de la escuela diferentes vocabularios.
- Registrar entre maestros y alumnos términos en varios campos semánticos.

Actividades a realizar en la comunidad:

- Promover el uso de los alfabetos en diferentes situaciones, oficios, convocatorias, cartas, etc.
- Recuperar las palabras en desuso, a través de reuniones con las personas que más dominan la lengua.

SESIÓN CINCO Y SEIS

PRODUCCIÓN Y DIFUSIÓN DE TEXTOS EN LENGUA INDÍGENA

En esta ocasión se abordan como punto de referencia los trabajos de literatura maya, que permiten reflexionar a los participantes quedando en el entendido, que en cualquier lengua indígena se puede escribir una literatura tan bella como la de los mayas desde la época

prehispánica. Además, otros trabajos realizados en los años más recientes con el proyecto de Harvard, con el cual se formó una cooperativa de escritores para presentar en los pueblos y en teatros.

La escuela debería de jugar un papel protagónico para la producción, la literatura indígena en el idioma indígena.

Se consideró de gran importancia establecer en las escuelas los talleres de literatura indígena, como medio para reforzar la alfabetización en lengua indígena.

Para la difusión de los textos en lengua indígena se caracterizaron algunas estrategias, tales como: la feria educativa, es una forma de presentarle al público los trabajos realizados en forma de mercado, misma que brinda muchas ventajas.

Con esto se reconoce la importancia de desarrollar las habilidades de escribir más por los hablantes de la lengua indígena.

Otra de las formas de difundir los trabajos es a través de los periódicos murales en las escuelas y en las comunidades.

Con base a los acercamientos de los participantes en relación al contenido de esta sesión, proponen:

- Organizar con los niños y maestros un taller de producción de materiales escritos en lengua indígena.
- Realizar concursos de lecto-escritura y oratoria bilingüe.
- Elaboración de periódicos murales.

Actividades a realizar en la comunidad:

- Promover con las autoridades y habitantes de las comunidades establecer algunas formas de comunicación (oficios, cartas, y otros).
- Recopilar, con la participación de los ancianos de la comunidad, las tradiciones orales y escribirlas tales como: cuentos, mitos, historias, leyendas o cantos.

SESIÓN SIETE

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA LA ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

Esta sesión es fundamental en lo que concierne al proceso enseñanza-aprendizaje de los niños, pues dependerá del marco de referencia que tenga el docente sobre este tema, podrá motivarlos y apoyar los aprendizajes de los educandos.

Por esta razón, al menos en la sesión, los maestros se interesaron en discutir, analizar y comprender las finalidades y funciones del material didáctico en el proceso educativo, desde luego partiendo en que el sujeto es un ser activo, dinámico y el aprendizaje como un proceso de construcción constante.

Los grupos establecieron la importancia de la relación que existe entre los materiales didácticos y el alumno, una relación recíproca, es decir, el niño debe de explorar y manipular los objetos y viceversa para la construcción de conocimientos. El papel del maestro, por supuesto que debe cambiar del verbalismo al asesor y guía de los educandos.

Por otra parte, los grupos lograron identificar las diferencias entre recursos, materiales, auxiliares y medios didácticos y las recomendaciones básicas para la elaboración y aplicación en el proceso enseñanza-aprendizaje que en el siguiente capítulo explican en que consisten. Además identificaron los procedimientos para elaborar los materiales didácticos de varios tipos; como son:

- 1.- Alfabeto ilustrado en lengua materna del niño.
- 2.- Adivina, adivinador.
- 3.- La caja de alfabetización.
- 4.- Cubos con letras.
- 5.- Carrete didáctico.
- 6.- Cubo rama
- 7.- Imágen y palabra.
- 8.- Juega y comunícate.

- 9.- Láminas de acción.
- 10.- Plantillas para trazar letras.
- 11.- Ruleta.
- 12.- Tablero de uso múltiple.
- 13.- Traga letras.
- 14.- Ábaco sencillo y vertical.
- 15.- Arte mexicano.
- 16.- Las zonas geográficas.
- 17.- Mapa en la República Mexicana.

Los materiales anteriores son algunos de tantos tipos de materiales que puede apoyar significativamente el aprendizaje de los niños, desde luego ubicándose en algún grado determinado, según su complejidad; sin perder de vista los siguientes aspectos:

- Objetivo.
- Descripción. (procedimientos para elaborar).
- Material.
- Modo de empleo (en proceso educativo).

Después de que los grupos hayan realizado este análisis, proponen lo siguiente:

- Elaborar conjuntamente con los alumnos y maestros diferentes tipos de materiales didácticos con recursos de las comunidades, de acuerdo al grado que correspondan.
- Intercambiar entre maestros de la escuelas las experiencias de los materiales elaborados y explicar su uso y función.
- Exponer en la escuela los trabajos realizados.

Actividades a realizar en la comunidad:

- Recolectar materiales de la comunidad para la elaboración de materiales en la escuela

C) PROBLEMAS MAS FUERTES ENFRENTADOS

- El primer problema vivido como G.T.E. y como responsable de la capacitación y como responsable de sedes al igual que las maestras integrantes, fue el traslado de la ciudad a los lugares de sede.
- Se le dió poco apoyo (dos días de viáticos) al G.T.E. para la alimentación y transporte a las sedes de la capacitación.
- En el desarrollo de las sesiones del taller fue notorio el tiempo tan limitado para el análisis más profundo de los contenidos de cada sesión.
- Poca asimilación de los contenidos de las sesiones y por consecuencia una participación limitada por los participantes.
- Rechazo al programa por todos los grupos de la región.
- Renuncia de capacitadores estatales.

D) CAUSAS

- En la región indígena no existen medios de transporte seguro y mucho menos de sede a sede.
- El programa no proporcionó vehículos para el traslado.
- Se limitaron los apoyos para el grupo de seguimiento y no se consideraron las situaciones de la región.
- En cada sesión se programaron varias lecturas que eran muy extensas.
- El nivel académico de los docentes es muy bajo.
- Incumplimiento de los compromisos y apoyos ofrecidos por el programa al entrar en vigor, con respecto a materiales didácticos, libros, máquinas de escribir, hasta aparatos de sonido.
- Por falta de apoyos para transporte y alimentación para el seguimiento de las programaciones, de los integrantes del Grupo Técnico Estatal.

E) SOLUCIONES:

- En algunos casos se contrataron vehículos particulares para acudir a las sedes y en ocasiones coordinándose con algunos supervisores subsidiando el combustible.
- En ocasiones hubo aportaciones de los sueldos de los integrantes.

- Lo referente al factor tiempo los grupos se tuvieron que ajustar a los horarios establecidos haciendo más breves la intervención de los equipos expositores y en ocasiones se tomaron más tiempo para el análisis de los contenidos.
- Los capacitadores conjuntamente con los integrantes del G.T.E. apoyaron constantemente para hacer comprender los contenidos, desde luego de acuerdo a sus posibilidades.
- En relación al rechazo del programa, los que conformamos el G.T.E. brindamos explicaciones amplias como la crisis económica del país al inicio del 95 la cual no permitió cumplir con las metas establecidas en los diferentes componentes del programa y únicamente el componente 01 de capacitación continuó a pesar de la crisis, no obstante se perdió credibilidad sobre el programa.
- Se capacitaron internamente nuevos capacitadores estatales quienes se encargaron de concluir la capacitación.
- Se trataron de conseguir más apoyos para los capacitadores estatales sin resultados positivos.

F) ANÁLISIS ESTADÍSTICO

CAPACITADORES ESTATALES

Meta programada	14
Inscripción	14
Meta atendida	14
Bajas	6
Capacitación extraordinario	5

DOCENTES Y DIRECTIVOS

Meta programada de docentes y directivos	312
Inscripción total	281
Meta atendida	281
Bajas	34
Aprobados	247

133810

CAPITULO III
ANÁLISIS DE MI EXPERIENCIA

1. APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE SEGUIMIENTO (GUÍA APLICATIVO)

Una vez brindado a los docentes y directivos el curso de capacitación denominado "El uso de la lengua indígena en el proceso enseñanza aprendizaje", en su fase intensiva y extensiva, como parte de los lineamientos del programa y componente, es importante considerar que este tipo de apoyos, mientras no se le dé un seguimiento que permita darnos cuenta si está surtiendo efecto positivamente el proceso de capacitación con los grupos de niños a quienes va dirigido el curso, como ha sucedido con los cursos implementados por la SEP, antes del programa al que participo, no tiene sentido alguno.

Bajo esta premisa, diseñé acciones encaminadas a recabar la información si se está llevando el proceso enseñanza-aprendizaje con base al enfoque y metodología propuesta por el PAREB.

Dichas estrategias consistieron en aplicar el instrumento de seguimiento llamado GUÍA APLICATIVO elaborado por los integrantes del Grupo Técnico Estatal de capacitación en el Estado, de primaria indígena y general, a través de la cual se pretende recoger la información mediante cuestionamientos precisos en cada uno de los siguientes rubros, (Anexo IX).

- a) Análisis documental del plan de trabajo y de los registros de evaluación del docente (12 cuestionamientos)
- b) Observación del desempeño docente (14 cuestionamientos)
- c) Entrevista a docentes (10 cuestionamientos)
- d) Entrevista a alumnos (5 cuestionamientos)
- e) Entrevista a padres de familia (6 cuestionamientos)

Para llevar a cabo este trabajo tomé como muestra 80 escuelas de la región en las que se aplicó este instrumento, proceso en el cual participaron también activamente las maestras integrantes del G.T.E., con el propósito de ser más objetivos en esta investigación, se requirió permanecer mínimamente un día por escuela. Sin embargo, tampoco cobra importancia ésta si no se tiene como base para reorientar los procesos con miras a superar las deficiencias canalizadas, si no por el contrario, se invierten esfuerzos sin resultados favorables. Bajo esta

perspectiva, una vez recabada la información me propuse a brindar apoyo, asesoría y orientaciones técnico-pedagógicas a los maestros y directivos para coadyuvar en el desarrollo de la educación indígena bilingüe, reflexionar y mostrar a los docentes, alumnos y a la comunidad en torno a la importancia del desarrollo de la lecto-escritura y la capacidad para elaborar materiales didácticos y textos en lengua y fomentar y promover la creación literaria en lengua materna de los niños a través de las diversas situaciones didácticas planeadas por el docente en las programaciones propuestas en los cursos.

2. SITUACIÓN ACADÉMICA DE LOS DOCENTES

Antes de explicar detalladamente sobre los resultados de este proceso de seguimiento, me voy permitir presentar de manera general, la situación académica y lingüística de los docentes de la región indígena, situación que repercutir en gran medida en el proceso de desarrollo del trabajo docente con base a la programación hecho en los cursos.

En relación a lo que se refiere a la preparación académica de los docentes de esta región, se presenta una situación tan heterogénea, puesto que el universo total de docentes de acuerdo con nuestra base de datos es de 363 maestros; 40, 11.01% tienen estudios de secundaria; 56, el 5.42% están cursando el bachillerato pedagógico; 136, el 36.91% tienen concluido el bachillerato; existen 12 maestros, el 3.30% con normal básica, 80 que representa el 22.03 % que esta cursando en los diferentes semestres de la licenciatura en la UPN, 10 maestros que es el 2.75% pasantes de la licenciatura en educación primaria y 27, siendo este el 7.16% cursando la normal superior en los diferentes estados de la república y 5 maestros, el 1.37% que tiene concluido este último nivel profesional, ver Anexo X, (Base de datos primaria indígena PAREB:1996).

Los profesores por supuesto, con mejor grado de estudio están desempeñando las funciones de jefes de zona de supervisión escolares, integrantes de apoyo técnico (no siempre) y directores escolares.

3. SITUACIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS MAESTROS

Otro de los factores que influye negativamente para el desarrollo de una educación indígena bilingüe es la diversidad de grupos étnicos hablantes de otras lenguas indígenas ajena a los niños indígenas de esta región, tal es que, del total del universo de atención, 179, el 49.31% son hablantes de la lengua tepehuan; 115, es el 31.38% está representado por los hablantes del

español; 36 maestros. el 9.91% corresponden al grupo de nahualt en su mayoría de otros estados, 16 docentes que es el 4.40% de habla huichol y 17, el 4.68% de otras lenguas indígenas de la República Mexicana, ver anexo XI, (Base de datos:1996 op.cit.).

Además de la presencia de esta diversidad de lenguas indígenas lo cierto es que los docentes, en su mayoría, no están ubicados de acuerdo a la lengua indígena que dominan, pues esta es otra cuestión más compleja que tiene que ver con lo de los derechos de antigüedad de los docentes que no está en mis manos para resolver por completo, más bien tiene que darse a partir de la conciencia de los maestros y en otros casos por la voluntad política de la Secretaría de Educación Pública en los estados para reubicar aquellos maestros provenientes de otros estados de acuerdo a su grupo étnico.

4. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Una vez caracterizada la situación que prevalece en los docentes, en relación a lo académico y lingüística de esta región, presento los resultados del análisis de la información recabada a través del instrumento Guía Aplico, aclarando que este instrumento recogió la información desde la perspectiva y enfoque del uso de la lengua materna del niño indígena en el proceso enseñanza aprendizaje.

