

20
20-j



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**PROPUESTA CURRICULAR PARA LA
LICENCIATURA EN EDUCACION BASICA
INDIGENA (MODALIDAD
SEMIESCOLARIZADA). PREESCOLAR
Y PRIMARIA.**

T E S I S

PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

MARIA DE LOS ANGELES CABRERA

Director de Tesis:
Mtra. Frida Díaz Barriga Arceo

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

MEXICO, D. F.

1992



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

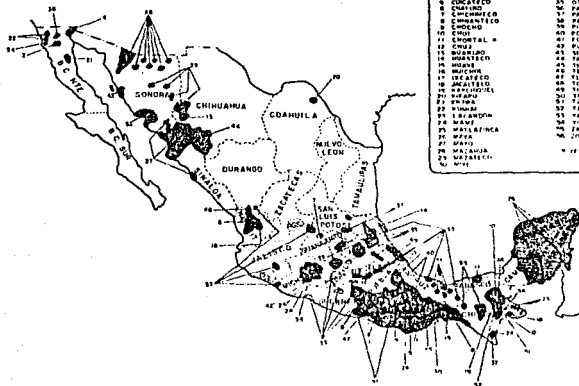
DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

SBP-DGEI

GRUPOS INDIGENAS DE MEXICO



GRUPOS ÉTNICOS ATENDIDOS POR ENTIDAD FEDERATIVA

ESTADO	L E N G U A
BAJA CALIFORNIA	Cochimi - Kumiai - Mixteco - Pai-Pai
CAMPECHE	Maya
CHIAPAS	Chol - K'ekchiq'um - Mam - Tojolabal - Tzeltal - Zoque
CHIMIHUA	Guarijio - Pima - Tarahumara - Tepehuano
DURANGO	Huichol - Nahuatl - Tepehuano
GUERRERO	Amuzgo - Mixteco - Nahuatl - Tlapaneco
HIDALGO	Nahuatl - Otomí - Tepehua
JALISCO	Huichol - Nahuatl
MEXICO	Matlaxteca - Mazahua - Nahuatl - Otomí
MICHUACAN	Mazahua - Nahuatl - Otomí - Purépecha
MORELOS	Nahuatl - Tlapaneco
NAYARIT	Coro - Huichol - Nahuatl - Tepehuano
OAXACA	Amuzgo - Cuicateco - Chatino - Chinanteco - Chocho - Chontal - Huasteco - Ixcateco - Mazateco - Mixe - Mixteco - Nahuatl - Irtiqui - Tzeltal - Zapoteco -- Zoque
PUEBLA	Mazateco - Mixteco - Nahuatl - Otomí - Popoloca -- Totonaco
QUERETARO	Otomí
QUINTANA ROO	Maya
SAN LUIS POTOSI	Huasteco - Nahuatl - Pame
SINALOA	Maya
SONORA	Guarijio - Mayo - Papayo - Pima - Seri - Tápui
TABASCO	Chol - Chontal
TLAXCALA	Nahuatl - Otomí
VERACRUZ	Chinanteco - Huasteco - Ixcateco - Mixe - Mixteco - Nahuatl - Otomí - Popoloca - Tepehua - Totonaco -- Zapoteco - Zoque
YUCATAN	Maya

EFICIENCIA TERMINAL POR ENTIDAD FEDERATIVA

ESTADO	PRIMERO 83-84	SEGUNDO 84-85	TERCERO 85-86	CUARTO 86-87	QUINTO 87-88	SEXTO 88-89	FORZADOS	E.T.
BAJA CALIFORNIA	284	266	199	142	135	114	92	32.39 %
CAMPECHE	444	224	178	141	106	62	55	12.38 %
CHIAPAS	39 246	24 316	16 000	11 277	7 262	5 299	4 680	11.92 %
CHIHUAHUA	4 610	2 396	1 717	1 119	745	517	474	10.28 %
DURANGO	1 340	836	582	430	326	230	213	15.66 %
GUERRERO	18 236	12 547	8 679	6 354	4 803	3 608	2 159	17.26 %
HIDALGO	17 367	9 301	8 055	6 729	5 282	4 684	4 443	35.92 %
JALISCO	641	430	302	158	129	81	68	10.28 %
MEXICO	2 278	1 776	1 566	1 307	1 096	876	843	37.00 %
MICHOACAN	5 705	4 387	3 417	2 618	2 076	1 551	1 452	25.45 %
MORELOS	72	71	68	54	50	47	38	52.77 %
NAJARRIT	1 804	507	707	423	340	260	259	14.35 %
OAXACA	35 006	26 130	20 434	16 696	13 083	10 251	8 520	24.53 %
PUEBLA	12 164	9 282	7 567	6 078	4 826	3 778	3 552	29.20 %
QUERETARO	1 341	1 034	905	751	642	499	471	34.99 %
QUINTANA ROO	885	674	574	448	362	273	245	27.68 %
SAN LUIS POTOSI	3 922	3 074	2 726	2 362	1 959	1 523	1 504	38.34 %
SINALOA	460	390	317	260	213	183	167	34.79 %
SONORA	1 121	789	632	488	386	301	264	23.72 %
TABASCO	1 454	1 156	973	841	683	574	537	36.50 %
TLAJALPA	-	-	-	-	-	-	-	-
VERACRUZ	13 780	9 362	7 466	5 457	4 372	3 584	3 431	24.89 %
YUCATAN	3 365	2 334	1 711	1 253	940	645	564	16.76 %
NACIONAL	160,650	111,202	84,722	69,502	50,262	39,002	29,992	21.04 %

I N D I C E

INTRODUCCION

CAPITULO 1. MARCO HISTORICO

- 1.1 Período Prehispánico
- 1.2 Período Colonial
- 1.3 Período Independiente
- 1.4 Período de la Reforma
- 1.5 Período del Porfiriato
- 1.6 Período Post-Revolucionario
 - 1.6.1 Gobierno de Alvaro Obregón
 - 1.6.2 Gobierno de Plutarco Elias Calles
 - 1.6.3 Gobierno de Lázaro Cárdenas
 - 1.6.4 Gobierno de Manuel Avila Camacho
 - 1.6.5 Gobierno de Miguel Alemán
 - 1.6.6 Epoca Actual
- 1.7 Educación Superior Indígena

CAPITULO 2. DESARROLLO CURRICULAR Y MODELOS PSICOPEDAGOGICOS

- 2.1 Orígenes de la problemática curricular en México
- 2.2 Experiencias metodológicas sobre diseño curricular en México
- 2.3 Experiencias curriculares en el medio indígena
- 2.4 Problemática curricular de la educación superior en México
- 2.5 Modelos curriculares
- 2.6 Características de la propuesta curricular del plan de estudios para la educación básica indígena (modalidad)

semiescolarizada).

2.7 Descripción general de la propuesta curricular

CAPITULO 3. PROPUESTA CURRICULAR PARA LA LICENCIATURA DE EDUCACION BASICA INDIGENA (Preescolar y primaria) Modalidad Semiescolarizada.

3.1 Fundamentación de la Licenciatura

3.1.1 Diagnóstico de necesidades

3.1.2 Análisis de la población estudiantil

3.1.3 Situación laboral

3.1.4 Modalidad Pedagógica

3.1.5 Instituciones Nacionales o Extranjeras que ofrecen carreras afines

3.1.6 Justificación de la perspectiva

3.2 Perfil del Egreso

3.2.1 Perfil de conocimientos

3.2.2 Perfil de habilidades

3.2.3 Cualidades personales y sociales

3.3 Estructura del Plan de Estudios

3.3.1 Ciclo básico

3.3.2 Ciclo propositivo

3.3.3 Ciclo propositivo del nivel preescolar

3.3.4 Ciclo propositivo nivel primaria

3.3.5 Cursos optativos

3.3.6 Talleres Optativos

- 3.3.7 Talleres de lenguas indígenas
- 3.4 Productos Semestrales
 - 3.4.1 Ciclo Básico
 - 3.4.2 Ciclo propositivo de preescolar y primaria
 - 3.4.3 Mapa curricular (preescolar y primaria)
- 3.5 Tiempos y créditos
- 3.6 Presentación sintética del contenido de los semestres
- 3.7 Proceso teórico metodológico didáctico
- 3.8 Modalidad de Administración Escolar (semiescolarizada)
 - 3.8.1 Modalidad de trabajo
 - 3.8.2 Estudio dirigido
 - 3.8.3 Estudio grupal
 - 3.8.4 Taller integrador
 - 3.8.5 Tutorías y asesoría
 - 3.8.6 Recursos y apoyos
 - 3.8.7 Personal
 - 3.8.8 Operación Básica
- 3.9 Evaluación curricular
 - 3.9.1 Evaluación interna
 - 3.9.2 Evaluación externa
 - 3.9.3 Evaluación de los aprendizajes
- 4 Conclusiones
- 5 Bibliografía

I N T R O D U C C I O N

El presente documento contiene los resultados de una Investigación Documental, en la que se revisaron a los teóricos de la Educación Indígena y del Currículum, con el propósito de elaborar una propuesta curricular para la formación en licenciatura del docente indígena.

La revisión y análisis se efectuó con dos propósitos fundamentales. El primero para identificar la problemática educativa y sociocultural de los grupos étnicos, así como detectar las políticas educativas implementadas por el Estado a lo largo de nuestra historia en los distintos niveles y principalmente el dirigido a la educación superior. El segundo propósito sirvió para abordar la problemática curricular desde sus orígenes en México, los modelos curriculares que se produjeron en las dos últimas décadas a fin de orientar la toma de decisiones en la elección de una metodología curricular que cubriera y atendiera las peculiaridades históricas, académicas y necesidades profesionales de los docentes indígenas.

De esta manera la finalidad global de esta tesis es la de presentar una propuesta curricular para la Licenciatura de Educación Básica Indígena (modalidad semiescolarizada) dirigida a maestros en servicio de preescolar y primaria del subsistema de Educación Indígena de la SEP.

La propuesta curricular intenta dar respuesta a las necesidades

planteadas en el diagnóstico, en el perfil real de los docentes en servicio y retoma la cosmovisión y las características cognoscitivas y la forma particular de apropiarse del conocimiento del docente indígena. Dichos elementos contribuirán a que el maestro considere su práctica docente como objeto de estudio y de reflexión, al adquirir el conocimiento y comprensión del contexto social, comunitario e instrumental en el que realiza su práctica educativa. Al mismo tiempo esto le permitirá problematizar y crear alternativas para el despliegue de su labor docente, a partir de considerar, entre otros elementos las características del niño y de la comunidad, los programas y objetivos, los planteamientos pedagógicos y normativos para desarrollar una educación más dinámica y participativa para todos y cada uno de los que integran el proceso educativo.

Este trabajo tiene como antecedente la propuesta curricular que se presentó a las autoridades de la Universidad Pedagógica Nacional por parte de la Academia de Educación Indígena, la USED y de técnicos comisionados de la DGEI de la SEP, (1990). Como miembro que participe en la anterior experiencia y con la convicción de que dicho trabajo podía enriquecerse y complementarse, se decidió revisarlo, fundamentarlo teórica y metodológicamente en aquellos aspectos que por la premura de tiempo habían quedado incompletos o que no se habían concretado (como el perfil profesional y la evaluación curricular) y darle un mayor sustento pedagógico.

La exposición del presente trabajo de tesis se hace en tres capítulos. El primero aborda el Marco Histórico de los grupos étnicos del país, con el objeto de recuperar la memoria histórica y ubicarlos, caracterizarlos y contextualizarlos dentro de un país que los tenía borrados hasta antes de los años treinta de este siglo, ya que los indígenas solo pertenecían al pasado glorioso de nuestras raíces prehispánicas, donde todo mexicano siente admiración y respeto; no siendo así por el indio del presente, el cual causa vergüenza por su estado de marginación y desigualdad social, económica y educativa en que se encuentra y como productos de los proyectos educativos que el Estado ha implementado desde la época colonial hasta nuestros días, a través de las políticas de "segregación" (1521-1810) de "incorporación" (1800-1937 aprox.) de "integración" (después de la Revolución Mexicana y con mayor auge en 1939 hasta el inicio de los sesentas) y por último la de "participación" que prevalece vigente.

El segundo capítulo se refiere al desarrollo curricular. Inicia con la explicación de los orígenes de la problemática curricular en México, se identifican a los principales teóricos, dentro y fuera del país que han contribuido en la elaboración Modelos Curriculares, que han sido adoptados por algunas Instituciones de las que existen experiencias concretas como fueron los planes de estudio elaborados bajo la orientación de la tecnología educativa. Aunque el campo del curriculum es una área de reciente

atención en donde se observa cambios cualitativos, que han producido fuertes polémicas, necesitan del apoyo de otros enfoques e incluso de disciplinas diversas. El capítulo termina con la explicación de la postura metodológica que se asumió para la elaboración del plan de estudios, objeto de esta tesis.

El tercer capítulo, contiene la exposición detallada de la Propuesta Curricular para la Licenciatura de Educación Básica Indígena (modalidad semiescolarizada). Se abordan los fundamentos del plan, los cuales se establecieron en la investigación documental a través de la revisión, análisis e interpretación de textos, documentos, artículos y publicaciones oficiales, donde se detectaron y retomaron las características, necesidades y problemáticas que viven los docentes indígenas para conformar un diagnóstico que permitiera conocer y seleccionar las disciplinas, teorías y metodologías para la construcción del campo del conocimiento que permita a los indígenas transformar conscientemente su realidad sociocultural y educativa. El perfil profesional tiene el objetivo de señalar y establecer las metas que se persiguen al final de la licenciatura, en cuanto a los conocimientos, habilidades y actitudes que poseerá el egresado de la licenciatura. En la organización y estructura del currículum se propone que sea un plan mixto con un tronco común y dos terminaciones, la de preescolar y la de primaria. En función de lo anterior se organizaron los contenidos teóricos y prácticos que se cubrirían en cada área de especialización. Por último se

incluye la evaluación continua del curriculum dividida en interna y externa.

Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones así como las referencias bibliográficas por autor que hicieron posible este trabajo.

CAPITULO I

MARCO HISTORICO

1.1 PERIODO PREHISPANICO

Comprender los procesos educativos de nuestros antiguos pobladores, ocasiono volver el rostro hacia la historia para recuperarla. Pero no como una sumatoria de hechos aislados que acontecieron hasta nuestros días, sino con un sentido de análisis-crítico para explicar las diferentes causas que produjeron las transformaciones sociales que las han originado como centros de modificación de esa realidad (López Austin, A. 1985).

El México antiguo era un mosaico de grupos que poblaron la República Mexicana antes de la llegada de los Españoles. Se distinguieron dos zonas que la dividieron en: Aridoamérica y Mesoamérica. La historia centra más su atención en esta última, por su esplendor y actuales atractivos turísticos, descuidando la explicación de la segunda. Sin embargo ambas siguieron procesos educativos distintos, de acuerdo con su situación y características ambientales, sociales y económicas.

Los pueblos Aridoamericanos y Oasisamericanos se establecieron en la inmensa zona árida del Norte de nuestro país. Ahí vivieron pueblos que no alcanzaron la complejidad social de los Mesoamericanos. Eran grupos nómadas o seminómadas que tenían

como actividad económica básica: la caza, la recolección y algunas veces la pesca. Estuvieron limitados por las condiciones climatológicas que tuvieron, lo que no les permitió desarrollar formas sociales complejas. El arco y la flecha, el mazo, palos, redes fueron parte de los utensilios que usaron. El alimento escaso y la dureza en el trabajo fueron obstáculos para un desarrollo demográfico; practicaban el aborto, el infanticidio y el abandono de ancianos debiles.

A través de la educación que se transmitió de generación en generación los conocimientos fueron, por ejemplo: los ciclos calendáricos vitales para la caza y la recolección; agricultura en el desierto; el conocimiento de vegetales, animales, minerales y su clasificación; la elaboración de utensilios para la construcción de armas y vestido; el uso del clima; conocimiento para el intercambio de mujeres y formación de jóvenes matrimonios; reglas de cortesía ante parientes y enemigos, en fin de todos aquellos conocimientos de los que depende la supervivencia de un grupo. Estas condiciones de vida y la poca información que se tiene, no se registran Instituciones Educativas como en Mesoamérica; que tuvo una historia muy diferente (Escalante, P. y López Austin, A. 1985).

En contraste, los pueblos mesoamericanos contaron con numerosas extensiones de tierra propicias para la agricultura, ricas en climas y suelos, con lluvias y sistemas hidrológicos suficientes. Se distinguieron por poseer una cultura propia e idiomas

distintos entre sí. No se puede soslayar que eran pueblos con un desarrollo social, político y científico; los antecedentes se encuentran en los distintos códices que muestran los avances que se tenían en el Sistema Calendárico basado en cuidadosas observaciones astronómicas y rituales, la creación de operaciones matemáticas para los cálculos astronómicos, una escritura jeroglífica empleada en mapas, pirámides escalonadas que implicaron un avanzado conocimiento en Ingeniería y Arquitectura, así como el uso de técnicas agrícolas de elevada productividad como la chinampa (Medina, 1991).

De acuerdo con la organización sociocultural que existía, estos grupos mesoamericanos, crearon desde sistemas simples de educación hasta estructuras educativas muy complejas, que permitían a estos pueblos su reproducción social, étnica y cultural; así como su transformación al interactuar con otros grupos cercanos a ellos. La familia y la comunidad eran las encargadas de heredar los patrones y pautas de conductas que le permitía a cada nuevo miembro de la comunidad, entender y aprender el sistema social en que había nacido.

El Códice Mendoza, describe que los jóvenes (hijos de los nobles y de algún comerciante importante) a los 15 años (algunos desde los seis y nueve años) podían entrar al CALMECAC, que era un templo o monasterio a cargo de Sacerdotes. Otra opción era el TELPOCHCALLI ubicados en cada barrio, llamado también "casa de los jóvenes", los maestros que lo atendían eran guerreros

reconocidos, adoraban a TEXCATLIPOCA (dios de la noche, de las tinieblas, del invierno, el cielo estrellado y del norte). Los alumnos del Calmecac, se consagraban a QUETZALCOATL (dios de la sabiduría) su formación era más controlada y más rígida. En ambos tipos de escuela tenían acceso hombres y mujeres, según su rango social. (Soustelle, 1972) y les daba a conocer sus futuras tareas.

Los antecedentes más remotos de la educación SUPERIOR se encuentran en el CALMECAC, que preparaba alumnos para el Sacerdocio o para las altas funciones del Estado, la educación era severa y rigurosa, la instrucción intelectual propiamente dicha, constituía la ciencia nacional de la época: lectura y escritura de los caracteres pictográficos, adivinación, cronología, poesía y retórica. El Telpochcalli, contribuía en la formación de ciudadanos de tipo "medio", los jóvenes se familiarizaban con su historia, cantos, danzas y música, lo que no impedía que algunos de entre ellos llegaran a alcanzar los grados más altos. La educación en una u otra forma apuntaba a la formación de voluntades fuertes, cuerpos robustos, caracteres consagrados al bien público (Soustelle, 1972; Lopez, 1985).