Este análisis lo efectué bajo los siguientes criterios con el fin de presentar de manera tal que se comprenda los resultados:

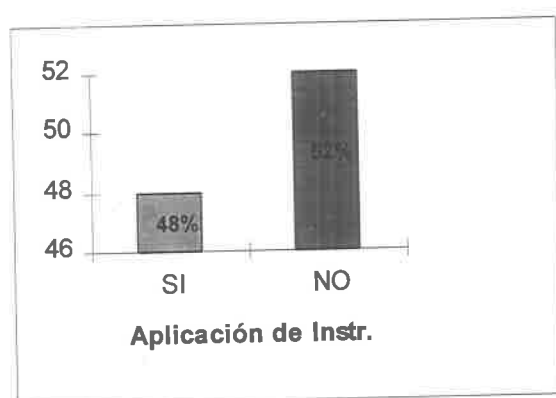
- 1.- Análisis de contenido (análisis individual de la pregunta).
- 2.- Análisis de correlación de las variables e indicadores (análisis sistémico de preguntas).

4.1 ANÁLISIS CORRELATIVO DE LA EVALUACIÓN

1.- Aplicó el docente instrumentos de evaluación diagnóstica?

El 48% sí aplicó con el fin de conocer el grupo, detectar problemas, planear el trabajo e incluso porque es requisito administrativo.

Por otro lado, el 52% no aplicó ningún instrumento diagnóstico por razones de poca importancia e interés más en lo afectivo que en lo cognoscitivo y por un ingreso posterior al inicio del ciclo escolar.

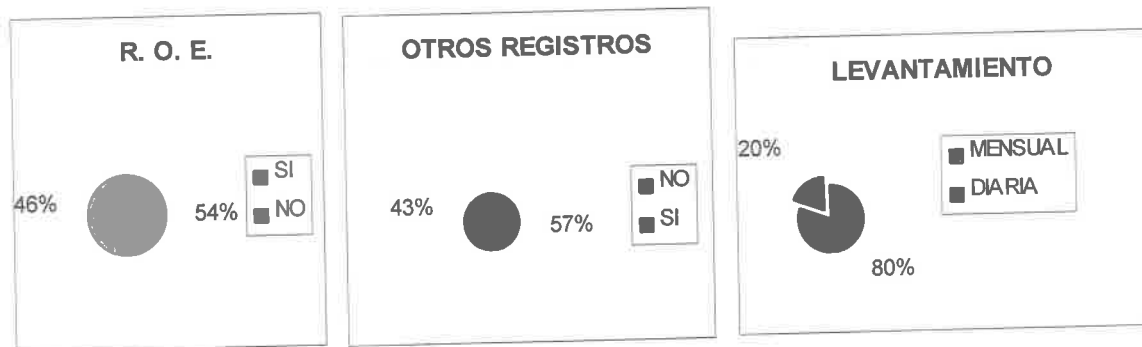


2.- ¿Registró los resultados? De los que sí aplican instrumentos, el 91% sí lo hizo.

3.- ¿En dónde, cómo y con qué frecuencia.

El 54% de los maestros cuenta con su Registro Oficial de Evaluación. El resto no lo tiene a pesar de que a la gran mayoría se les proporciona por la SEP u optan por hacer sus registros en otros formatos o recursos.

Estos representan un 43% que contando o nó con su Registro Oficial de Evaluación, utilizan otros registros consistentes en carpetas, láminas, listas de cotejo, escalas estimativas, registro anecdótico, cuaderno de notas, cuaderno rotativo independientemente de en qué registro levantó datos de evaluación el maestro, un 80% lo hizo mensualmente y un 20% registró diaria o bimestralmente de acuerdo a las circunstancias. Por lo general los resultados de la evaluación son para asignar calificaciones.



INTERPRETACIÓN

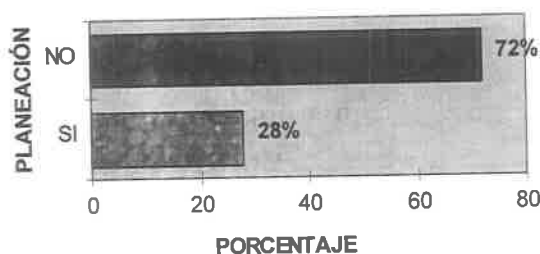
El maestro como puede apreciarse, le dá poca importancia a la evaluación institucional, a aquélla que sobre todo se utiliza con fines administrativos. Sin embargo hay un resabio de esta práctica educativa que cae en lo asistemático e informal.

El maestro practica una evaluación que empieza a reconocerse como saludable entre los expertos, de hecho se está induciendo en estudios universitarios: La evaluación ampliada. Esta la practica con sentido común dando más importancia a los factores sociales y de personalidad del niño que su desarrollo epistémico.

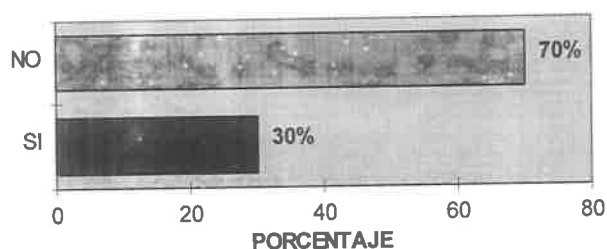
Cuando se trata de certificación sin embargo, priva más el resultado de pruebas estandarizadas que sus propios registros históricos, lo cuales son asistemáticos.

4.2. ANÁLISIS CORRELATIVO SOBRE LA PLANEACIÓN

A) ¿PLANEA EL MAESTRO?



B) USA LA PLANEACIÓN COMO BASE PARA EL DESARROLLO DE SU LABOR DOCENTE



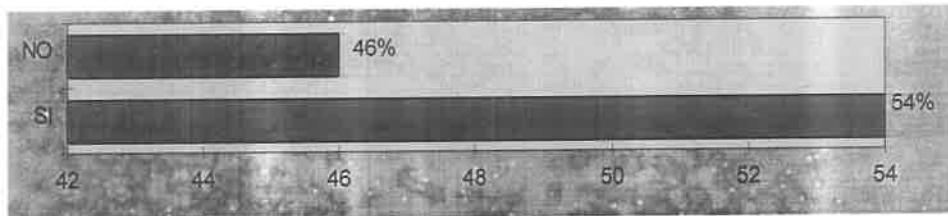
La gran mayoría de los docentes no realiza la planeación, su práctica docente la basa en una sugerencia temática de los libros o guías prácticas o guiones o dosificaciones o avances programáticos. Lo anterior supone que el maestro no utiliza intencionadamente la biblioteca escolar, material didáctico y metodología para darle significado a su quehacer. Esto se debe quizá, a la compleja conceptualización que para el caso empleó la Dirección de Capacitación.

La premisa fundamental aún vigente es que la planeación que no simplifique la labor del maestro, es planeación destinada al fracaso

El Estado por lo tanto, deberá repensar y plantear nuevas estrategias al respecto.

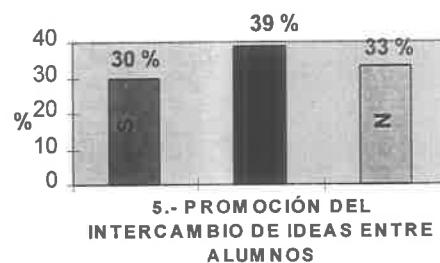
4.3. ANÁLISIS CORRELATIVO SOBRE LA FUNCIÓN DE COORDINADOR

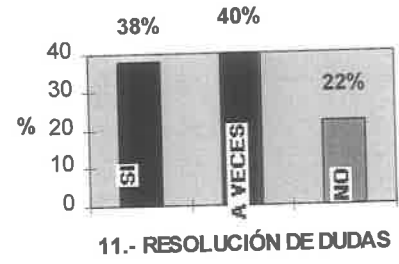
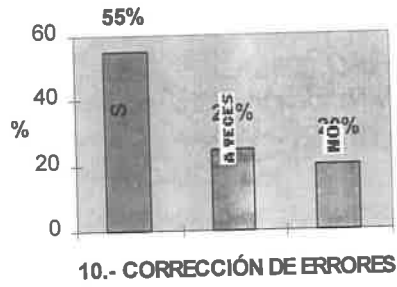
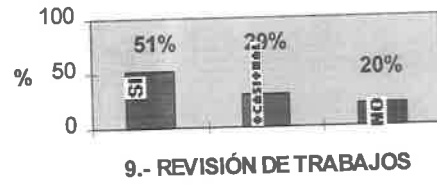
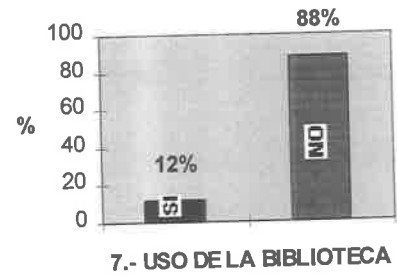
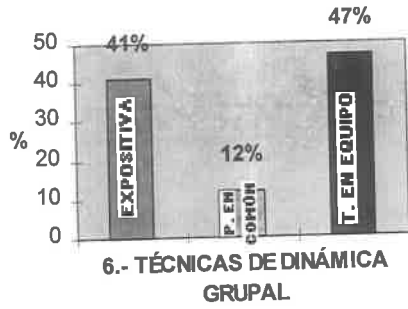
3.- ¿EVIDENCIA SER BUEN COORDINADOR?

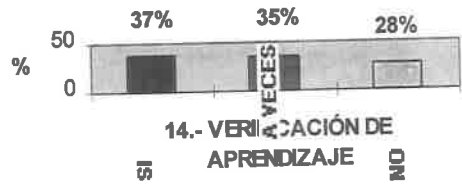
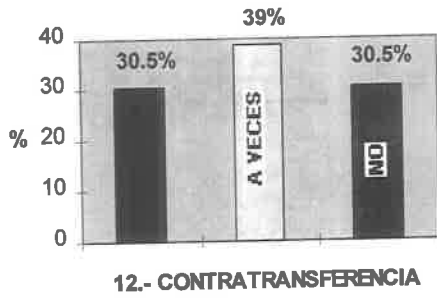


BUEN COORDINADOR %

EN RELACIÓN CON ...

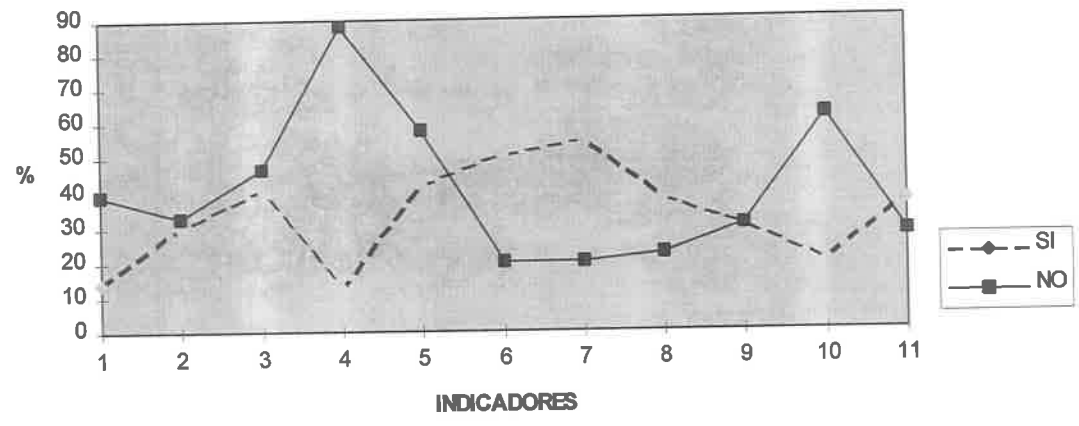






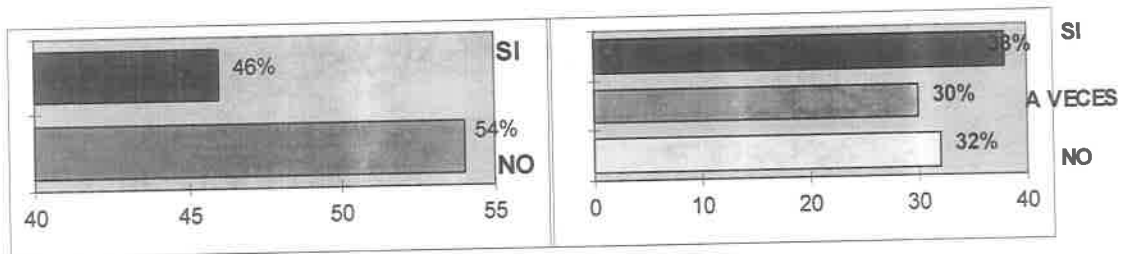
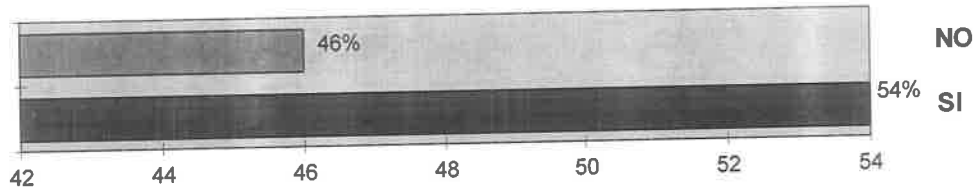
ANÁLISIS CORRELATIVO SOBRE LA FUNCIÓN DE COORDINADOR

3.- ¿EVIDENCIA SER UN BUEN COORDINADOR?