Esta educación especializada se impartía en los centros urbanos y religiosos, así como la educación agrícola y artesanal se desarrollaba en las propias comunidades a cargo de los padres y miembros de la comunidad, por medio de un sistema no formal de

educación, pero que producía la socialización de los conocimientos a todos los demás miembros de la comunidad. EL CALPULLI fue otra experiencia educativa, se impartió en un templo-escuela ubicado en los barrios, era sostenido por los mismos habitantes para la enseñanza de los jóvenes en los secretos de los oficios. (López, 1985).

1.2 PERIODO COLONIAL

Como era de esperarse con la conquista y colonización española se provocaron profundos cambios y descontrol en la vida cotidiana de los pueblos Mesoamericanos (Concepto acuñado por el etnólogo Paul Kirchhoff en 1943) para dar paso a una reorganización novohispana, donde las clases dirigentes y todo el conocimiento que hasta ese momento se había acumulado, fue sustituido por la cultura peninsular y por el idioma español que ellos hablaban. Lo que se conoce hasta nuestros días es gracias a la labor de los religiosos que con un sentido humanista trataron de enseñar el español a través de la religión católica; entre las órdenes religiosas de mayor impacto fueron los Franciscanos, los Jesuitas, los Agustinos; además algunos descendientes de la nobleza indígena educados por éstos mismos.

La sociedad Colonial se compuso por dos estructuras político-económicas: la de los Grupos Indígenas y la de los Españoles. La primera estaba conformada por los "Macehuales" que eran organizaciones agrarias que continuaban con sus técnicas de

cultivo y que eran la base socioeconómica en que se apoyó la estructura colonial erigida por los peninsulares para dominar y explotar el trabajo de los indígenas. A partir de ésta época se inició el conflicto de identidad étnica y lingüística, al indígena se le empezó por llamar "indio" en forma despreciativa.

Con la conquista desaparece la educación impartida por los indígenas. En su lugar surge la EVANGELIZACION en forma de proteccionismo, teniendo como institución a la Iglesia Católica, que se encumbró en la colonia como la principal propiedad rural del país. El Estado Mexicano a partir de entonces se convierte en un Estado-Iglesia (Lombardo, 1973); en donde la iglesia católica adquiere fuerza y el derecho de educar al indígena tomando como medio enseñarle el español a través de la catequesis (Riva Palacio, 1953, 1984).

El sistema colonial no sólo intentó la dominación económica sino la articulación de estas culturas al sistema colonial, a través de la explotación de la mano de obra del indígena, la destrucción de su idioma e identidad cultural. La evangelización como medio de sometimiento y de imposición de formas de vida distinta a la suya, así como la importación de gérmenes que devastaron con epidemias a la población nativa que duraron hasta fines del siglo XVI. (Ramos, 1982).

En lo que se refiere a la educación superior en esa época, la historia registra la obra de Fray Bernardino de Sahagún (1529-

1578) como la obra más destacada de los indígenas, sin desconocer a Fray Batolomé de las Casas en Chiapas, a Fray Vasco de Quiroga en Michoacán (López, 1985; Riva Palacios, 1953, 1984). La obra que desarrollaron los religiosos, en un inicio estuvo influenciada por los grandes humanistas del viejo continente: su propósito original consistió en cristianizar al indio y educarlo, enseñándole de forma directa el español idioma con el cual podían comunicarse con ellos. Más adelante estos objetivos se perdieron dado que la iglesia fue enriqueciéndose y despojando a los indígenas de sus tierras y explotándolos cada vez más, así los utilizó para la construcción de sus iglesias y edificios. La obra humanista de los primeros religiosos se perdió.

Fray Bernardino de Sahagún tenía en primer lugar el propósito de elaborar un diccionario de la lengua nahua que sirviera para una mejor comunicación con los naturales de ese momento. Sin embargo la recuperación que hizo de la vida de los nahuas, valiéndose de dibujos y entrevistas con ancianos de la comunidad, le ayudaron a elaborar una enciclopedia de 12 tomos escrita en nahua y publicada en Francia. Esta obra fue la base para el Códice Mendocino o Mendoza que posteriormente se llamó el Códice Florentino. (López, 1985 libro 1).

En lo que se refiere a la Educación Superior en esa época, la historia registra al mismo Sahagún, como fundador del Colegio de Santa Cruz en Santiago [Iateioico en 1536-1576 (aproximadamente), para instruir a los hijos de los indios principalmente. (Riva

Palacio, 1953).

Esta enseñanza consistió en estudios de Filosofía, Literatura, Retórica, Medicina Tradicional, Música y Teología. "Los Anales de Tlatelolco" fueron escritos por indígenas (1524-1530) y contienen la genealogía de Tlatelolco, Tenochtitlan y Azcapotzalco. Quizás el trabajo más importante dirigido por Sahagún con la ayuda de jóvenes y las entrevistas a todos los miembros de la comunidad, fue su profunda investigación sobre el pasado de las costumbres de los habitantes de Tetepulco (López Austin y Riva Palacio), Tlatelolco y México, hechas en lengua nahua. La obra posee valores históricos, arqueológicos y lingüísticos. Su importancia radica en los datos etnológicos de gran fiabilidad, siendo publicado en 1830.

El Colegio de Santa Cruz, fue un intento de Universidad dentro de la cual se realizaron obras importantes de investigación como las que se mencionaron en el párrafo anterior. En él se atendió tanto la preparación de la mente como la del cuerpo, con esto se inicia la concepción de una educación integral para atender las necesidades educativas.

A medida que el sistema colonial se imponía y se consolidaba económica y políticamente, las escuelas para indígenas comunes o para los nobles se fueron abandonando por la presión de los criollos y de los inmigrantes españoles. Las universidades fueron creadas para esta población, de donde los indígenas fueron

excluidos durante siglos de la alta cultura. (Nahmad, 1982).

Ante esta problemática, es indudable que se había roto, no sólo la proyección histórica en particular de cada étnia, sino también se había cancelado la posibilidad de desarrollo intelectual y creativo de los grupos étnicos. Ni los centros creados por los religiosos tuvieron el impacto deseado ya que éstos fueron escasos, limitados y constantemente atacados por los criollos que se consideraban con derecho de privilegio, como herederos directos de los conquistadores.

No obstante lo anterior, muchos indios lograron destacarse rompiendo la barrera del idioma, aprendiendo y educándose en las escuelas, lo mismo que en las universidades.

1.3 PERIODO INDEPENDIENTE.

En el periodo de la Independencia, la clase criolla sustituye a la peninsular. Pocos mestizos y muy contados indígenas trataron de hacer oír su voz. La suerte de las comunidades permanece idéntica. Se conceptualizaba al país como ignorante, al que habría que modernizar pero sus dirigentes como siempre no se ponían de acuerdo. Por otro lado del mundo, también a esta época se le llamaba de la Ilustración; los europeos, animados por los avances filosóficos de Francis Bacon (inglés) y René Descartes (francés) y los descubrimientos científicos del italiano Galileo y del inglés Isaac Newton, confiaban en que la razón humana podría lograr el mejoramiento y aún la perfección de la sociedad

(Tanck, 1985).

La característica de la Ilustración era una confianza en la razón, en la ciencia y en el progreso humano y una tendencia hacia la secularización de la vida y a la disminución de la importancia de la religión. Algunos pensadores como Voltaire, propuso una crítica severa en contra de la iglesia, otro como Juan Jacobo Rousseau que proponía ideas a favor de la libertad, los derechos individuales y la democracia (Tanck, 1985). Estos cambios también alcanzaron a la Nueva España como la llamaban en ese entonces: la idea era divulgar las reformas educativas. Sin embargo, la realidad novohispana diferente a la realidad europea, hizo que se asumieran en forma distinta, ya que México era una colonia, su economía provenía de España, los puestos de poder los ocupan los peninsulares y no los novohispanos, quienes demostraban actitudes de superioridad y discriminación. En esta época se crearon instituciones educativas como: La Escuela de Cirugía en 1768; la Academia de San Carlos, 1784; el Real Estudio Bótanico en 1788; el Colegio de Minería en 1792. La Reforma Académica proponía eliminar la escolástica que hasta ese momento había imperado. El estudio debía basarse en la práctica, la experimentación, el análisis de fuentes en vez de instrucción autoritaria y memorística. La educación pre-universitaria que existió fue clausurada junto con los colegios jesuitas en 21 ciudades Novohispanas. El lugar lo volvieron a ocupar los franciscanos y Agustinos a los cuales se les encomendó que los

estudios que impartieran fueran incorporados a la Universidad.

La Educación que recibieron los indígenas estuvo obstaculizada por los criollos que se oponían al establecimiento de las escuelas de castellano, porque interpretaban que era una medida en contra de los sacerdotes Novohispanos que hablaban las lenguas indígenas. Se establecieron escuelas gratuitas para enseñar las primeras letras a niños y niñas; a estas últimas, se les enseñó la técnica de elaborar telas, pero con la advertencia de no competir con las importadas de España.

Entre los Jesuitas importantes de la época de la Ilustración se destacó Francisco Javier Clavijero (1731-1787) con sus estudios sobre las culturas prehispánicas y la insistencia de las teorías de las Ciencias Experimentales. Escribió la Historia antigua de México, considerada una obra muy completa y balanceada, en ésta presentó la grandeza del pasado indígena sin cometer injusticias al hablar de los españoles, la obra se rescató porque envió 50 ejemplares a la Universidad de México (Tanck, 1985).

Por otra parte la población indígena pensaba que la educación que recibían de los franciscanos les era insuficiente y fuera de contexto, consideraban que asistir a la escuela era pérdida de tiempo y no les quitaba su condición de siervos o de mendigar por las calles llenos de infelicidad, miseria, sin oficio ni beneficio (Tanck y Taples, 1985).

Los hijos de los criollos tuvieron prioridad en la atención

educativa otorgada por el gobierno, incluso se trajeron maestros de España. La Botánica a nivel superior tuvo influencia de Carlos Linneo.

México, recién independizado de España, mostraba dos caras, por un lado se imaginaba una gran riqueza y felicidad que causaría la envidia de los demás países del orbe. Por otro lado al alfabetizar a la población parecía ser una cura infalible para erradicar a la pobreza, la ignorancia, la incomunicación y la insalubridad que caracterizaba a la mayoría de la población. Sin embargo se evidenciaba una Tesorería vacía y personal incapacitado para afrontar la inestabilidad política que el país vivía.

1.4 PERIODO DE LA REFORMA.

Con Benito Juárez se restauró el sistema republicano en 1867 y nacía una conciencia de nacionalidad avalada por los años y los hechos, la educación se consideraba la panacea que resolvería el cúmulo de conflictos pendientes en todos los ámbitos, los pensadores clamaban por el mejoramiento de la instrucción y la educación. La legislación Liberal expedida por el Gobierno Juarista, buscaba el debilitamiento del clero y proponía la enseñanza LAICA, el quehacer era largo y pesado puesto que como se dice antes el erario se encontraba en quiebra.

La importancia de ese momento fue el reconocimiento del mosaico de etnias y lenguas distintas que existían en nuestro país. El

cálculo rápido era de 8 millones de habitantes de los cuales 6 eran indígenas. El choque con la conquista seguía vigente y los indígenas vivían inmersos en una sociedad a la que servían pero que no entendían. Las corrientes de pensamiento liberal mostraron interés por las culturas autóctonas y cooperaron a esta toma de conciencia, junto con pensadores de origen indígena que habían logrado integrarse a la nación en forma activa, como Ignacio Ramírez Altamirano y sin olvidar al mismo Juárez.

A través de sus escritos Ignacio Ramírez condensa la problemática de su momento, sus ideas, demasiado avanzadas, fueron el escándalo de sus contemporáneos, lo que le valió el sobrenombre de el "El Nigromante" (el que ejerce la nigromancia, arte de adivinar lo futuro evocando a los muertos, magia negra o diabólica) (Bermúdez, 1985); proponía una política diferencial al señalar el reconocimiento y comprensión de las especificidades étnicas, lingüísticas y geográficas. Logró que el Instituto Literario de Toluca otorgara "becas de gracia" para alumnos indígenas, de la que se benefició Ignacio Manuel Altamirano.

Quien conoce a Ignacio Ramírez y hace también suya la lucha desde el campo de las letras. A través de sus escritos publicados en el periódico "El Renacimiento", tenía el propósito de instruir y moralizar a las masas. Escribía "para un pueblo que comenzaba a ilustrarse" a través de sus escritos.

Sin embargo, ni la Independencia de México cambió la situación de

los indígenas. La propiedad de la tierra seguía concentrada en pocas manos principalmente en el Clero; aunque con las leyes de Reforma cambio de propietario: los criollos. Causando un desequilibrio en la vida de la comunidad, los grupos se dispersaron, algunos quedaron como siervos y otros en regiones inaccesibles e inhóspitas, lo cual les permitió subsistir hasta nuestros días.

Valentín Gómez Farias decreto sobre las instituciones que sustituyen a los viejos planteles educativos y con este decreto se organizan los estudios en el Colegio de San Gregorio, que formaba parte del Colegio de San Idelfonso reservado para la preparación de los indios. En este colegio, los alumnos eran objeto de los peores tratos, de ahí que se recomendó una variación en los métodos educativos en las disciplinas de estudio de las Ciencias físicas y naturales. Se empezaron a dar clases de agricultura, dándose de manera teórica-práctica, estudios de las antigüedades mexicanas, literatura, música y gimnasia. Estas escuelas desaparecen, así como las Universidades de Guadalajara, en el año de 1860, reorganizándose como escuelas de agricultura y veterinaria, de comercio y administración (Larroyo, 1979).

La Constitución de 1917, en sus preceptos legales propuso que la niñez tenía derecho a una educación básica, obligatoria, gratuita, libre y laica, principios que ya se venían trabajando en la constitucion de 1857. Dada la lucha que la iglesia mantenía por el poder desde la conquista por el enriquecimiento

que había logrado durante todo ese tiempo, y por el control que ejercía sobre la educación, a través de religiosos. El conflicto se agrava porque el Estado considera que contrarrestar el poder de la iglesia puede ser la única salida para sacar al país del subdesarrollo en que se encontraba sumergido. Hubo interés por la estructuración de la enseñanza, la implantación del laicismo y la asimilación del indio, elemento que ambos consideraban necesarios (Ramírez y Altamirano) para lograr el progreso de México, que debía fundamentarse en la educación del pueblo. Con estas ideas se puede ver claramente la política contradictoria de los grupos en el poder y de los intelectuales en ese momento.

Por otra parte, era urgente la conformación de un Estado-Nación y de los modelos que regían a éste, tomando como modelo a los europeos y a los Estados Unidos de Norteamérica. Los indígenas no eran reconocidos y por consiguiente perdieron sus derechos "Sobre la tierra y el derecho sobre la educación" (ANPIBAC, 1981).

A pesar de que Ramírez abogaba enérgicamente contra la negación de la existencia de los indios y de sus idiomas en México fundamentaba su plan de educación bilingüe, que estipulaba la instrucción en los idiomas indios y del español en las escuelas situadas dentro de las regiones indias, en un conocimiento perspicaz de lo que eran las diferencias económicas y culturales por toda la nación. Era partidario de la enseñanza práctica durante las reducidas temporadas que los estudiantes pasaban en

la escuela: leer, escribir, matemáticas sencillas y lenguas vivas útiles dentro de su mundo.

Ramírez defendía firmemente las ventajas psicológicas que prometía el uso de los idiomas indios para la instrucción: "Los indígenas no llegarán a una verdadera civilización, sino cultivándoles la inteligencia por medio del instrumento natural del idioma en que piensan y viven" (Brice, 1972 citado de Ramírez "Instrucción Primaria", Obras II, 177). Invitaba a que se publicara en los idiomas vernáculos los materiales necesarios a las escuelas de aldea. El propósito de su programa de enseñanza del idioma, las basaba en consideraciones prácticas que estimaba necesarias para un programa realista de unificación nacional, porque al difundir la instrucción y las publicaciones a la vez en español y en los idiomas indios, uniría a todos los ciudadanos de la nueva nación y los haría conocedores de su historia y orgullosos de poder ayudarse así como el comunicarse entre sí.

Proponía que si el gobierno aprobaba el uso del nahuatl, maya, otomí, tarasco y el zapoteco para su empleo en la literatura y la narración de la historia, elevaría el nivel de interés cultural y de participación de los distintos sectores de la población nacional que conservan en silencio su historia y sus idiomas originales (Ramírez "Obras en idiomas extranjeros" Obras II, 191; citado por Brice, 1972).

Mientras los indígenas se encontraron encerrados en sus nacionalidades indias por causa de su idioma y el aprendizaje del español fuera como fórmula estéril y de expresión de cortesía, y obediencia en el mercado y en el hogar del amo, el español sería para seguir explotados. Ramírez decía que al indio se le permitiera comunicarse en su propio idioma, esto propiciaría la participación política a nivel local y para administrar sus asuntos de sus áreas y trabajarán al mando del gobierno central, lo que haría el quehacer político y educativo que integrara a los pueblos mexicanos en lo social, lo moral y lo intelectual. Gabino Barreda alumno del Augusto Conte jefe de la Comisión de Instrucción Pública en 1867 sostenía que los mexicanos educados debían analizarse, investigar su caótico pasado e imponer orden en la nueva sociedad mediante el desarrollo del orden y la lógica en sus persecuciones intelectuales.

Joaquín Baranda, ministro de Justicia e Instrucción pública, propuso tres etapas para mejorar la educación primaria en toda la nación: 1º establecer una escuela nacional para el adiestramiento de maestros; 2º imponer la instrucción primaria como obligatoria en el Distrito Federal y crear un sistema de escuelas elementales para que sirviera de ejemplo a los Estados; y 3º involucrar a los Estados en debates sobre la política educativa nacional. Baranda, obtuvo éxito con sus propuestas y la ESCUELA NORMAL comenzó a funcionar en 1837; la Ley de Instrucción Obligatoria, se promulgó en 1888. El Primer Congreso de Instrucción, se

celebro en 1889 (Zea, 1956, en "Hacia un nuevo liberalismo en la educación" citado por Brice, 1972).

Se aceptó por parte de los Estados la responsabilidad de instituir la primaria gratuita y obligatoria y la firme adhesión a la fe en la capacidad intelectual del indio. Se pensó que la instrucción primaria obligatoria era la clave para elevar el nivel cultural general de las masas de la nación y por ende, para lograr una unificación nacional auténtica. Aunque el federalismo impidió que el Primer Congreso de Instrucción y la Ley de Instrucción Obligatoria extendieran el control nacional directo de la educación a los Estados, Baranda, anuncio los trabajos realizados en la capital para estimular a los estados y para que establecieran escuelas nacionales mexicanas. Otra preocupación fue la instrucción de los maestros destinados a las áreas indias, de modo que pudieran recibir una preparación especial que los capacitara para la dirección de escuelas rurales y la enseñanza en idiomas indios.