3.- ¿EVIDENCIA SER BUEN COORDINADOR?

OBSERVACIONES



AJUSTE TÉCNICO
CONSIDERANDO TODOS LOS INDICADORES
Y LAS ALTERNATIVAS SI- NO

AJUSTE TÉCNICO
CONSIDERANDO TODOS LOS
INDICADORES SI - A VECES - NO

INTERPRETACIÓN DEL ANÁLISIS CORRELATIVO SOBRE LA FUNCIÓN DEL

COORDINADOR

Apartir de mi experiencia, producto de la observación directa practicada a una muestra de docentes del universo PAREB, casi la mitad de ellos es evidente que son buenos coordinadores de grupo y la otra mitad aún exhibe rasgos de un profesor tradicionalista, como lo muestran los anteriores análisis descriptivos.

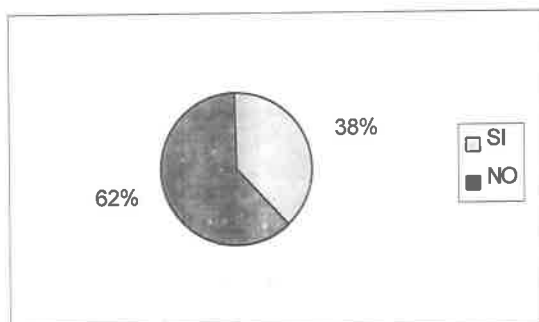
El comportamiento de datos se desvía de la media aproximadamente en el mismo estándar por lo que en un primer ajuste técnico, el resultado de la observación acerca de si el maestro es buen coordinador, en armonía con el análisis comparativo de once (11) indicadores que tienen que ver con este hecho (véase la pregunta de 4 al 14 de la Guía Aplico), los resultados indican que el 46% de los maestros son buenos coordinadores y el 54% no.

Sin embargo en un segundo ajuste técnico mucho más aproximado a la realidad puesto que fue observación focalizada a indicadores y considerando otro factor interviniente que es un indicador que oscila entre el sí y el no, arroja como resultado que hay un promedio de 32% de docentes que son buenos coordinadores, un 38% que son profesores tradicionalistas y un 30% de docentes que muestran características de irregularidad y ocasionalidad en todas sus acciones.

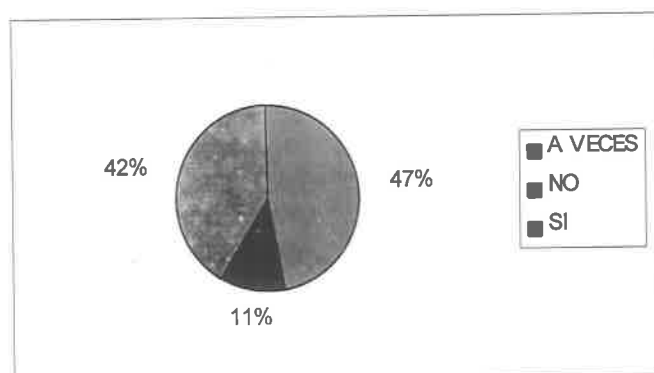
Incluso los maestros que demuestran ser buenos coordinadores parece ser -por indicios levantados en trabajos de campo- que son, más por características de personalidad, por su carisma, su empatía, sensibilidad y sentido de ser maestros, que por moldeamiento técnico-metodológico provocado o inducido por los cursos e incentivos de programa.

4.4. ANÁLISIS METODOLÓGICA (OBS.)

(Recuperación, análisis y eval. de la experiencia)



B) APLICACIÓN METODOLÓGICA (ENTREVISTA)

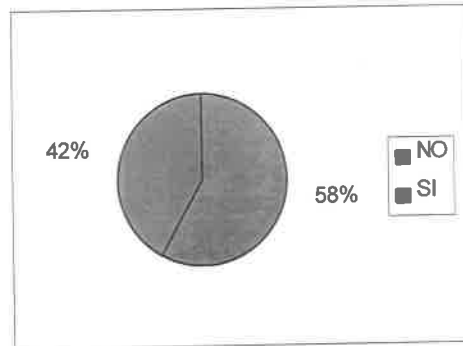


Con base a la observación directa de la práctica docente, alrededor de un 70% de maestros no aplica la metodología sugerida por PAREB. La certeza de la observación o la credibilidad en ella es aportada por los integrantes del Grupo Técnico Estatal, quienes somos también maestros concedores de la metodología y personal en profesionalización constante.

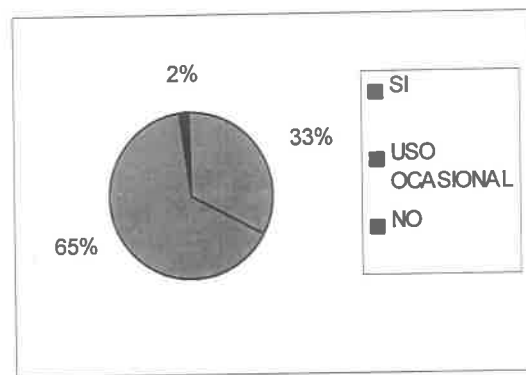
En la segunda gráfica no se practica interpretación, puesto que la naturaleza de la pregunta orilla al maestro a racionalizar la respuesta, sin que se muestre la realidad.

4.5. MATERIAL DIDÁCTICO

A) USO DE MATERIAL DIDÁCTICO (OBS)



B) EMPLEO DE MATERIAL DIDÁCTICO (ENTREVISTA)



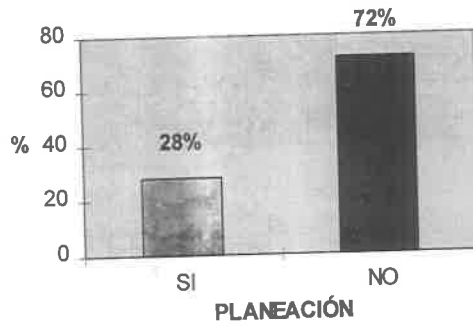
Más de la mitad de los maestros no utiliza material didáctico, bajo la conceptualización actual. Su uso es ocasional recurriendo regularmente a láminas. Hay sin embargo una subutilización de los que envía la Secretaría y una elaboración por los propios niños.

Si el maestro en su planeación no considera el uso de material didáctico, no existe en su mente ni en su práctica esta intención. La situación empeora, cuando ni siquiera hay planeación de por medio como hemos podido constatar en gran parte de los maestros.

Lo que sigue es reforzar con capacitación todos los aspectos positivos que son deseables que el maestros aplique para elevar la calidad de la educación.

4.6. ANÁLISIS CORRELATIVO SOBRE BIBLIOTECA ESCOLAR

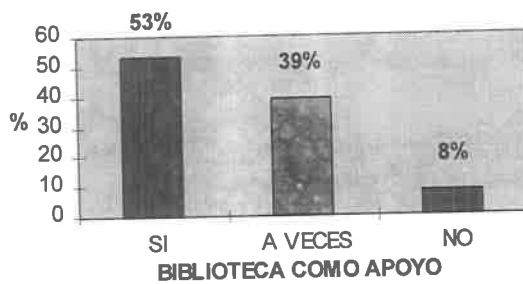
A) PLANEACIÓN DIDÁCTICA (ANÁLISIS DOCUMENTAL)



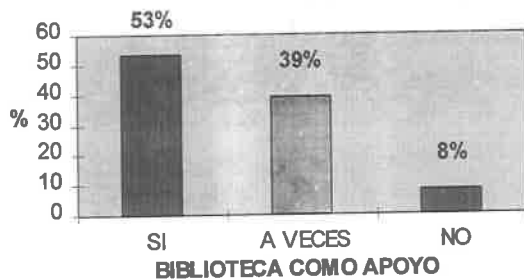
B) USO DE LA BIBLIOTECA. (OBS)



C) USO DE LA BIBLIOTECA (ENTREVISTA)



D) BIBLIOTECA COMO APOYO (ENTREVISTA)



4.6. BIBLIOTECA ESCOLAR

INTERPRETACIÓN

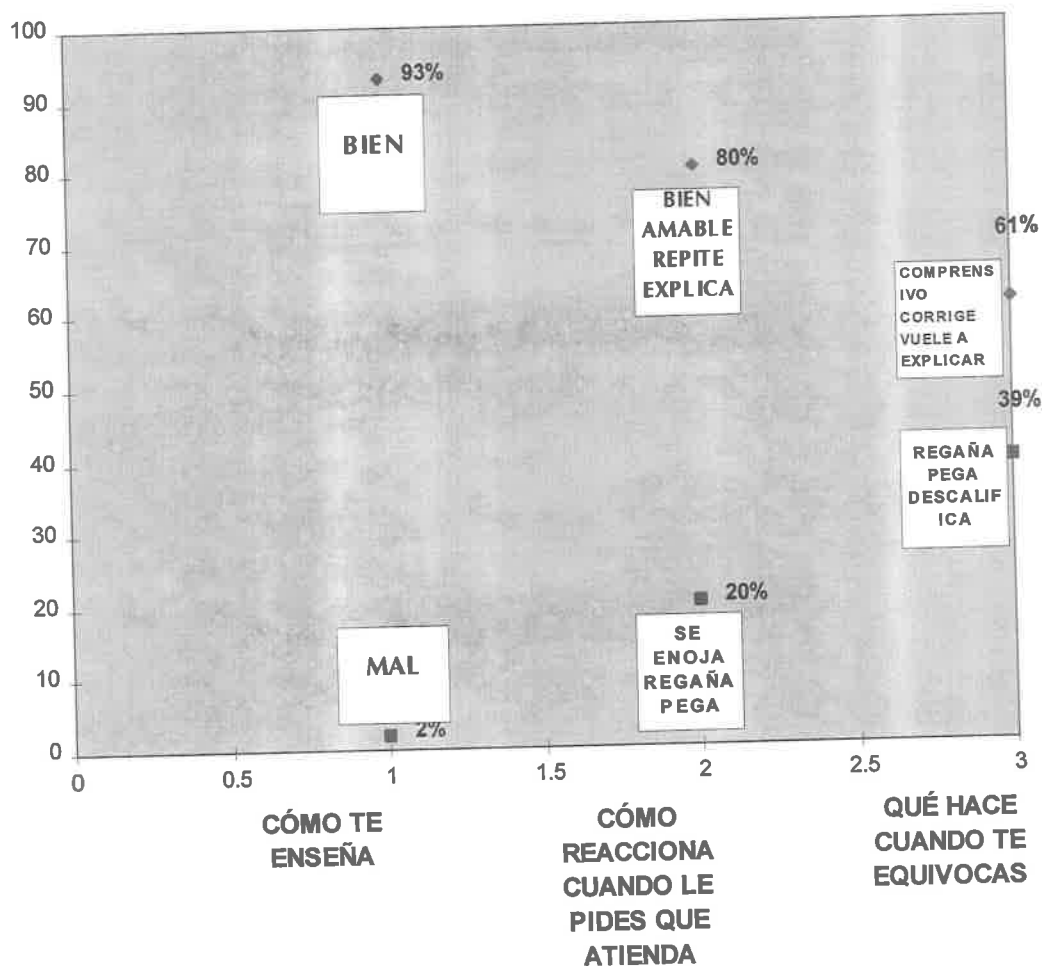
En correspondencia a la no planeación didáctica, casi el 90% de los maestros no hace uso de la Biblioteca escolar aún contando con ella. Su uso es sin propósito prefiriendo conservarla y organizarla como anexo sin el uso predestinado. La confiabilidad de esta realidad es producto del análisis documental y de la observación directa.

En cambio, a nivel de entrevista sobre el mismo asunto, el docente al pretender ocultar esta evidencia, teoriza, racionaliza y elabora una respuesta fabulada, lo que demuestra que a nivel conceptual sí reconoce la utilidad puesto que su argumento concibe a la biblioteca escolar como de importancia para el aprendizaje de la lectura, sabe que facilita el uso de la lengua, que le sirve para investigar, para reforzamiento de algunos temas, mejorar la lectura para propiciar el autodidactismo, para planear actividades e incluso con fines recreativos y de entretenimiento cultural.

Esto lo sabe y lo expresa, pero se le olvida y no lo aplica o quizá no le encuentra sentido.

Seguramente es determinante el ambiente alfabetizador, la cultura y la concepción de carrera, pero para saberlo y en qué medida, es necesario un proceso de investigación que dé cuenta de ello con más elementos claros y seguros.

4.7. ENTREVISTA A NIÑOS



El maestro por lo general goza de la simpatía y aprecio de los niños. Aún cuando éste tiene que recurrir a procedimientos disciplinarios como al enojo, el regaño y la vara. Tanto los niños como los padres aceptan estos correctivos por lo que no extraña el que los datos puedan ocultar o no reflejen una incidencia mayor en cualesquiera de las dos tendencias: positiva o negativa. Lo que si queda claro es una insuficiencia en procedimientos constructivistas y en atención diferenciada.