Maestros ambulantes habrían de llevar al campo los ideales de la nación; el idioma nacional, la instrucción cívica y prácticas morales, con la premisa "Las escuelas mexicanas deberían nacionalizar la cultura de las masas del país" (Castillo, 1955).

Las contradicciones se debatían al interior de los encargados de llevar a cabo las políticas y directrices de la educación en esa época, el Congreso de Instrucción 1889, sostenía que cuando la

nación mexicana integrara al indio dentro de un sistema educativo uniforme, desaparecería el mito de su inferioridad, pues se mostraría capaz de alcanzar los mismos logros educativos que el hombre blanco y el mestizo. Los estudiosos empezaron a darle importancia a la recuperación histórica como parte de las raíces de la cultura, así como el apoyo gubernamental. La contra parte se encontraba en las teorías racistas de Francisco Bulnes, el cual argumentaba que la mala alimentación les limitaba para tomar parte efectiva en el Plan educativo que el hombre blanco proponía.

En esta época nació la ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA como el centro educativo más importante de la nación. (Brice Heath, 1972); reorganizó el programa para proporcionar una exposición máxima al estudio de la ciencia y el lenguaje.

Justo Sierra como Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes manifestó su confianza en la primaria obligatoria para transformar a los indígenas y confirió a la ciencia el poder de volverlos racionales y no supersticiosos; la barrera del idioma la superarían con un método científico y una planeación metódica, además la Escuela Normal de la capital formaría maestros que aprenderían un idioma, para que se desplazaran a trabajar en algunas zonas y usarlo como medio para enseñar el español (idem.).

1.5 PERIODO DEL PORFIRIATO

Con Porfirio Díaz en el poder (1876-1910), la Ley de Instrucción Obligatoria se quedó en el papel, por falta de presupuesto, sin embargo los científicos sociales seguían luchando por convertir la teoría de valoración de la cultura en acciones concretas y erradicar la política racista y de exclusión de los indios. La propuesta de Rafael Zayas Enriquez fue en el sentido de proteger a los indígenas, educarlos y recompensar a los padres que enviaban a sus hijos a la escuela, los sociólogos pedían más respeto al proyecto educativo. Abraham Castellanos introdujo los tópicos antropológicos en las escuelas normales, para que los docentes tuvieran conocimientos de la personalidad, costumbres y religión de los grupos étnicos, para poder atenderlos educativamente y planear programas integrales de transformación por región (Castellanos, 1908).

La mentalidad de Díaz no fue modificada ni por el Primer Congreso de la Sociedad Indianista del 30 de octubre de 1910 argumentando razones económicas y políticas. Los indianistas son intelectuales que no teniendo origen indio, se identifican y se unen para resolver los problemas y necesidades de las comunidades indígenas, esto ha ayudado a que las voces de los grupos étnicos se oigan, ya que se hacen planteamientos a nivel nacional o internacionalmente y es así como se van logrando cambios que modifican la política del Estado.

No se puede soslayar que Porfirio Díaz no se preocupó de los grupos indígenas, estos seguían sin escuela y sin maestros; para 1910 el 85% de la población era analfabeta y en las comunidades hasta el 100% no sabía leer ni escribir (Marsiske, 1988).

Las pocas escuelas primarias se concentraban en las ciudades o poblados grandes, además de estar a cargo de religiosos, no había unificación en los contenidos y los libros de texto eran extranjeros lo cual explica porque sólo algunos pocos tenían acceso a la "educación" los otros que no tenían posibilidad por distintas razones, quedaban marginados.

1.6 PERIODO POST-REVOLUCIONARIO.

Sacudida la paz porfiriana con la Revolución de 1910, se recuerda que la población mayoritaria es la campesina mestiza en donde ubicaron y confundieron a los grupos indígenas. Es Andrés Molina Enriquez quien denuncia una vez más la diversidad de costumbres, lenguas y la división de clase. A mediados de 1911 se crean unas cuantas "escuelas rudimentarias", destinadas a enseñar principalmente a individuos de raza indígena a hablar, leer y escribir el castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales más usuales de la aritmética, como si con estas enseñanzas los indígenas pudieran abandonar las condiciones miserables en que vivían. Con Gregorio Torres Quintero y Jorge Vera Español se legalizó la "Ley de Instrucción Rudimentaria" en 1911.

Esta Ley autorizaba al gobierno federal a establecer escuelas

rurales de preprimaria que supuestamente, conseguirían enseñar a la población indígena, hombres y mujeres de todas las edades a hablar, leer y escribir en español, a manejar las operaciones básicas de la aritmética en dos años; (Hernández, 1982) algunos maestros las denominaron irónicamente "escuelas de peor es nada" que funcionaron desde 1911.

Torres Quintero proponía a través de la ley, redimir no solo a niños en edad escolar sino también a la población india adulta. No tomó en cuenta que los adultos indígenas no disponían de tiempo para alejarse de sus milpas y ni deseaban aprender un idioma que no les iba a servir para la comunicación diaria con su familia y comunidad. Alberto Poni Subsecretario de Educación propuso como alternativa se abrieran escuelas industriales y agrícolas que obligaran a su población a elevar su nivel de vida en diversos aspectos, ya que dos tercios de la población era indígena que necesitaba ser civilizada (Brice, 1972).

Lo que Torres Quintero proponía no era instruir y conservar los idiomas indígenas sino que era darles uno o 2 años de instrucción preprimaria en su idioma, para lograr su ingreso a la escuela primaria y seguir el programa oficial, sin privilegios especiales a éstos y ponía la experiencia de los soldados en la revolución que enseñaron el español a los indígenas que participaron. La Sociedad Indianista Mexicana no estuvo de acuerdo y propuso un programa basado en principios de las Ciencias Sociales y el entendimiento de las diversas culturas indias.

El desarrollo que siguió la atención educativa hizo que Gamio estableciera en 1917, una Dirección de Antropología y Poblaciones Regionales para iniciar una educación integral nacionalista. Jurídicamente el artículo 3º de la Constitución, garantizaba la educación laica y gratuita y el artículo 31º hacía obligatoria la asistencia a escuelas públicas o privadas a toda persona menor de 15 años de edad.

El Plan que propuso Gamio se experimentó en 10 zonas culturales, históricas, raciales, económicas y lingüísticas distintas, la única que quedó fue el valle de Teotihuacán para aplicar el método integral. Una de las metas del programa estaba en la unificación lingüística de los indios, el éxito sería que el maestro aplicara un programa de enseñanza directa del español. El programa estaba trazado para seleccionar y conservar los valores más útiles en su vivir y para exterminar los perjudiciales a su incorporación, a la sociedad nacional. (Aguirre, 1953). Sin embargo habría que hacer notar que la propuesta de Gamio no se entendió en su esencia y por eso no se continuó.

El estado centraba su interés en la educación básica, es decir la educación primaria obligatoria de 6 años y la alfabetización de los adultos. La necesidad de un sistema de escuelas secundarias se planteó en el gobierno de Plutarco E. Calles, quien en 1925 fundó las primeras escuelas secundarias. La educación Universitaria y el bachillerato fue considerado sólo como algo heredado de la historia reciente, no se reconocía su importancia

Para el desarrollo futuro de México.

México era un país con un territorio enorme con pocas ciudades, muchas poblaciones aisladas, sin carreteras, ni medios de comunicación modernos; con una población de dos millones de indígenas con idiomas y costumbres diferentes entre sí, (como es hasta el momento) nueve millones de mestizos y uno y medio millones de blancos quienes llevaban una vida urbana semi moderna (Marsiske, 1988).

Este mosaico de características (no distintas de las de hoy) no podían ignorarlas los dirigentes en el poder, la política educativa tenía que contemplar en su proyecto a los grupos indígenas que parecían extraños en su propia tierra.

Lamentablemente, algunos ideólogos revolucionarios, con sustrato positivista en su formación, hicieron prevalecer la idea de que para solucionar el problema indígena no había camino más lógico que el de su INCORPORACION a la cultura nacional (Ramos, 1982). Aunque se reconocía los valores culturales, el trabajo comunal, el respeto a los mayores, las manifestaciones artesanales y artísticas se enfatizaba la necesidad de "civilizarlos" para INCORPORARLOS al proceso nacional.

1.6.1 GOBIERNO DE ALVARO OBREGON.

Con la transformación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en lo que hoy conocemos como Secretaría de Educación

Pública se instituyó un departamento llamado de Educación y Cultura para la RAZA INDIGENA. En el gobierno de Alvaro obregón (1920-1924), el Secretario de educación fué José Vasconcelos, "veía con claridad los múltiples aspectos del problema mexicano: educación indígena para asimilar a la población marginal, educación rural para mejorar el nivel de vida del campo mexicano, educación técnica para elevar el de las ciudades, creación de bibliotecas, publicación de libros populares, popularización de la cultura" (Vazquez, 1970).

Vasconcelos organizó desde la universidad una cruzada para alfabetizar al pueblo en todos sus rincones. La labor que realizó en favor de la educación fue en un sentido amplio, desde capacitar a los maestros voluntarios, aumentar el sueldo, repartir desayunos a niños de bajos recursos y visitar personalmente algunas escuelas. Como Secretario de Educación Pública 1921, creó las MISIONES CULTURALES para remediar del aislamiento a la población alejada, la falta de escuelas y maestros. El propósito original era enviar un grupo de maestros especialistas en problemas agrarios que recorriera el país, comunidad por comunidad y escoger a un miembro de la misma, que se hiciera cargo de la escuela como maestro rural, el cual se le proporcionaba los conocimientos necesarios en relación con la zona y las necesidades de la comunidad, se pretendía trabajar vinculadamente con la Secretaría de Agricultura.