5. PRESENTACIÓN DE PRODUCTOS

Después de haber presentado los resultados de los análisis sobre la práctica docente, considero de igual importancia el enfatizar los trabajos realizados, con gran esfuerzo, por los docentes, en lo que concierne a la recuperación y recopilación de las tradiciones orales de las distintas comunidades indígenas de la región. De igual manera como los resultados presentados en los análisis anteriores, los trabajos elaborados por los maestros, son relatos históricos, leyendas, mitos, anécdotas, cantos y adivinanzas en forma bilingüe de los cuales fueron programados en las diferentes sesiones desarrolladas en el transcurso del ciclo escolar 1994-1995.

Sin embargo, para los docentes no hablantes de las lenguas indígenas de la región ha sido un proceso muy complejo para este tipo de trabajo, por lo cual no se lograron cabalmente los propósitos de las sesiones del curso, y mucho menos la vinculación de estos trabajos a la práctica docente.

Se recopilaron 247 trabajos, de los cuales algunos se elaboraron con la finalidad de cumplir lo programado, perdiendo su esencia en el proceso educativo.

CAPÍTULO IV

REFERENCIA TEÓRICA-METODOLÓGICAS DEL CURSO

4.1. FUNDAMENTACIÓN JURÍDICO-POLÍTICA

La acción educativa en el medio indígena, plantea la cuestión étnica de manera integral y asume la decisión de situar a la población indígena en un plano de igualdad, con respecto a la sociedad nacional, para lo cual, requiere la aplicación articulada de instrumentos teóricos y metodológicos que hagan viable este propósito.

Las bases de la educación impartida por el Estado, se encuentran contenidas, fundamentalmente en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación.

La educación que el Estado brinda a la población indígena, al igual que la sociedad en general, se sustenta en el Artículo Tercero Constitucional, publicado en el Diario de la Federación el 5 de Marzo de 1993, que dispone, "La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia". (Art. 3o. Constitucional y Ley General de Educación: 1993, pág. 27).

En el inciso "c" de la Fracc. I del mismo Artículo, se declara que uno de los propósitos de la educación es contribuir "a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio hasta por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el ciudadano que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos" (I bid.p. 28).

Para el cumplimiento debe enfatizarse primordialmente el estudio y desarrollo de las lenguas indígenas y demás elementos socioculturales de cada grupo étnico conjuntamente con la enseñanza del español y de los aspectos relevantes de la cultura nacional y universal, así como la apertura de espacios de convivencia entre las diferentes culturas que existen en nuestro país.

Esta interpretación está fundamentada en el Artículo 4o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el cual se establece que: "La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley

protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, cultura, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley" (SEP-DGEI-El bilingüismo en la práctica docente indígena. 1993:Pág. 76-77).

En la Ley General de Educación, promulgada el 13 de Julio de 1993, en su Artículo 7o. Fracc. IV, en la que se expresa la importancia de "Promover, mediante la enseñanza de la lengua nacional -el español-, un idioma común para todos los mexicanos, sin menos cabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas". (Ibid:1993:pp 50-51).

En el Artículo 20, en sus fracciones I y II en que se prevé la responsabilidad a las autoridades educativas promover la formación y actualización, capacitación y superación de los maestros en servicio.

El Artículo 38, en que la "Educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas, así para expandir a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como la de población rural dispersa y grupos migratorios". (Ibid:1993:pág. 69). Y por otra parte, en el reglamento interno de la SEP, capítulo VI, Artículo 27, se establecen las atribuciones específicas de la Dirección General de Educación Indígena, en que le corresponde:

- Proponer, actualizar y verificar el cumplimiento de las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos de evaluación del aprendizaje de la educación indígena, cuidando que tenga una orientación bilingüe pluricultural que aseguren la formación integral de los alumnos pertenecientes a los grupos étnicos y a la vez que protejan y promuevan el desarrollo y de sus lenguas, costumbres, recursos y formas específicas de organización y difundir los aprobados.
- Establecer los mecanismos de coordinación con la Dirección General de Normatividad, con objeto de que sean incorporados en los planes y programas de estudio para la formación de docentes y en los programas de capacitación y actualización de los mismos, la innovación que se hayan incluido en los planes y programas de estudio de la educación indígena.

Los decretos establecidos por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica serán logrados a través del proceso educativo en el que participen conscientemente los maestros, alumnos y la comunidad, pues con este conjunto de principios se propone fortalecer la conciencia nacional y el desarrollo de los valores y conocimientos de los pueblos indios a partir de sus propias lenguas, además que con este proceso se cumplen los propósitos del Plan de Desarrollo Estatal de Durango, que consiste en elevar la calidad de la educación de los niños indígenas para abatir el rezago educativo en el medio indígena.

Con base a dichos lineamientos establecidos en nuestra Carta Magna en el Artículo Tercero, en el Artículo Cuarto, en la Ley General de Educación y en el Reglamento Interno de la SEP, expuesto en los párrafos anteriores; a partir de 1994, la Dirección General de Educación Indígena ha impulsado la propuesta de educación bilingüe con el objeto de atender, la especificidad que presentan los grupos étnicos.

Para ello se han elaborado algunos materiales para apoyar la práctica docente y elevar la eficiencia terminal de los niños indígenas con el ofrecimiento de una educación que responda a sus necesidades, de ahí la importancia de la actualización de los docentes que laboran en educación indígena, con base a los lineamientos establecidos por la DGEI, proceso en el cual se plantea, se analiza y se propone en que los docentes indígenas y no indígenas habrán de retomar sus preceptos en todas sus actividades de tal manera que se promueva, fomente el desarrollo de la lengua indígena y el español como segunda lengua.

4.2. PLANTEAMIENTOS GENERALES DE EDUCACIÓN INDÍGENA

Con base a los lineamientos expresados en los Artículos 3o. y 4o. de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos y de la Ley General de Educación y algunos acuerdos entre la SEP-Gobierno Federal y Estatales y SNTE, se plantea la necesidad de elevar la calidad del proceso educativo que se les brinda a los distintos grupos étnicos del país, quienes poseen sus propias características sociales, culturales y lingüísticas. Con ello se "reconoce que los pueblos indígenas han creado formas específicas de educar y favorecer el desarrollo de sus lenguas y culturas, al transmitir de generación en generación, sus valores, tradiciones, conocimientos, usos y costumbres". (SEP-DGEI y CONAFE: 1994: pág. 7).

La educación, en este caso, debe fomentar el respeto a esas diferencias y brindar un servicio de calidad que parta de los contenidos educativos que cada grupo indígena proponga, mediante la recuperación de la lengua, la historia y tradiciones orales. Y con base a lo anterior, la lengua indígena se aborda como medio de instrucción y contenido de aprendizaje, más no como medio para castellanizar e integrar a los indígenas a la sociedad nacional.

Los indígenas tienen su propia forma de ver el mundo, mediante el manejo de ciertas composiciones simbólicas le dan sentido a las cosas que les rodean y representan su forma de ver la vida y el universo.

La existencia de 56 grupos étnicos en el país representan una situación muy compleja. A pesar de que estos grupos comparten muchos valores comunes en general, los elementos que los diferencian son muy considerables y se establecen por tanto, criterios diferenciados para su atención.

Para la propuesta del proceso educativo en el medio indígena se retoma el Plan y Programas de Estudio Nacional, estableciendo la enseñanza aprendizaje de la lengua indígena bajo el enfoque comunicativo funcional.

Con esto se procura el uso y desarrollo de la lengua indígena como el español con los mismos niveles de competencia lingüística y comunicativa, para que durante el proceso educativo de primaria logren los niños desarrollar las habilidades requeridas para el aprendizaje constante, partiendo de la lengua y la cultura indígena.

La presencia de las lenguas indígenas en el contexto nacional, plantea una realidad que se pretende abordar a partir de una educación bilingüe, en la que la lengua indígena y el español ocupan un espacio y tiempo determinado en el currículum de la educación, con el propósito de lograr en los niños un bilingüismo coordinado.

La integración de la lengua indígena como contenido educativo y medio de instrucción en el proceso enseñanza-aprendizaje, permite adecuar los programas de estudios de la educación básica a los requerimientos de los pueblos indígenas y a los propósitos que se persiguen en este nivel. Siendo los planteamientos establecidos para la educación indígena bilingüe, en el sentido de que ha de brindarse la educación en lengua indígena; es decir, se plantea la necesidad de iniciar, en la lengua materna de los niños indígenas, la adquisición de la lectura y escritura y enseñada, aprender el español como segunda lengua o viceversa. Esta estrategia

conlleva a que los niños se apropien de dos lenguas con las mismas condiciones de competencia, es decir, el logro de un bilingüismo coordinado.

Ahora bien, "La enseñanza del español se atiende de manera específica, dependiendo del dominio que de ésta lengua tengan los alumnos. Cuando el maestro identifica que la lengua indígena es la lengua materna de los alumnos, el español se aborda como segunda lengua". (SEP-DGEI. Orientaciones Técnico Pedagógicas para el Supervisor de Educación Indígena. PAREB:1995:pág. 9).

En este sentido cobra importancia en reconocer el contexto lingüístico en el que se desenvuelve el niño indígena y sus relaciones que establece, pues, son factores que influyen en su producción verbal y en consecuencia, en su aprendizaje. En este sentido, la actualización del docente es esencial para lograr los propósitos de la educación indígena, pues la actitud del maestro, frente a esta política educativa, dependerá para elevar la calidad de la educación que se le brinda a los niños indígenas del país.

4.3. FUNDAMENTO TEÓRICO

La Dirección General de Educación Indígena, a partir de los reconocimientos legales, expuestos en el primer aspecto de este capítulo, se propone impulsar un proceso de capacitación permanente a los docentes y directivos, con el propósito de que puedan generar aprendizajes en torno a la práctica docente indígena, a partir de las orientaciones lingüísticas y pedagógicas de la educación bilingüe, por otra parte, adoptar una metodología de trabajo que apoye las actividades de los maestros, a fin de que el objeto de estudio, la práctica docente, sea analizado y evaluado de manera permanente y, además, motivar la participación de los maestros en la búsqueda de nuevas alternativas de solución a los problemas detectados en su práctica docente.

Y para ello es importante comprender los aspectos siguientes, que en el quehacer educativo mantienen una estrecha vinculación, los cuales influyen directamente en el aprendizaje de los niños indígenas

A) EL USO DE LA LENGUA INDÍGENA EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La propuesta de educación bilingüe plantea la necesidad de iniciar, en lengua materna de los niños, el proceso enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta las premisas que aquí se presentan.

Con base a la experiencia obtenida a través de investigaciones, análisis y reflexiones en torno a la eficiencia terminal de las escuelas bilingües han sido muy bajas, además los niños indígenas egresados al ingresar al siguiente nivel, poco les ayuda los conocimientos asimilados en la primaria, y en consecuencia la reprobación y deserción. Esto quiere decir que la educación que se les está brindando a los niños no es de calidad. Actualmente se habla demasiado de una educación de calidad y, allá vamos a comprender en que consiste. Debemos, los docentes entender que la calidad de la educación básica sólo podrá venir de las propias escuelas, misma que depende de las escuelas, de las personas que ahí trabajan y de las relaciones que éstas establecen entre sí, con los alumnos y con la comunidad a la que sirven. Según Silvia Schmelkes, "La calidad de la educación básica debe entenderse como su capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, la capacidad para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes" (SCHMELKES SILVIA: Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas:1995:16).

Por su parte, Antonio Luevanos, establece que, "la calidad es una disciplina que abarca todas las actividades en la vida del ser humano, es un grado de excelencia, es hacer bien las cosas desde el principio, la calidad es cumplimiento con las expectativas de los clientes, es lo que uno espera del servicio recibido". (Luevanos Becerra José Antonio: Como Implementar un Sistema de Calidad total en México: México.1993:pág. 51-54).

Existen otros autores que dan su punto de vista con respecto a la calidad de la educación en el ámbito del trabajo docente, Hidalgo Guzman, considera que, "La calidad de la educación es ante todo calidad humana de una relación social, es honestidad, afecto, responsabilidad, práctica crítica y reflexión compartida entre maestros y alumnos". (Hidalgo Guzman: Calidad de la Educación; México:1988: pág. 66).

Las posturas teóricas aquí presentadas presentan una compactibilidad sobre la educación de calidad, considero que precisamente es necesario brindar una educación de calidad a los niños indígenas, una educación que les permita comprender su realidad y su problemática y a la vez, encontrar las alternativas de solución para actuar sobre esa realidad indígena.

Esto implica establecer una relación recíproca entre el docente, el alumno y los contenidos de aprendizaje, que se establezca una comunicación de correspondencia entre maestro y alumno. Es a partir de esta premisa que cobra mayor importancia del uso de la lengua indígena en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El lenguaje tiene particular importancia en la práctica docente, "A través de él, los sujetos se relacionan con su grupo social, e interiorizan una forma particular de concebir el mundo, al mismo tiempo, construyen estructuras simbólicas mediante las cuales representan su realidad natural y social, conforman su constitución psíquica-afectiva e intelectual, así como una identidad específica". (SEP-DGEI-CONAFE: Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las primarias de zonas indígenas:1994:pág.7).

Por su parte, González Sánchez Margarita, "El lenguaje se define como un sistema de signos, un conjunto de señales sistematizadas e intencionales a través de las cuales se expresa un mensaje, es a través de la facultad del lenguaje, como medio esencial utilizado por el hombre como transmite la información y se comunica con sus semejantes. Y la lengua, es un sistema de signos que expresa ideas, sistemas de comunicación en una comunidad de hablantes. (González Sánchez: Lengua Escolar y Clase Social.1988:p. 13).

Esto quiere decir que, es la lengua el control de todos los sistemas de comunicación posible, pudiendo formarse con ella infinitos mensajes. La lengua es la forma particular que adquiere la facultad del lenguaje en una comunidad social concreta y el habla es la comunicación. Por su parte Sapir, llega a la conclusión de que, "La lengua es una guía de la realidad social, puesto que el mundo está en gran medida construido inconscientemente sobre los hábitos del grupo". (Buxó, Ma. Jesús: Antropología Lingüística: Barcelona:1983:p. 28).

El proceso educativo desarrollado en las escuelas bilingües indígenas, los niños indígenas demandan el uso de su lengua materna, pues como dice, Nahmad, Siton, para la transmisión de los conocimientos universales y nacionales de la población nativa "debe dársele a esta los

conocimientos de su lengua materna y, posteriormente o simultáneamente, se proporciona el aprendizaje de una segunda lengua". (Nahnmad Siton, Salomón: Educación, Etnias y Descolonización en América Latina: 1983. Vol. 1: p. 233).

En este marco la lengua indígena, en la educación indígena, se considera el elemento natural que identifica y da sentido de pertenencia a un grupo étnico determinado, pues, su uso y función en la educación no es competencia exclusiva de la escuela, sino de toda la comunidad.

Bajo esta consideración, corresponde a los maestros y autoridades educativas impulsar su participación en el análisis y reflexión de la lengua indígena en el proyecto educativo actual. Es importante comprender que el niño indígena, para relacionarse con su familia y con la comunidad, para dar a conocer sus conocimientos y sentimientos lo hacen mediante de su lengua materna.

Es por tal razón que el proceso educativo en la escuela, tiene necesariamente que partir de las características del medio socio-cultural y lingüístico en el que crecen los educandos, enfatizando la reflexión y el análisis crítico de la realidad social del cual forman parte y en la que el niño juega un papel muy importante y, a partir de ello, proveerlos de nuevos códigos que les permita la comunicación en un contexto más amplio.

Es precisamente, a partir del uso de la lengua materna del educando en el proceso educativo, como pueden construir sus conocimientos más significativos, razón por la cual se propone brindarle una educación con mayor calidad.

B) LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA METODOLOGÍA

La mayoría de los profesores que se encuentran frente a un grupo de niños temerosos, tímidos con su mirada hacia el infinito, desapercibidos el por qué van a la escuela, por diversas circunstancias, por falta de oportunidades, por problemas económicos, etc., escogieron la carrera de maestro, sin vocación, sino por necesidad y por ser aparentemente, la más fácil para ingresar y para obtener beneficios económicos. Sin mayores obstáculos en relación a su preparación académica como en otras disciplinas, como se muestra en el anexo (x). Lo cierto es que la mayor parte de los docentes no conciben como tal su trabajo, de acuerdo al nuevo enfoque del proceso educativo, y por tanto, esto se manifiesta evidentemente en su quehacer educativo, sin sustento, sin propósitos claros, prueba de ello

que se improvisa la planeación de las actividades. Ante esta situación, el curso de capacitación, el punto de partida y punto de llegada es la práctica docente en el medio indígena. En este sentido, la práctica docente se refiere, al conjunto de actividades que realiza el maestro para involucrar al alumno en un proceso de aprendizaje. "Se entiende a la educación y, por tanto, a la docencia, como procesos sociales, históricamente determinados, cuya complejidad exige.

Para su análisis, del concurso de diversas disciplinas y área de conocimiento. Como procesos sociales, la educación y la docencia no son ajenas a la discusión filosófica, política e incluso ideológico". (Pérez Rivera Graciela: La lengua indígena en el curriculum de la educación bilingüe: 1995:p:12).

La práctica docente en el medio indígena, se refiere a la generación, asimilación y construcción de conocimientos de acuerdo a sus necesidades y características lingüísticas y cultural de los grupos étnicos. La educación, en este sentido, es una necesidad para la preservación y desarrollo de la lengua y la cultura indígena, esto quiere decir, que la docencia como proceso habrá de tomar en cuenta las particularidades de las lenguas y culturas indígenas. Y como práctica, presupone la promoción de aprendizajes significativos y útiles en la vida cotidiana.

Es importante comprender que el maestro juega un papel protagónico en la transformación de la educación, porque el maestro es quien fomenta la curiosidad intelectual, es él quien conoce las virtudes de sus alumnos, es por eso que se requiere revalorar la función del maestro.

El maestro bilingüe, ante las complejas relaciones que establece en su práctica docente, necesita de una formación específica para hacer realidad la educación bilingüe, para ello requiere apropiarse de recursos, conocimientos profesionales, capacidades y un compromiso responsable con los niños, la comunidad y con su grupo étnico, con esto debemos de entender que el ser maestro implica tener los elementos necesarios y apropiados para establecer una estrecha relación con los alumnos, padres de familia, autoridades y compañeros de trabajo.

Desde esta perspectiva, la actualización de los docentes del medio indígena que parte de la idea de que el aprendizaje es un proceso constante que permite al sujeto transformar su propia realidad, que sean capaces de entender, aprender las causas que le favorecen y obstaculizan su trabajo. Por ende, la actualización se considera como un proceso de recuperación, análisis y evaluación de su experiencia. Con base a las innovaciones y avances

que se han presentado en relación a los enfoques, recursos didácticos y proceso enseñanza-aprendizaje de la educación bilingüe, a fin de que los maestros estén actualizados e integre en su trabajo las nuevas estrategias de trabajo, como dice Freinet, el papel del maestro "es el ser agente propulsor de la acción pedagógica y debe modificar sus actitudes y su practica" (Jesús Palacios: La cuestión escolar: Barcelona:1984:p.108).

Por esta razón, la actualización de docentes se orienta a que los maestros se reconozcan como transformadores de la realidad, y que participen activa y responsablemente en su propio proceso de aprendizaje hasta llegar a ser autodidactas en su quehacer educativo, lo cual implica aprender a aprender, hasta lograr el maestro, según afirma Freinet, "saber promover su papel eminentemente auxiliar, de catalizador y armonizador, de ayudante que colabora con el niño a sortear los obstáculos y conservar el entusiasmo y la iniciativa constructiva de su propia formación del alumno". (Jesús Palacio. Op. cit. p. 111). En la medida que el docente indígena comprenda su papel como facilitador de aprendizajes de los niños, se hace realidad la meta de la educación según Piaget, que "es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: sino, hombres creadores, inventores y descubridores". Y "Formar mentes que puedan ser críticos, que puedan verificar y no aceptar lo que se les ofrece". (SEP-DGEP, CONAFE: Manejo de Grupo Multigrado:1995:p. 45).

Con base a mis experiencias sobre la práctica docente, el maestro todos los días vive necesidades, intereses y problemas que habrá de comprender para encontrar soluciones. Esto implica que el docente debe de "aprender a aprender" de su misma práctica; para resolver y transformar los problemas, pues de esta manera podrá responder a la realidad educativa que se le presenta diariamente.

Ante esta situación, la propuesta metodológica que se presente explícita e implícitamente en el desarrollo del curso, aparte de tener la intención de orientar y normar el proceso de la actualización del docente, procura en él la recuperación, análisis o reflexión y evaluación de la experiencia, de tal manera de que a partir de los cuestionamientos confrontados en su práctica docente diaria logre entender y ampliar su conocimiento del quehacer educativo, a través del análisis e intercambio de conocimientos y experiencias con otros compañeros.

Como había enfatizado en los párrafos anteriores, es necesario hacer comprender a los docentes que los aprendizajes en torno a la práctica docente és el objeto de estudio principal,

ya que la revisión y análisis de ésta nos conduce a identificar de manera concreta los elementos que intervienen en el proceso.

Esta metodología permite al docente y al grupo sistematizar su quehacer, valorar de manera permanente sus logros alcanzados, retroalimentar sus actividades y transformar su práctica docente, ya que "la práctica sustentada en las bases teóricas y una metodología apropiada permite a los maestros realizar su trabajo retomando su experiencia y detectando necesidades de actualización permanente, esto posibilita elaborar y reelaborar sus conocimientos, profundizar sobre la problemática y hacer más eficiente su labor educativa". (SEP-DGEI: La lengua indígena y el español en el currículum de la educación bilingüe: 1995: p. 15).

El proceso de la actualización, como la actividad constante que conduce a la formación-autoformación o autodidactismo de los docentes, contribuye a establecer acciones encaminadas al desarrollo de una educación más acorde con las características de los sujetos del proceso educativo. En este sentido, el trabajo docente se mejora a partir de las experiencias de los maestros y se da mayor participación por ellos en el desarrollo de educación bilingüe.

La propuesta metodológica para el desarrollo de la capacitación se organiza alrededor de tres momentos que a continuación se caracterizan de manera general:

1.- Recuperación de la experiencia:

En este momento se trata de rescatar y valorar las experiencias que poseen los maestros de su trabajo; partiendo de la autoevaluación diagnóstica, con respecto al tema a tratar de cada sesión o contenido del documento del docente. Las respuestas se confrontan con el grupo sin llegar a un consenso, y con esto se ubica el nivel de conocimiento que tienen los docentes y para que sepan y puedan fundamentar y argumentar sus planteamientos.

2.- Análisis de las experiencias:

En este momento se pretende que los docentes reflexionen sobre sus experiencias, comparando con otras realidades y los nuevos planteamientos teóricos y metodológicos que se presentan en cada contenido o sesión. Y a partir del presente análisis se pretende que los maestros se den cuenta de la necesidad de transformar su práctica docente, ayudándose de

los elementos teórico metodológicos y experiencias que les proporcionan las lecturas, ubicando sus ideas centrales de sus contenidos.

3.- Evaluación de la experiencia:

En esta parte de la metodología, se pretende que los docentes valoren los aspectos de su práctica cotidiana que se requieren transformar y, en consecuencia, mejorar el aprendizaje y la formación de los niños. En esta parte también se toma en cuenta la actitud de los maestros, su responsabilidad e interés de apropiarse y aplicar los nuevos conocimientos y por último se presenta la retroalimentación del curso.

Desde luego que esta metodología se propone establecer o aplicar con los grupos de escolares en las aulas con el propósito de que el alumno se forme de manera crítica y reflexiva.

CAPÍTULO V

PROPUESTA DE SEGUIMIENTO

Con base a los análisis de los cursos, el "uso de la lengua indígena en el proceso enseñanza-aprendizaje", fase intensiva y extensiva, en los que se proponen elementos teórico metodológicos y experiencias concretas para apoyar el estudio, análisis y reflexión del quehacer educativo del maestro encaminadas a mejorar tanto la planeación, el desarrollo y la evaluación de la práctica docente como el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, de acuerdo a los resultados arrojados por los instrumentos de seguimiento aplicados en las escuelas, es de mi gran preocupación debido a la poca congruencia con lo planteado en los cursos y lo que se está realizando en las escuelas, pues los maestros siguen atados al sistema educativo tradicional con el que han sido y siguen siendo formados en el proceso de su profesionalización. Desde luego considero que nadie escapa de esta tarea tan difícil y compleja y para lograr un cambio de actitudes y dominio de contenidos y procesos implica atacar los problemas pedagógicos por diversos frentes, además de esfuerzos adicionales de los docentes para abatir el rezago educativo que aqueja en la región indígena.

Para propiciar y lograr avanzar más significativamente en la transformación de la práctica docente del profesor. Se requiere la participación activa y consciente de los jefes de zonas de supervisión y los supervisores escolares, que son quienes, después de los cursos, tienen el contacto más directo con el quehacer de los maestros, además de que institucionalmente les corresponde actuar en el área técnica-pedagógica de los docentes a su cargo, son quienes deben ser los primeros y más comprometidos en el mejoramiento de la calidad de la educación en el medio indígena, comprometerse a involucrar a su personal en un proceso participativo constante y permanente para hacer las cosas mejor con base a los planteamientos de los cursos.

Es decir, el trabajo del supervisor se convierta en un factor de apoyo al trabajo docente, pues la supervisión escolar debe entenderse "el conjunto organizado de principios, métodos y técnicas que tienden al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje", y él se encarga de trabajar con los maestros para lograr la eficiencia del proceso enseñanza-aprendizaje, además de servir de órgano de enlace entre las autoridades y las comunidades escolares y que tenga en cuenta la necesidad de cursos y procesos de perfeccionamiento de su trabajo para que puedan ser realmente nexos de políticas educativas y orientadores en los procesos de enseñanza-aprendizaje (SEP-CONAFE: Red pedagógica en: Asesoría Pedagógica:1994: p. 51).