A finales de 1922 estaban funcionando 309 escuelas, que después

se convirtieron en "CASAS DEL PUEBLO", las cuales mejoran su Programa. Eran centros creados por y para la comunidad, en donde podían organizar las fiestas patrias, familiares, se reunían a discutir problemas de la comunidad, pero además era un lugar donde se enseñaba y se aprendía, niños por la mañana y la alfabetización de adultos por la tarde, además incluyeron la instrucción práctica de oficios y técnicas agrícolas.

Vasconcelos creó la utopía idealista más grande de su tiempo, pensó que México lograría un status, de una nación capitalista moderna; al INCORPORAR al pueblo y a los indígenas a la civilización moderna, mundial, concibió un México altamente desarrollado no sólo en lo económico sino en lo educativo que estaría compuesto por mestizos en su mayoría de clase media, con una cultura propiamente mexicana y que abarcaría a todos por igual (Marsiske, 1988).

El Dr. Puig, sucesor de Vasconcelos (1924-1928), creó el Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena y las Casas del Pueblo se convirtieron ESCUELAS RURALES INDIGENAS, las cuales sólo se distinguían de las escuelas de los mestizos por que agregaban un grado preparatorio destinado a la castellanización de los alumnos que ingresaban a la primaria y que no hablaban el castellano (Ramírez, 1968).

Este enfoque educativo se fundamentó en la corriente de la escuela nueva la cual recogió las mejores ideas de Eslander de Bélgica, de Faria Vasconcelos, Dewey y de Angelo Patri de las

escuelas del porvenir. Tal movimiento trata de mejorar los procedimientos que se han utilizado, pero en esencia no es trascendental en la práctica porque los maestros estaban cargados de tradicionalismo, mecanismo (como ahora). El plan consistía en: a) enseñanza del cultivo y cuidado de animales; b) el aprendizaje de oficios rurales, como cestería, alfarería, curtiduría, carpintería, etc., c) aprendizaje de las industrias rurales; d) el aprendizaje: lectura, escritura, lenguaje etc., e) recomendación de una cultura física, juegos y deportes, y f) realización de acciones sociales en favor de la comunidad. Este plan de trabajo superaba la organización de las Casas del Pueblo. Gregorio Torres Quintero dió una conferencia en la cual propuso como debía ser la escuela rural, e hizo hincapié en la necesidad de formar docentes adecuados al medio, a la situación real tanto social como económicamente en que se encuentran las comunidades para que por sí mismas resolviera sus problemas.

Esta forma de pensamiento reordenó la idea de no solo enseñarles a leer, escribir y operaciones básicas pues de esa manera no habría cambios significativos y la población rural y menos la indígena estaría en condiciones de integrarse a la nación independiente que el Estado tenía como objetivos. Lograr los objetivos era formar una conciencia nacional en todos los mexicanos (Marsiske, 1988) y consistía en crear instituciones educativas que llegaran hasta los últimos rincones de la selva y de las sierras de México; la escuela y los maestros se

convertirían en agentes de la voluntad estatal y contribuirían a través de su enseñanza a una unificación no solo de los conocimientos, sino hábitos y costumbres de todos los mexicanos y así lograr una identidad nacional.

Durante ese tiempo se sentaron las bases legales, administrativas a ideológicas para que el estado ejerciera y ampliara sus funciones educativas, el impulso de escuelas rurales, el incremento del número de bibliotecas, la gran labor editorial y la difusión ideológica habían logrado que el país avanzara del letargo de siglos. Sin embargo hay que reconocer que también resultaba una utopía para los mexicanos en general ya que la diversidad étnica, económica y social no daban las condiciones para introducirse a un capitalismo desarrollado e independiente como era la aspiración de los grupos en el poder.

La política contradictoria del estado se manifestaba en la postura de Rafael Ramírez, que por un lado ante la junta con los directores de Escuelas Normales Rurales y directores de escuelas de Educación Federal, en febrero de 1923 decía que la formación académica, profesional, las cualidades deseables que los maestros rurales debían tener. Era hacer a un lado la filosofía de la educación que el estado debe imprimir a la preparación del magisterio, la formación de los maestros primarios debe estar condicionada en primer lugar por el ambiente en que se desenvuelva educativamente y por la naturaleza de la misma. Es decir, que aunque el niño debe aprender lo mismo en experiencia,

habilidades, actitudes, apreciaciones y formas de conducta en todo el país, el medio imprime forzosamente variaciones notables, en materiales e instrumentos usados para el trabajo como tareas que desempeñará después. La escuela rural difiere de la escuela urbana y los maestros para una y otra deben recibir una formación diferente (No difieren de los planteamientos actuales, sólo que hay que hacer notar que están elaborados desde 1928 y hasta la fecha no se cumple).

La obra educativa reclama maestros especialmente preparados para esa tarea, tanto para el medio urbano como para el rural y para éste último dice: la vida se desenvuelve en torno de la agricultura, crianza de animales y de las industrias y oficios rurales. Termina diciendo: que la niñez debía estar preparada para enfrentar su realidad. La función del maestro debía estar centrada en los niños y adultos de la comunidad, la cual debía estar educada para que no desbaratara la obra educativa. Terminaba diciendo que el maestro debe estar bien preparado, tener amplios conocimientos de la vida rural por haber vivido en ella o por haber participado o haberla estudiado analíticamente.

La política educativa sufría una contradicción ya que por una parte reconocía formar maestros educados al medio y por otra parte cuando egresaban de las NORMALES RURALES eran aleccionados para ser AGENTES INCORPORATIVOS. La recomendación era enseñar a la población indígena, pero nunca aprender de ellos: como el idioma, costumbres, valores y conocimientos de su entorno, porque

al hacerlo, ellos se convertirían en indios a los que también habría que incorporar más adelante (Ramírez, 1928).

Los niños debían aprender el español como habían aprendido sus lenguas vernáculas. El plan de estudios de las Escuelas Normales ponían de realice la lengua nacional y se les recordaba a los maestros una y otra vez la idea de INCORPORACION del indio al progreso general de la nación y la ASIMILACION de "valores nacionales".

Reconocer una comunidad étnica es empezar por observar en ellas formas específicas de comportamientos de tradición cultural y el criterio lingüístico que les proporciona una identidad propia la cual justamente se quiso erradicar por la ideología positivista instrumentada por el Estado a través del METODO DIRECTO para la enseñanza del idioma español en las ESCUELAS RUDIMENTARIAS de Torres Quintero, en las Casas del Pueblo de Vasconcelos y ratificado por Ramírez y Sáenz en su entusiasmo por incorporar al indio a la sociedad mexicana. Llamado método imitativo, analítico, natural, intuitivo o de no traducción, el sistema de enseñanza del nuevo idioma sin hacer uso de la lengua materna del estudiante (Heath, 1977; Benedict, 1953).

El método directo lo usaron los griegos, romanos y pedagogos europeos porque sostenían que no se necesitaba hacer uso de traducciones sino que más bien permitía al estudiante asimilar y repetir el nuevo idioma sin traducirlo a su nueva lengua. Si los

niños indígenas escuchaban desde pequeñitos una lengua desconocida. aprendían por imitación, el oído debía ser el órgano principal de aprendizaje de un idioma. Al oír el término lo asociaba a una imagen mental y a fuerza de repetir y practicar el proceso de asociación de la palabra con la imagen mental se daba el aprendizaje de la segunda lengua. Este método implicaba una práctica ordenada y de ejercicios para facilitar y agudizar la memoria, introducir actividades como guisar, caminar y completar mapas eran mecanismos importantes e incrementar el vocabulario del chico (Benedict, 1953).

Después de la Revolución Mexicana se reconoció la diversidad étnica y la lingüística del país, como única solución era castellanizar a través del método directo en el menor tiempo posible, utilizando medios totalmente coercitivos y violentos. Utilizaron maestros que sólo hablaban castellano; hasta el uso de la ropa tradicional de los niños que asistían a la escuela fue prohibida y eliminada toda posibilidad de uso de los recursos culturales propios e introducir, rasgos culturales en la nueva sociedad que en el transcurso era la continuidad del sistema colonial europeo en América (Nahamad, 1982).

Bajo las tesis de la ASIMILACION, INCORPORACION e INTEGRACION los indígenas reaccionaron con resistencia, alejamiento y abandono de todos los sistemas educativos que el estado instrumentara para ellos. Si estos grupos indígenas todavía subsisten hoy día, a pesar de todos los esfuerzos, intencionales o no, para

desintegrarlos, cristianizarlos, castellanizarlos a ese "algo otro" que llamamos "cultura nacional", es porque para, ellos su cultura resultaba conocida y era donde se sentían vinculados con su medio y sus costumbres, lo que les permitía la supervivencia. Por ejemplo: tenemos a los huicholes y coras que se escondieron en las sierras de Jalisco y del Nayar y allí han conservado, casi íntegros sus contextos culturales y religiosos; los tarahumaras o raramuris después de algunas rebeliones infructuosas, optaron por refugiarse en las barrancas de donde han estado saliendo para convivir más con el mestizo, (y que actualmente conservan una división de clases según sus costumbres y las formas en que viven actualmente). Algunos teóricos han llamado a esto resistencia cultural, económica y política como Stavenhagen, Bonfil, Varesse y otros; así como las distintas organizaciones indias como: CNPA (Coordinadora Nacional Plan de Ayala) MULT (Movimiento unido de lucha Trique); UUCH (Unión de Uniones de Chiapas); ANPIBAC (Alianza Nacional de Profesionales Bilingües, A.C.) y el OPINAC (Organización de Profesionales Indígenas Nahuas, A.C.); en el pasado también existieron los Filólogos, Antropólogos y pedagogos como: Gamio, González Casanova, Caso, Sáenz, Mendizábal, De la Fuente y Aguirre Beltrán, etc. que han trazado las directrices teóricas, técnicas y metodológicas de la educación que los indígenas necesitan y demandan para ser atendidos.