Considero de suma importancia que, una vez hecha la capacitación con la que se propone desarrollar actitudes, aptitudes, habilidades, conocimientos, el docente con la ayuda

sistemática del supervisor, diseñe la planeación de su trabajo, desarrolle sus actividades planeadas y evalúe el aprendizaje de los niños y de su propio desempeño y, de esta manera, darle sentido a los cursos de capacitación recibidas.

Con miras a que los cursos de capacitación trascienda al trabajo donde se esta realizando el proceso enseñanza-aprendizaje, se hace necesario contar con un diseño mínimo y sencillo de estrategias y acciones que permitan facilitar la recuperación, el análisis de los problemas que se presentan, evaluación permanente de la práctica docente y, así, establecer un proceso de formación y evaluación constante de carácter técnico pedagógico y además de posibilitar la búsqueda de nuevos conocimientos y la propuesta de solución de los problemas y, a la vez, la retroalimentación inmediata a los docentes para mejorar su práctica cotidiana y llevar a cabo los ajustes progresivos de las acciones que se desarrollan en las aulas.

Por esta acción establezco las siguientes propuestas de seguimiento que permitirán elevar la calidad de la educación indígena:

1.- Que en las supervisiones escolares, por iniciativa de los supervisores junto con los integrantes de los Consejos Técnicos Consultivos (supervisores, integrantes de las mesas técnicas, maestros de grupo y padres de familia de las comunidades), se establezca un sistema de desarrollo organizacional en el que implique madurez organizacional y, en consecuencia, madurez personal de todos los docentes y la comunidad a su cargo, que les permita establecer una mejor coordinación y una estrecha relación y comunicación como equipo de trabajo con el firme propósito de mejorar la calidad de la educación en la región indígena, desde luego, a partir de la definición y priorización de los problemas y necesidades a resolver y las oportunidades que se deben aprovechar, conociendo no solamente los efectos, sino, las verdaderas causas que los originan para así plantear las soluciones adecuadas.

2.- Que con el propósito de mejorar el servicio educativo en el medio indígena, propongo que los equipos de las supervisiones escolares se constituyan el estrato directivo más cercano al docente en servicio y sean el punto medular para la implantación efectiva y a la institucionalización de los cursos de capacitación que hemos llevado a cabo con los docentes indígenas, además de promover y animar los procesos de actualización del personal a su cargo y asesorar pedagógicamente a los maestros que están trabajando y, a la vez, de visitar periódicamente a las escuelas y orientar hacia la satisfacción de las necesidades educativas de los maestros, alumnos, los padres de familia y a las localidades atendidas, que se manifiesta

en aprendizajes significativos, aprovechamiento escolar y vinculación con las comunidades indígenas.

3.- Considero de primera necesidad que los Consejos Técnicos Consultivos de las zonas escolares se constituyan en un verdadero equipo de trabajo que adopten e intercambien la formación dinámica de sus integrantes encausados a la tarea y el logro de los objetivos y satisfacciones personales, lo cual propicia una auténtica relación interpersonal entre los docentes y autoridades de las zonas escolares, situación que permite manejar el proceso de trabajo y socioafectivo en un clima de respeto y confianza y, en consecuencia, se mejora la calidad del proceso educativo, es decir, el cumplimiento consistente a las expectativas de los niños y las comunidades indígenas de la educación que se les brinda.

4.- Propongo que los supervisores escolares junto con sus integrantes de los Consejos Técnicos Consultivos de las zonas escolares promuevan, motiven a través de sus reuniones de consejos, el desarrollo de sus capacidades, habilidades, actitudes, el talento de los docentes para que le encuentren, le den sentido y significado a su trabajo y así brindar un servicio de calidad a los niños y a las comunidades. Puesto que los docentes al ser reconocido su trabajo, su esfuerzo y su dignidad comienza a demostrar un potencial de crecimiento que es casi increíble, en beneficio de ellos mismos y de los niños indígenas, ya que le darán significado mayor a lo que están haciendo, y por ello, actuarán con mayor responsabilidad, compromiso y voluntad, clave principal para elevar la calidad de la educación indígena; y así crear en los docentes una cultura de calidad, es decir, de hacer las cosas bien desde el principio y estar permanentemente en un proceso de mejora continua de lo que están haciendo, como una forma de vida; y de esta manera cultivar, desarrollar, propiciar en los maestros y alumnos los valores, actitudes, autoestima, capacidad de decisión, además de propiciar las condiciones adecuadas en las escuelas y su medio ambiente, para un mejor desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y por consiguiente formar hombres trascendentes que habrán de servir mejor a sus comunidades.

5.- Con base a los puntos anteriores, expreso mi opinión, que los supervisores escolares promuevan con los docentes y los padres de familia la reflexión sobre la especificidad lingüística y cultural de la educación indígena y la importancia de la adquisición de la lectura y escritura en la lengua materna del niño indígena mediante la elaboración y el uso de los materiales didácticos y textos en lengua indígena como apoyo al proceso educativo.

6.- Organizar cursos, talleres, conferencias y concursos con los docentes en donde se trabaje sobre el uso de la lengua indígena en salón de clase y, a la vez, organizar campañas con los alumnos y padres de familia para difundir los valores culturales de las comunidades.

7.- Otro de los elementos fundamentales que incluyo al formular estas propuestas, es que los maestros con el gran apoyo de los supervisores establezcan una estrecha relación con las autoridades tradicionales de las comunidades, los consejos de participación social y los padres de familia en general de las escuelas a su cargo y promuevan y propicien la participación en el proceso educativo de sus hijos, en las reuniones de análisis sobre el avance de sus hijos en cuanto a su aprendizaje e involucrar activamente en el mejoramiento y cuidado de los establecimientos educativos que tanta falta hace, pues hasta ahora lo anterior expuesto ha sido solamente un intento y anhelo del sistema educativo nacional.

8.- Diseñar, de manera consensada con los jefes de zonas de supervisión, supervisores escolares y mi participación como coordinador de la capacitación de educación indígena, un instrumento de evaluación y seguimiento que al aplicar en las escuelas, permita recuperar la información completa en los aspectos técnico pedagógicos del proceso enseñanza-aprendizaje y los avances de los educandos, mediante el análisis documental del plan de trabajo y de los registros de evaluación del docente, la observación del desempeño docente, la entrevista al docente, entrevista a los niños y a los padres de familia. Una vez elaborado aplicar mínimamente cuatro veces durante el ciclo escolar, y cada vez que se recabe la información someter a una interpretación y un análisis para establecer nuevas propuestas de trabajo o solución de problemas detectados en la práctica docente de los maestros indígenas.

CONCLUSIONES GENERALES

Basada en los indicadores fríos, en elementos recuperados no cuantificados, en nuevos y adicionales análisis de correlación entre variables, en el tiempo del proceso puesto en marcha, considerando cobertura, equidad, calidad, para que esta conclusión sea justo en términos de relevancia e impacto.

La capacitación a docentes y directivos del programa para abatir el rezago en la educación básica tiene un horizonte de 5 años de aplicación como lo tienen también los demás componentes, por lo que en un sentido estricto, esta evaluación parcial, es un corte artificial a un proceso que está en marcha y de ninguna manera los resultados son determinantes como para fijarnos una idea que bien pudiera estar equivocada, en función de: **A)** Hace falta implementar colateralmente a cualesquiera intento de evaluar o interpretar lo que está ocurriendo con los maestros, niños y comunidad, una unidad de investigación del tipo etnográfico y participativo para que verdaderamente aporte resultados confiables. **B)** un instrumento es imposible que dé cuenta de una realidad compleja, compuesta de múltiples factores intervinientes y de procesos cuya naturaleza no mensurable como el aprendizaje, hacen insuficiente y aventurada cualesquier interpretación valorativa de un hecho sistémico. **C)** El tiempo de capacitación. Apenas se lleva año y medio de aplicación de un programa que se configura como preventivo y remedial, por lo que los resultados obtenidos durante el proceso, son necesariamente relativos. Su ponderación final será en conformidad con el plazo, apoyos recibidos, maestros capacitados, cursos impartidos, seguimiento de la capacitación, funcionamiento de la red, financiamiento, reconocimiento curricular de los cursos y con valor para carrera magisterial, entre otros factores que matizan el logro o avances de un programa, particularmente el de capacitación para elevar la calidad educativa y abatir el rezago.

Por estos y otros factores que determinan la validez y confiabilidad de los datos levantados, su interpretación relativa es importante que se dimensione como tal, se cruce con otros análisis y estudios y se sistematice no solo la evaluación sino también la investigación.

Aún con todas estas carencias técnicas, es importante señalar como interpretación concluyente o al menos adicional, las siguientes apreciaciones:

- Hay una correspondencia o correlación o interdependencia entre variables que tienen que ver una con la otra. Por ejemplo, hay armonía y congruencia, por no decir empate, entre el hecho de planear del docente y la aplicación metodológica.

No podía ser de otra manera porque el sesgo o desviación encontrada denotaría incongruencia en la realidad o deficiencia en el levantamiento. Por otro lado, el poco uso de la biblioteca escolar está en función de la intención constructivista o investigativa que tenga y aplique el maestro.

Hemos estimado en observación directa que esta es insuficiente. Sin embargo, con todos los cruces de información que se hagan en análisis de correlación, aunque fríamente estén bajos, representan en función del tiempo de aplicación y otras obvias consideraciones algunas de ellas ya señaladas, **un gran logro, desarrollo progresivo avanzado y esfuerzo diario.**

Que el maestro esté promoviendo autonomías con trabajos por equipos, puestas en común, devolviendo al grupo su responsabilidad y compromiso de apropiarse y construir su propio conocimiento, concibiendo a los errores como constructivos y otra serie de reconceptualizaciones y prácticas que aunque incipientes, reflejan un porcentaje importante -alrededor del 30% - de maestros que bajo influencia de la capacitación del PAREB, están haciendo las cosas lo mejor que pueden, con lo que tienen de recursos, viviendo y experimentando las carencias, miserias y tristezas de las comunidades.

No es fácil este cambio, sin embargo representa un avance considerable, pues estamos hablando de escuelas en su mayoría unitarias marginadas.

Los resultados contenidos en este trabajo técnico, si bien no son óptimos, sí dan testimonio de un cambio aceptable.

Para avanzar más significativamente con la transformación de la práctica educativa en el medio indígena, es primordial que los maestros indígenas y las mismas comunidades se preocupen y se propongan a participar consciente y activamente para sacar de la marginación sus pueblos, desde luego a través de la educación. Considero que los maestros debemos tomar la iniciativa y enfrentar los grandes retos y desafíos que se nos presentan en el trabajo docente y así ser competentes en todos los aspectos como cualquier individuo del mundo.

Es de gran importancia que el docente indígena tome conciencia del papel protagónico que le corresponde desempeñar con los alumnos en la escuela y en la comunidad para lograr, en gran medida salir de rezago educativo y en consecuencia de la marginación económica, social y política.

Aunque resulte reiterativo, el docente requiere buscar nuevas formas de prepararse, capacitarse y actualizarse constantemente para apropiarse de nuevos elementos pedagógicos para estar en posibilidades de coadyuvar en el mejoramiento de su trabajo docente como facilitador y propiciador de aprendizajes significativos y además para que tenga la oportunidad de enfrentarse las constantes transformaciones del mundo. Con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje es necesario la reflexión del docente en torno a los aspectos pedagógicos de la lecto-escritura en lengua indígena para que sean los primeros en hacer uso de la lengua materna del niño en su quehacer educativo. En este sentido, es indispensable que el docente asuma el compromiso junto con sus alumnos y la comunidad, de elaborar los medios alternativos de comunicación en el interior de la escuela y de la comunidad: folletos, periódico mural, anuncios, carteles, etc. para difundir la lengua escrita en lengua indígena y, en consecuencia, el cumplimiento de los propósitos de la educación indígena bilingüe. De esta manera, la escuela se convierte verdaderamente en un taller de producción de materiales didácticos y de creación literaria en lengua indígena para que los docentes, alumnos y miembros de la comunidad de su propia experiencia, proceso que permite valorar los conocimientos previos de los alumnos como punto de partida para promover y desarrollar sus aprendizajes significativos. Del mismo modo promover y valorar la participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos y, a la vez, aprender el español como segunda lengua de manera gradual para acceder a los conocimientos nacionales y universales.

BIBLIOGRAFÍA

ARTICULO TERCERO Y LEY GENERAL DE EDUCACION.

SEP. México, 1993. Pág. 27-30

BUXO, María Jesús. "La Lengua y la Cultura". En: Antropología Lingüística. Ed. Anthopos, Editorial del Hombre. Barcelona, 1983. No. 3. p. 28-42.

GONZALEZ, Sánchez Margarita. "Psicolingüística". En: Lengua Escolar y Clase Social. Ed. Amarú Ediciones . 1987. p. 13-16.

HIDALGO, Guzmán Juan Luis. Calidad de la Educación. En: Cero en Conducta. No. 11 y 12. Marzo-Junio, 1988 p. 66-71.

LUEVANOS, Becerra José Antonio. Como Implementar un Sistema de Calidad en México. Primera Edición. Ed. Nueva Vizcaya. Dgo. México. 1993. p. 9-54.