A finales de los 20's los educadores empezaron a preocuparse al

observar que sus esfuerzos eran vanos, no lograban sus objetivos de incorporar al indigena al sistema nacional, y se preguntaban si a lo mejor no tenian la misma inteligencia del mestizo o criollo. José Manuel Puig Casaurac, Secretario de Educación, del régimen de calles, ideó "LA CASA DEL ESTUDIANTE INDIGENA" que inició su funcionamiento en 1926, como hogar temporal de 200 estudiantes escogidos entre distintas étnias. La idea era que los maestros incorporaran a los estudiantes a la vida cultural de México mediante programas de estudios tradicionales y la participación en las manifestaciones culturales de la ciudad.

La sorpresa fue que los estudiantes se mostraron accesibles para asimilar todo lo que estaba a su alrededor, asombrando a sus maestros al mostrar sus capacidades y sobresalir en algunos aspectos mejor que los estudiantes capitalinos (SEP, experimento psicológico colectivo con indios; México, 1927, citado por Brice, 1972).

El grupo anterior estuvo compuesto por alumnos monolingües indígenas, bilingües y monolingües en español. El objetivo era que los indígenas regresaran a sus regiones como maestros y administradores bilingües y biculturales, mismos que podrian servir como intermediarios y como estímulo de las ventajas de formarse de esa forma. La experiencia sirvió para mostrar las aptitudes intelectuales del indio (una vez más demostradas en la colonia) y las capacidades, para lograr lo mismo que el mestizo. Lo que no se contempló fue, que él ya no quisiera regresar a su

región y mejor decidió continuar sus estudios en la capital. El proyecto fracaso en el sentido, de que los indígenas formados no cumplieron su papel de motivadores y de agentes de cambio pero si demostraron sus capacidades intelectuales a la altura de los mestizos.

Rafael Ramirez, expresó que la raza aborigen era capaz de redimirse mediante la educación pero de esa manera el presupuesto no alcanzaría para lograr la incorporación de toda la población en su totalidad.

La casa del estudiante indígena se convirtió en una institución de adiestramiento para maestros rurales, los cuales eran obligados a trabajar en las áreas rurales, experiencia que también fracaso porque la mayoría quería seguir estudiando en la ciudad. El proyecto se abandonó en 1932.

La anterior experiencia mostró que los indígenas manifestaron la necesidad de seguirse comunicando en sus idiomas vernáculos, mientras aprendían el español y se dejaban absorber por la civilización urbana era un paso para la educación bilingüe. Los centros de educación indígena iniciados en 1933 con el presupuesto de la casa del estudiante indígena se crearon 11 centros o escuelas internas para indígenas que funcionaron en el corazón de las regiones indias, estos si lograron la incorporación cultural con métodos nuevos para todos los aspectos de su vida; no sustituyeron a las escuelas rurales sino se complementaron proporcionando socialización al ámbito

estudiantil. En ellas se enseñaba al niño a arar, a sembrar, confeccionar su ropa y muebles y otras prácticas que llevarían a sus casas; las escuelas las edificaban entre todos, maestros y alumnos. Se procuraba que el maestro conociera el idioma del niño y que practicaran el enfoque integral. Se les enseñaba español en el aula y no se les prohibía hablar su lengua materna en las escuelas internas.

La pretensión era que al regresar a sus lugares de origen introdujeran innovaciones tecnológicas y de salubridad ó tenían la oportunidad de continuar sus estudios en las escuelas normales rurales para prepararse como maestros de sus zonas; en estas normales había estudiantes no indígenas pero que querían aprender el idioma local. Lo cual planteaba un cambio en el método directo utilizado hasta ese momento por las escuelas rurales de molde tradicional que no podían incorporar al indio y hacerle adoptar una vida ajena a su cosmovisión.

1.6.2 GOBIERNO DE PLUTARCO ELIAS CALLES.

La incorporación del indio había sido hasta este momento la política a seguir pero con las experiencias pasadas nació otra forma de ver cual era el camino, y este era el de la INTEGRACION que no difiere sustancialmente de la anterior, sólo que en esta se le reconoce que hay que respetar su lengua materna para educarlos sin embargo en el campo de los hechos las realidades, seguían siendo crudas. Saenz, como Subsecretario de Educación del

régimen de P. E. Calles, se entero de ver la incapacidad de los maestros rurales para comprender a los niños y enseñarles el español al observar un grupo de 56 alumnos de los cuales, 11 sólo sabían leer, porque al maestro le fue más fácil enseñarles bailes y jardinería que la lecto-escritura. (Escuela Federal de la Sierra de Puebla en 1927).

En el régimen de P. E. Calles se entendió la educación como instrucción que serviría a todos los mexicanos a desempeñar mejor su trabajo, a levantar el nivel de vida y sacar a México del subdesarrollo en que estaba sumergido. La propuesta educativa contemplaba, para el campo una red de escuelas centrales agrícolas para enseñar al campesino a producir mejor la tierra y regir sus decisiones de producción con criterios comerciales; en las ciudades, escuelas secundarias con nivel técnico que no necesitaban estudios universitarios sino de adiestramiento moderno de producción y administración.

La importancia de Moisés Sáenz es darle un papel preponderante al maestro como elemento transformador de la educación como cura para el subdesarrollo, al contrario de Vasconcelos que se lo daba a los libros y Las Bellas Artes. Sáenz se preocupó más por la educación básica y trató de adoptar la pedagogía de John Dewey, con el tipo de escuela activa ligada a la vida de la comunidad. Como pedagogo era importante el modo de enseñar, la forma de transmitir conocimientos. Su idea de vincular la escuela con el quehacer práctico, de aprender haciendo, lograría en los niños:

aprender hábitos de trabajo, obediencia y disciplina por medio de elaboración de productos de consumo, desarrollar el sentido de comunidad que se perdía en el mundo industrializado y que más tarde al trabajar empezaría a apreciar su lugar en el proceso productivo (Marsiske, 1988).

Lo cual prepararía a los niños para trabajar en una economía capitalista moderna. Al desarrollarse libremente, sin castigos, sin premios, sin horario y memorizaciones. Los niños aprenderían con gusto y no por obligación. Entonces los mexicanos serían ordenados, disciplinados y ahorrativos. Sin embargo todos los ideales de Sáenz en 1927 cuando adquiere un panorama general de la educación en México por medio de sus viajes y visitas a escuelas de provincia se dió cuenta que la aplicación de un nuevo sistema pedagógico en las escuelas no era fácil ni de resultados inmediatos. Las condiciones reales del país y de los maestros con método tradicional desmoralizó la aplicación de la escuela activa en México.

En la ciudad también no era fácil aplicar el método activo dado que los salones estaban sobrecargados de alumnos, carencia de material didáctico y la asistencia irregular del maestro y alumnos. Aunado a todo lo anterior el conflicto con la iglesia católica que se agudizó ante la amenaza de cerrar todos los colegios religiosos.

No llegó a tanto pero sí a publicar un Decreto, que prohibía la iglesia, la enseñanza de los dogmas y del catecismo. El poder que

la iglesia católica había ganado en los 400 años de dominación hicieron mella en la población y boicotearon las iniciativas del gobierno, a este hecho se le llamó la lucha cristera en 1926 (Meyer, 1975; Arce Gurza, 1981).

Retomando el problema de la educación indígena, Moisés Sáenz conoce a William Cameron Townsend (misionero estadounidense que vivía con los indios cakchiquiles desde 1917 en Guatemala), había traducido parte de la biblia a su idioma, y organizaba campañas de alfabetización, lo invitó a México para que repitiera la experiencia lingüística que la política de integración necesitaba. Aceptó y señaló que él sólo no podría, que había que invitar a otros lingüistas, como Frank Tannenbaum, también norteamericano para estudiar, traducir y enseñar a los indígenas. Rafael Ramírez no estuvo de acuerdo, pero finalmente aceptó. Pero como Sáenz era inquieto propuso en 1932 a Bassols Secretario de Educación Pública que se estableciera un centro de estudios y acción en una región india, con el fin de examinar el problema y cómo podría persuadirse a los grupos indios de que aceptaran la vida nacional. Se aprobó el programa experimental en CARAPAN, Mich. atendido por el propio Sáenz y su grupo de educadores y científicos sociales. El Centro lo constituirían once pueblos hablantes de Tarasco (Sáenz, 1936).

El resultado de las observaciones de Moisés Sáenz y su grupo encontró que el aprendizaje de los niños de 8 a 12 años era limitado y rutinario, las palabras eran útiles solo en el salón

de clase, no tenían significado fuera del aula, la capacidad que se logró fue memorizar palabras sin contenido para ellos. Para motivar a los adultos indígenas, puso a maestros rurales a leer las noticias de los diarios de la capital, lo que permitió observar que no interesaban las noticias escritas ahí, ni que pasaba en la lejana ciudad de México, aunque esta fuera la capital de su país. Saenz aprendió que había que recuperar su aprendizaje de transmisión oral e impulsar la lectura aunque fuera en algunos pocos. Se elaboraron lecturas con sustitución de vocabulario sencillo que los comunicaría y promovería el gusto por la lectura. En esta experiencia se acompañaron el lingüista Pablo González Casanova, el Antropólogo Carlos Basauri y Miguel Othón de Mendizábal, quienes propusieron la elaboración de textos especiales, sencillos no bilingües y con contenidos y sucesos inmediatos a sus vivencias para introducir progresivamente los contenidos estatales y nacionales. Solo 6 meses duró la experiencia y se pensó en socializar los procesos de comunicación de 2 vías con ventaja y responsabilidades mutuas. Socializar al indio no significaba ligarlo al estado mediante enunciados legales ni regimentarlo según su cultura, ni exterminarlo.