NAHNMAD, Sitón Salomón. "Indoamérica y Educación: ¿Etnocidio ó Etnodesarrollo?. En: Educación, Etnias y Descolonización en América. Ed. UNESCO I.I.I. México, 1993: Vol. 1, p. 233-247.

PALACIOS, González Jesús. "Una Educación para el Pueblo (Freinet)". En: La Cuestión Escolar. 6a. ed. Editorial LAIA. Barcelona, 1984. p. 89-125.

SCHMELKES, Silvia. Hacia una Mejor Calidad de Nuestras Escuelas. SEP. México. 1995. p. 11-16.

SEP - CONAFE. "La Red Pedagógica". En: Asesoría Pedagógica. PAREB; 1994. p. 41-62

SEP - CONAFE - DGEI. La Lengua Indígena y el Español en el Currículum de la Educación Bilingüe. PAREB. México. 1995 p. 9-19.

SEP - DGEI. El Bilingüismo. En: La Práctica Docente Indígena.
PARE. México. 1993. p. 75-77.

SEP - DGEI y CONAFE. Orientaciones para la Enseñanza
Bilingüe en las Primarias Indígenas. PAREB. México.
1994. p. 7-30.

SEP - DGEI. Orientaciones Técnico Pedagógica para el Supervisor
de Educación Indígena. PAREB. México. 1995. p. 7-10.

SEP - DGEP. "Piaget y su Concepción del Conocimiento". En:
Manejo de Grupo Multigrado. 2a. ed. PAREB. 1995: p. 41-49.

BASE DE DATOS DE PRIMARIA INDIGENA. PAREB, Componente
No. 01 de Capacitación. 1995-1996.

ANEXOS

ANEXO II

PERFIL Y RESPONSABILIDADES DEL GRUPO TÉCNICO CENTRAL PRIMARIA INDÍGENA.

A) Perfil:

- Ser profesor normalista de educación primaria o formación afín a la educación indígena: etnolingüística, lingüista, antropólogo, licenciado en educación indígena.
- Tener entre 5 y 15 años de experiencia frente a grupos de primaria indígena.
- Tener experiencia en organizar acciones de capacitación y/o actualización docente en educación indígena.
- Hablar, leer y escribir en una lengua indígena de la entidad federativa.
- Disponer de tiempo completo.
- Tener disponibilidad para viajar, sin restricciones de días (sábados y domingos o vacaciones).

B) Responsabilidades

- Participar en el diseño de los programas y los cursos de capacitación para docentes y directivos de la educación primaria.
- Acreditar los cursos de capacitación de G.T.C.
- Participar en la aut Capacitación permanente.
- Capacitar a los integrantes de los grupos técnicos estatales (G.T.E.)
- Brindar asesoría permanente a los G.T.E.
- Realizar el seguimiento de la capacitación de la red pedagógica y sus acciones que lleve a cabo.
- Participar en la autoevaluación institucional de las acciones inherentes a este subcomponente del PAREB.
- Participar en la retroalimentación de las acciones, con base en los resultados del seguimiento. La autoevaluación institucional y la evaluación externa.

ANEXO III

PERFIL Y RESPONSABILIDADES DE LOS GRUPOS TÉCNICOS ESTATALES DE PRIMARIA INDÍGENA

A) Perfil:

- Ser profesor normalista, en educación primaria o áreas afines: etnolingüística, antropología, ciencias sociales, pedagogía, educación indígena.
- Haber cursado la licenciatura en educación primaria o en áreas afines a los objetivos del PAREB.
- Tener experiencia de entre 5 y 15 años frente a grupo de primaria indígena.
- Tener experiencia capacitación docente.
- Disponer tiempo completo.
- Estar dispuesto a viajar. Sin limitaciones de horario o fecha.
- Hablar, leer y escribir en una lengua de la región que este atendiendo en el Estado.

B) Responsabilidades:

- Participar en el diseño de los cursos optativos.
- Participar en la planeación de las acciones de capacitación, asesoría, seguimiento y organización de trabajo colegiado.
- Acreditar la capacitación de G.T.E. que brinde el G.T.C.
- Capacitar a los integrantes de la red pedagógica.
- Fungir como responsable de sede durante la capacitación de la red pedagógica.
- Participar en el seguimiento de las acciones de capacitación, asesoría, seguimiento y organización de trabajo colegiado.
- Participar en la propuesta de solución de problemas y de mejoramiento a consolidación de las acciones.

ANEXO IV

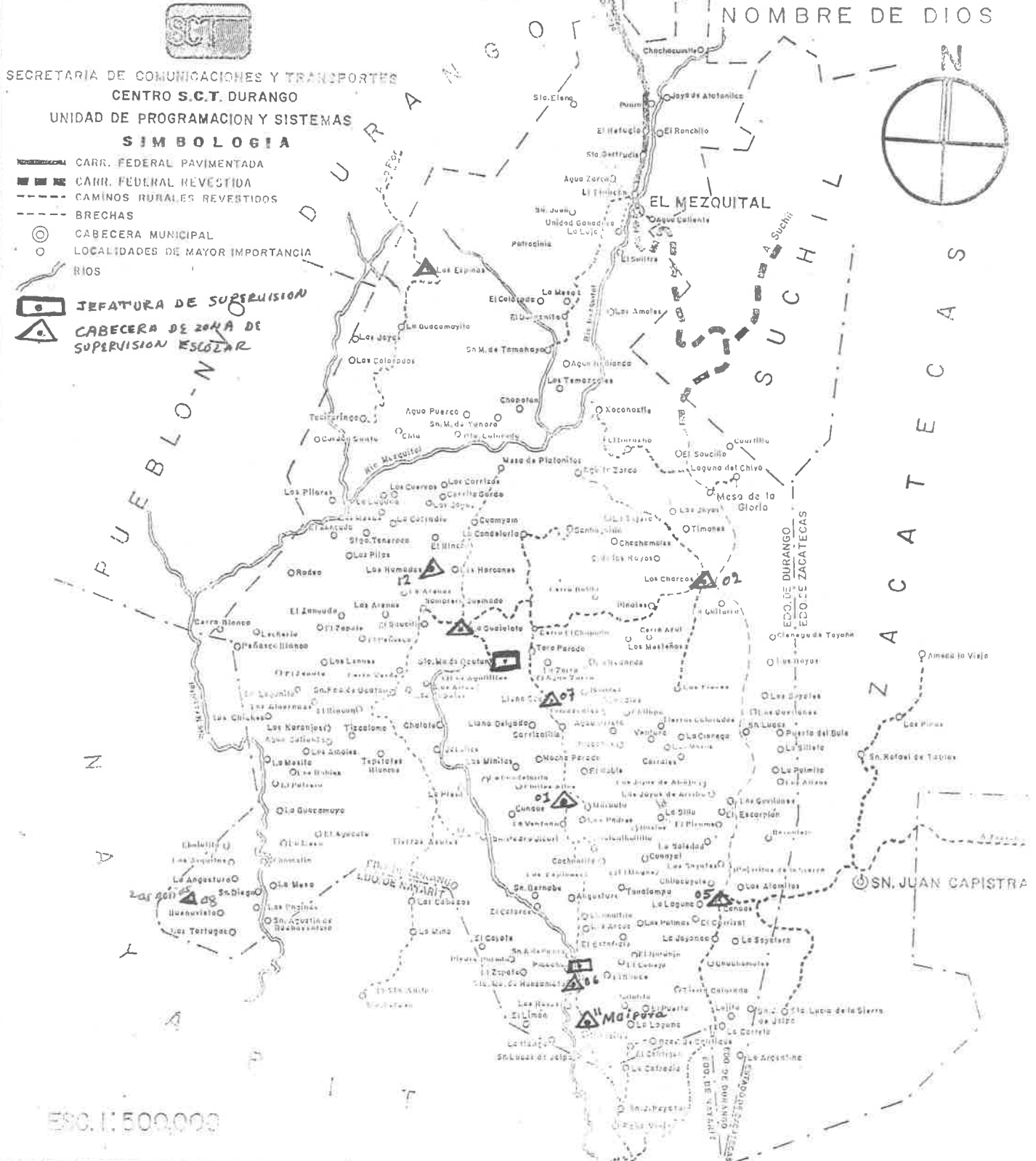
PERFIL Y RESPONSABILIDADES DE LOS CAPACITADORES ESTATALES (C.E.) DE PRIMARIA INDÍGENA.

A) Perfil:

- Ser profesor en educación primaria indígena, etnolingüista, antropólogo, pedagogo o normal superior.
- Tener experiencia de 5 a 15 años de servicio frente a grupo de primaria indígena.
- Tener experiencia en capacitación y la actualización de adultos.
- Ser auxiliar técnico, director de escuela, supervisor de zona o jefe de zona.
- Hablar, leer y escribir en lengua indígena o una variante dialectal que atenderá.

B) Responsabilidades:

- Acreditar los cursos de capacitación.
- Programar los cursos para docentes.
- Impartir los cursos de capacitación.
- Evaluar el aprendizaje de los asistentes.
- Registrar la evaluación en formatos correspondientes.
- Programar las reuniones de seguimiento.
- Evaluar los productos de cada reunión.
- Realizar reuniones de retroalimentación con los grupos de asesoría y de seguimiento.
- Mantener coordinación constante.



INFORMACION BASICA

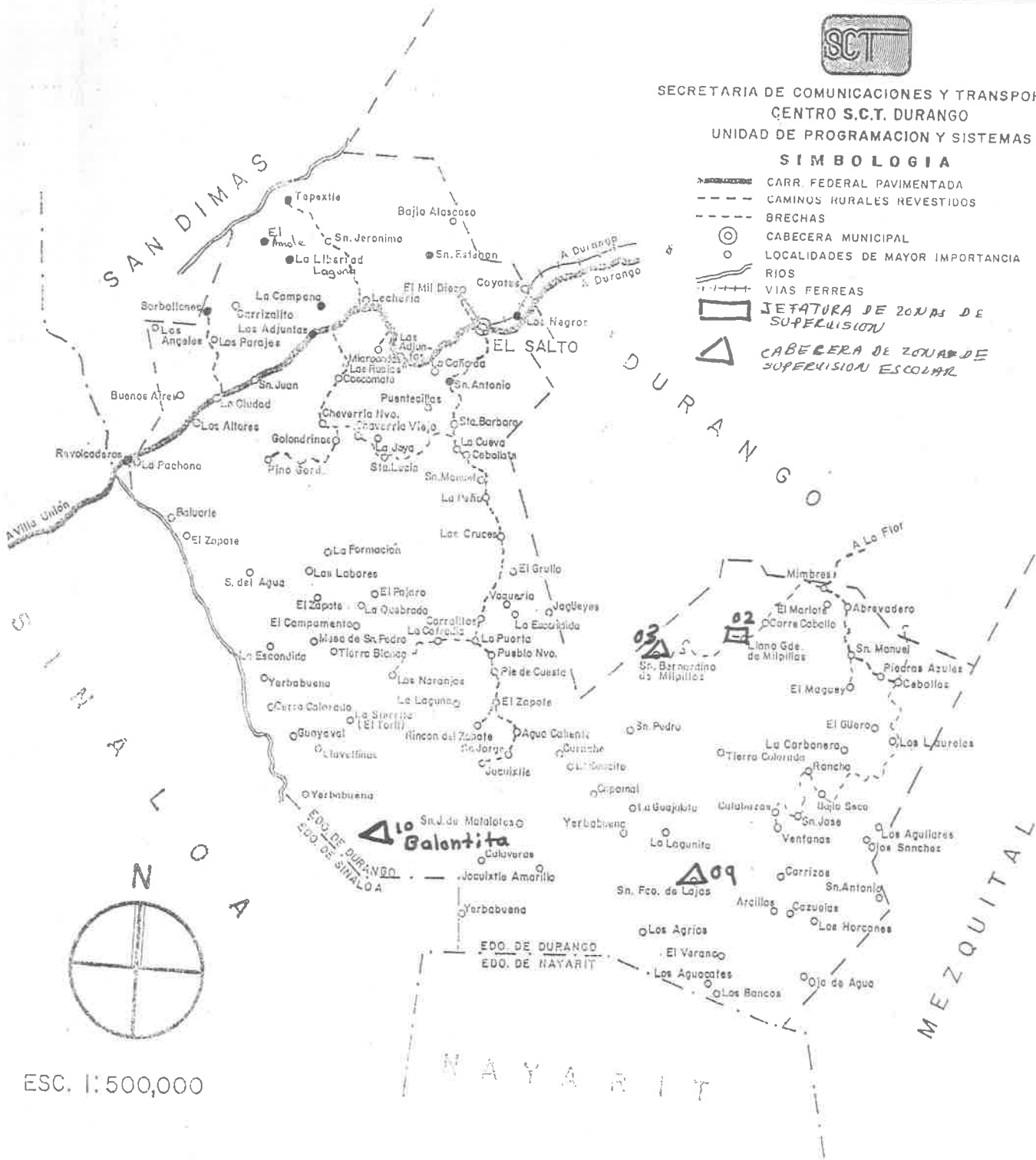
SUPERFICIE EN KM. ²	= 8,027.92	DENSIDAD DE POBLACION	= 2.92
POB. TOTAL POR MPIO.	= 23,763 HAB.	TASA DE CRECIMIENTO ANUAL	= 6.43
POB. TOTAL URBANA	= 1,679 (7.00%)	Nº TOTAL DE LOCALIDADES	= 349
POB. TOTAL RURAL	= 22,085 (92.94%)	POB. ECONOMICA ACTIVA	= 12.72



SECRETARIA DE COMUNICACIONES Y TRANSPORT
CENTRO S.C.T. DURANGO
UNIDAD DE PROGRAMACION Y SISTEMAS

SIMBOLOGIA

- CARR. FEDERAL PAVIMENTADA
- CAMINOS RURALES REVESTIDOS
- BRECHAS
- CABECERA MUNICIPAL
- LOCALIDADES DE MAYOR IMPORTANCIA
- RIOS
- VIAS FERREAS
- JEFATURA DE ZONAS DE SUPERVISION
- CABECERA DE ZONAS DE SUPERVISION ESCOLAR



ESC. 1:500,000

ZONA No. 59

INFORMACION BASICA

SUPERFICIE EN KM. ²	= 6,889.85	DENSIDAD DE POBLACION	= 5.73
POB. TOTAL POR MPIO.	= 6,871 HAB.	TASA DE CRECIMIENTO ANUAL	= 1.63
POB. TOTAL URBANA	= 18,073 (46.01%)	Nº TOTAL DE LOCALIDADES	= 178
POB. TOTAL RURAL	= 21,207 (53.99%)	POB. ECONOMICA ACTIVA	= 25.30

ANEXO VII

PROGRAMA PARA ABATIR EL REZAGO EN LA EDUCACION BASICA
 COMPONENTE No. 01 CAPACITACION DE DOCENTES Y DIRECTIVOS

UNIVERSO DE ATENCION POR TIPO DE ESCUELAS

ESTADO:
 REGION:
 MODALIDAD:

MODALIDAD	NOMBRE DE LOS DIRECTIVOS		NUMERO Y TIPO DE ESCUELAS QUE SE ATIENDEN								
	JEFE DE ZONA	SUPERVISOR	ZONA	UNIT.	BIDOC.	TRIDOC.	TETRADOC.	PENTADOC.			
MEZQUITAL	1 SANTIAGO CAREROS SOLIS	JERONIMO DE LA CRUZ FLORES FRANCISCO JAVIER DE LA CRUZ ANSELMO SOLIS RAMIREZ SILVESTRE OROZCO SOLIS MANUEL SANTILLAN MIJARES MARCIAL ANTUNEZ BAUTISTA	1	8	3	1	0	1	0	13	
			2	11	2	2	2	1	2	20	
			4	5	7	1	0	1	3	17	
			7	7	4	0	2	1	0	14	
			12	3	5	3	0	0	0	11	
		2	5	2	0	0	0	0	9		
	3 IRINEO RAMIREZ SOLIS	SERGIO AGUILAR FLORES OSCAR PINEDA VALVERDE RAYMUNDO TORRES ALVAREZ JULIAN SEGUNDO	5	12	1	1	0	0	0	1	15
			6	5	5	1	0	0	1	12	
			8	3	3	1	0	0	0	7	
			11	1	5	2	0	1	0	9	
	PUEBLO NUEVO	2 LAZARO CAMPANILLA CAZUELA	SANTIAGO PEREZ MENDOZA GUILLERMO MORALES AGUILAR NORBERTO SEGUNDO DE JESUS	3	4	2	0	1	0	1	8
				9	5	2	0	0	1	0	8
				10	8	1	0	0	0	0	9
TOTAL				74	45	14	3	6	8	152	

ANEXO VIII

PROGRAMA PARA ABATIR EL REZAGO EN LA EDUCACION BASICA
 UNIVERSO DE ATENCION DE DOCENTES Y DIRECTIVOS
 SEGUN EL TIPO DE ESCUELA DE SU ADSCRIPCION

ESTADO: DURANGO
 REGION: INDIGENA
 MODALIDAD: PRIMARIA INDIGENA

MUNICIPIO	UNITARIA	BIDOC.	TRIDOC.	TETRADOC.	PENTADOC.	6 o MAS	DE 5 A 6	PERSONAL D/SUPERV.	APOYOS TECNICOS	TOTAL
MEZQUITAL	57	80	42	16	25	50	9	12	18	309
PUEBLO NUEVO	17	10	0	4	5	7	1	4	5	53
TOTAL	74	90	42	20	30	57	10	16	24	363

PROGRAMA PARA ABATIR EL REZAGO EDUCATIVO
PAREB-PRIMARIA II

A N E X O IX

CCT _____

Grados (s) que atiende _____

Cursos (s) PAREB que ha tomado el docente:

Manejo de grupos multigrado	()	ULIPEA F.I.	()
Recursos para el aprendizaje	()	ULIPEA F.E.	()
Atención preventiva	()	LIBCEB	()

Análisis documental del plan de trabajo y de los registros de evaluación del docente

Antes de iniciar la observación o las entrevistas, solicite al maestro su planeación del trabajo (en algunos casos, todavía se llama avance programático) y su (s) registro (s) de evaluación del grupo. Después de analizar los documentos, proporcione la siguiente información, marcando una cruz en el paréntesis que corresponda a su respuesta, según se aproxime a positiva o negativa.

1. ¿Aplicó el docente algún instrumento de evaluación diagnóstica, al inicio del año escolar?

Si ()

¿Qué utilidad le reportó?

No ()

¿Por qué?

2. ¿Se hizo dicha evaluación diagnóstica. ¿Registró los resultados?

Si ()

¿Con qué finalidad?

No ()

¿Por qué?

3. ¿Realiza el maestro su planeación?

Si ()

¿Con qué propósito?

No ()

¿Por qué?

4. ¿Utiliza el profesor el plan y los programas de estudio 1993?

Si ()

No ()

¿Por qué?

5. ¿Considera los contenidos de los cursos PAREB en su planeación?

Si ()

¿Cuáles?

No ()

¿Por qué?

6. ¿Las actividades que propone el docente consideran en su metodología:

la recuperación de la experiencia de los niños? Si () No ()

el análisis de la experiencia de los alumnos? Si () No ()

la evaluación de la experiencia? Si () No ()

¿Por qué?

7. ¿Considera la planeación el uso de la biblioteca escolar?

Si ()

No () ¿Por qué?

8. ¿Considera la planeación el empleo de material didáctico?

Si ()

¿Cuáles?

No ()

¿Por qué?

9. ¿Tiene el maestro el registro oficial de evaluación del grupo?

Si ()

No ()

¿Por qué?

10. ¿Cuenta con algún otro registro de evaluación?

Si

Especificar

No

11. ¿Con qué frecuencia registra el avance del aprendizaje de cada alumno?

* Una o más veces por semana Una vez a la quincena

Cuando lo solicita la autoridad Otra

Especificar

12. ¿Qué aspectos evalúa además del aprendizaje de conocimientos?

* Tareas Participación Colaboración

Cumplimiento de actividades en clase Otros

Especificar

Observación del desempeño docente

Una vez que cuente con los resultados de su análisis documental, con discreción observe el desempeño del profesor dentro del grupo, al menos durante dos horas (antes o después del recreo). Antes de proporcionar la información que se solicita en esta guía, consigne la temática que se este tratando en clase.

Asignatura: _____

Eje temático: _____

Tema: _____

(Si es grupo multigrado y no están abordando todos el mismo tema, señale temas por grado o ciclo-primer y segundo, tercero y cuarto quinto y sexto).

Con base en la forma en que se desenvuelva el maestro, aplique la guía.

1. ¿Usa su planeación como base para el desarrollo de su labor docente?

Si 1 2 3 4 No

¿Por qué?

2. ¿Aplica los momentos de la metodología (recuperación, análisis y evaluación de la experiencia)?

Si 1 2 3 4 No

¿Por qué?

• No inducir en la respuesta

3. ¿Evidencia ser buen coordinador de grupo?

Si

No

¿Por qué?

4. ¿El manejo que hace de los contenidos refleja los conocimientos adquiridos en los cursos PAREB?

Si 1 2 3

¿Cuáles?

4 No

¿Por qué?

5. ¿Promueve el intercambio de ideas entre alumnos?

Si 1 2 3

¿Cómo?

4 No

¿Por qué?

6. ¿Qué técnica está utilizando durante la observación? (puede marcar más de una)

* Expositiva

Trabajo en equipo

Puesta en común

Otra Especificar

¿Por qué?

7. ¿Se está haciendo uso de la biblioteca durante el tiempo de la observación?

Si

No

El tema no se presta

Observaciones:

8. ¿Se está haciendo uso de algún material didáctico durante el tiempo de la observación?

Si

Especificar

No

¿Por qué?

9. ¿Durante el desarrollo de la clase, revisa constantemente los trabajos de los alumnos?

Si 1 () 2 () 3 ()

¿Como?

4. () No

¿Por qué?

10. ¿Comenta con los alumnos los errores detectados en la revisión de los trabajos?

Si 1 () 2 () 3 ()

¿Cómo?

4. () No

¿Por qué?

11. ¿Resuelve las dudas de los alumnos?

Si 1 () 2 () 3 ()

¿Cómo?

4. () No

¿Por qué?

12. ¿Promueve que los alumnos aclaren sus dudas entre sí?

Si 1 () 2 () 3 ()

¿Cómo?

4. () No

¿Por qué?

13. ¿Da atención especial a los niños atrasados?

Si 1 () 2 () 3 ()

¿Cómo?

4. () No

¿Por qué?

14. ¿Verifica el aprendizaje del tema?

Si 1 () 2 () 3 ()

¿Cómo?

4. () No

¿Por qué?

Entrevista a docentes

1. ¿Ha vuelto a leer los documentos de los cursos PAREB?

Si ()

No ()

¿Por qué?

2. ¿Le sirven los conocimientos adquiridos en los cursos PAREB, en su trabajo docente?

Si 1 () 2 () 3 () 4 () No

¿Por qué?

3. ¿Es posible aplicar en su grupo la metodología PAREB?

Si 1 () 2 () 3 () 4 () No

¿Por qué?

4. ¿Promueve el uso de la biblioteca escolar entre:

los alumnos? Si 1 () 2 () 3 () 4 () No

¿Por qué?

otros maestros? Si 1 () 2 () 3 () 4 () No

¿Por qué?

la comunidad Si 1 () 2 () 3 () 4 () No

¿Por qué?

5. ¿El uso de la biblioteca le sirve como apoyo?

Si 1 () 2 () 3 () 4 () No

¿Por qué?

6. ¿Emplea material didáctico para apoyar su trabajo cotidiano?

Si 1 () 2 () 3 () 4 () No

¿Por qué?

7. ¿Para qué utiliza los resultados de la evaluación? Especificar

- * Para asignar calificaciones
- Para revisar el tema
- Para informar a los padres
- Para hacer ajustes a su planeación
- Otra Especificar

8. ¿Se reúne con los padres de familia?

- * Si
- Con que frecuencia
- Una vez al mes
- Una vez cada tres meses
- Una vez cada seis meses
- Otra Especificar

No

¿Por qué?

9. ¿Qué asuntos trata con los padres de familia? Especificar

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

10. ¿Qué obras de beneficio social promueve en la comunidad?

Entrevista a niños

1. ¿Cómo te enseña tu maestro?

2. ¿Cómo reacciona tu maestro cuando le pides la atención debida?

3. ¿Qué hace tu maestro cuando te equivocas?

4. ¿Qué cosas te gustaría que tuviera la escuela?

5. ¿Qué haces para que la escuela esté bonita?

Entrevista a padres

1. ¿Conoce usted la forma de trabajar del maestro de su hijo?

Si ()

¿Cómo?

No ()

¿Por qué?

2. ¿Lo atiende el profesor cuando usted lo solicita? :

Si ()

No ()

¿Por qué?

3. ¿Qué cambios ha notado en su hijo durante el presente ciclo escolar?

4. ¿Participa en las reuniones de Consejo de Participación Social?

Si ()

No ()

¿Por qué?

5. ¿Qué asuntos se tratan cuando es convocado a la escuela?

A) En reuniones de Consejo de Participación Social

B) En reuniones de padres de familia

C) Cuando lo cita el maestro personalmente

6. ¿Qué obras de beneficio social promueve el maestro en la comunidad?

Fecha de visita: _____

Nombre y Firma del aplicador:

Firma _____

Antefirma

NIVEL ACADÉMICO DE LOS DOCENTES

UNIVERSO - PAREB

REGION INDIGENA

PREPARACION									
SECUNDARIA	BACHILLERATO		NORMAL BASICA	UPN		NORMAL SUP.		CURS.	TERM.
	CURSOS	TERM.		CURS.	TERM.	CURS.	TERM.		
40	56	136 -2 134	12	82 -2 80	10	26	5		363
11.01%	15.42%	36.91%	3.30%	22.03%	2.75%	7.16%	1.37%		

ANEXO XI

UNIVERSO DE DOCENTES DISTRIBUIDOS POR LENGUA QUE DOMINAN:

TEPEHUAN	179	49.31%
HUICHOL	16	4.40%
NAHUATL	36	9.91%
ESPAÑOL	115	31.68%
OTRAS	17	4.68%
TOTAL	363	100%