Por otra parte Julio de la Fuente identificó tres tipos de población y las denominó alumnos mestizos del pueblo, campesinos agricultores hispanohablantes e indios monolingües, al intentar escribir textos para las escuelas rurales, comprendió el error que cometió el Departamento de Escuelas Rurales al suponer que

todos eran iguales. Al buscar las causas de estas diferencias encontró explicaciones sociales, culturales, y fisiológicas que no lo convencieron y que se le hacía afirmar que la deficiencia provenía de la enseñanza del maestro y de los materiales estandarizados de material poco o nada significativo para el mundo de los niños. Propuso método combinado, en idioma Vernáculo y el uso de lengua materna antes de enseñar el español, Jules Henry y Mauricio Swadesh convencieron a De la Fuente que el idioma materno era el primer paso de un programa de integración india para sustituir el de incorporación.

1.6.3 GOBIERNO DE LAZARO CARDENAS.

En 1934 Lazaro Cárdenas fue electo presidente de México y aceptó las sugerencias de Sáenz de crear un Departamento de Asuntos Indígenas que manejaría todo lo concerniente a los indígenas. Al departamento se le dió autonomía para ejercer y Cárdenas creía que con un enfoque racial y científico (Aguirre, De la Fuente, Comas 1964) proporcionaría el mejoramiento de las comunidades indias.

Cárdenas creó el Instituto de Antropología e Historia para darle la tarea de realizar estudios y evaluaciones de lo que se había hecho hasta el momento. Con la política educativa de integración, la educación bilingüe para los indios va retomando más elementos para convertirse en hechos por las influencias internas como por las externas, las primeras a través de Lombardo Ledezama que

explicaba las bases para la educación bilingüe era que los obreros elevaran su nivel de vida económico y social que les corresponde y las externas, por los mismos misioneros de enseñar el español después de desarrollar los conocimientos básicos del lenguaje y el alfabeto de su idioma.

Con el apoyo de Cardenas en 1930 se instaló el Instituto Linguístico de Verano al mando de Townsend en México, Pike con los mixtecos de Oaxaca y Maxwell y Elizabeth Lathrop con los Purépechas. El objetivo era elaborar el alfabeto, basado en la fonética y la fonémica para gramáticas, diccionarios, lista de vocabularios y para capacitar al maestro en técnicas de educación bilingüe. La 3a. Conferencia Interamericana de educación reunió a maestros de todos los países de América, poblados por indios, esta proporcionó la plataforma para que educadores y científicos sociales mexicanos partidarios de la educación bilingüe explicaran su programa. En él se aprobó las bases de la educación bilingüe que supuestamente México ya había adoptado y que incipientemente pretendía hechar a trabajar.

México se nutrió muy específicamente de la educación que se impartía en Rusia a través de las "pequeñas nacionalidades" de José Stalin que respondía al respeto de los diversos idiomas que ese gran país tenía. Quien influyó en México para darle una orientación más socialista a la educación fue Lombardo Toledo, quien realizó diferentes pronunciamientos en favor de respetar lo propio del indígena así como su idioma y sugirió elaborar

cartillas en idioma indio para que la alfabetización pudiera ser factible y se dejara de percibir al indio como un ser inferior.

En esta época también se le hicieron reformas al artículo 3º para que la educación fuera socialista y cumpliera su papel de agente social de la vida colectiva orientada a los padres de familia de sus derechos y estimulando el orgullo de comunidad y de nación.

Tres años más tarde y como consecuencia del Primer Congreso de Filólogos y Lingüistas, (constituida por lingüistas y Antropólogos Mexicanos y Norteamericanos). La Asamblea dictaminó que la INCORPORACION era teoría muerta, la solución sería un bilingüismo extendido que pudiera proporcionar mejor salud, salubridad y técnicas agrícolas para tener oportunidades semejantes a la de los otros mexicanos.

La asamblea al analizar la incorporación del indígena a través de aprender las bases de su idioma materno llegaba a la conclusión que sólo eran ideales que si no se concretaban de nada servirían ya que el indígena que aprendía español sólo era de forma utilitaria y sin significado cultural como ya se ha venido mencionando, sin embargo las conclusiones una vez apuntaban y debían recibir información por medio de escritos y fuentes secundarias para lo cual había que capacitar a lingüistas para unificar los métodos de preparación de textos y enseñanza de la lectura en las cuales introdujeran conocimientos de historia, aritmética, geografía, de ciencias naturales y principalmente de referentes locales. El método que propuso Townsend para enseñar

a leer era enseñar sílabas simples compuestas de letras en contraste marcado se introducían antes de sílabas compuestas. Otro caso importante que sugirió la Asamblea fue omitir la enseñanza del español en el 1º y 2º año de la primaria y en su lugar se enseñara la lecto escritura de la lengua vernácula. Para tal fin se formó el Consejo de Lenguas Indígenas de alfabetización (Brice, 1972) en Michoacán, con los tarascos, quienes incorporaron de lleno las recomendaciones de la Asamblea. Proyecto a cargo de Mauricio Swadesh.

Al respecto se realizó un estudio que demostró que los indios podían aprender a leer con mayor rapidez en su idioma que en español, durante 30 días como mínimo y 40 como máximo. Además propuso que la educación bilingüe reemplazara el METODO DIRECTO de enseñanza del español (Castillo, 1945 citado por Brice, 1972).

En 1940, México proyecta su doctrina al resto del continente a través del Primer Congreso Indigenista Interamericano, en Pátzcuaro, Mich. (Duran, 1976). Participaron especialistas sociales y pedagogos mexicanos. Después de este mismo año declina el interés por el indigenismo, sin embargo para 1944 con motivo de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, se promueve la elaboración y uso de cartillas bilingües, como la tarahumara, maya, tarasca, otomí y nahua, hechas por el Instituto de Alfabetización de Lenguas Indígenas.

Para dar cumplimiento a los acuerdos internacionales suscritos

por México en 1948, y aprovechar la rica y propia experiencia indigenista y concretar las inquietudes e impulsos creativos de los científicos sociales como: Gamio, González Casanova, Sáenz, Uthón de Mendizábal, Plancarte, De la Fuente, Villa Rojas, Aguirre Beltrán y del mismo Alfonso Caso se creó el INI (Instituto Nacional Indigenista) y con él los centros coordinadores pusieron en práctica las experiencias acumuladas en los eventos indigenistas nacionales e internacionales y de investigaciones cuyo resultado presentó el INI en 1953, al IV Congreso Nacional de Sociología de la Educación Rural en su ponencia informativa suscrita por el Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán.

Como resultado del proceso histórico y cultural, la población indígena no se distribuía de un modo regular sobre el territorio del país, la estrategia para atender las necesidades era utilizar personal de las propias comunidades, hablantes de la lengua de la comunidad, los cuales eran capacitados para el desempeño de funciones docentes, como eran las recomendaciones de la UNESCO. Esta experiencia se parece a la que Rafael Ramírez instrumentó en la escuela rural, la diferencia era que los miembros de la comunidad sólo debían enseñar el castellano para incorporar los a la comunidad nacional y las recomendaciones de la UNESCO fueron en el sentido de respetar la lengua materna de los niños indígenas.

Al emplear personal bilingüe se superó el problema de la comunicación, factor determinante en todo proceso de enseñanza-

aprendizaje, así como la comprensión de las necesidades, intereses y aspiraciones de las comunidades lo cual permitió instrumentar acciones en su beneficio.

Con la creación del INI en 1948, como respuesta a los acuerdos emanados del Primer Congreso Indigenista Interamericano, celebrado en Pátzcuaro, Mich. en 1940 durante el régimen Cárdenista. Dicha Institución materializó e institucionalizó la política indigenista (Antropólogos, Pedagógicos, Psicólogos, Sociólogos, Linguistas, etc.) orientada a dar atención integral a los grupos étnicos, en las áreas de: agropecuarias, economía, salud y de manera experimental el educativo. En este sentido se aprovechó elementos humanos indígenas llamados "promotores" que eran parte de las comunidades, para realizar actividades diversas, entre ellas las educativas, el uso de la lengua materna en el trato con los miembros de la comunidad.

El Centro Coordinador de San Cristóbal Las Casas, Chis., en 1952 constituyó el antecedente, del Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües, que la Secretaría de Educación Pública generalizó en 1964 a raíz de las recomendaciones surgidas de la Sexta Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación. Dado que la incomunicación de las comunidades donde obligaron a los indígenas a refugiarse eran lugares aislados geográficamente, el INI 1953-1956 puso en marcha escuelas albergues en la región tarahumara, como una alternativa de educación a los grupos indígenas de población dispersas; en 1972

se sumaron 11 albergues escolares donde los niños se quedaban a dormir durante los cinco días de la semana y los fines de semana regresaban a sus casas, en el los niños reciben atención educativa a través de procesos dialógicos dinámicos, aprovechando los aspectos productivos como medios didácticos para la enseñanza aprendizaje; mejorar la dieta alimenticia de los niños asistentes; iniciar un proceso gradual de autosuficiencia en materia alimenticia, administrativa y técnica en la escuela albergue; y por último aprovechar la organización tradicional, como elementos esenciales del proceso educativo en las escuelas albergues (Hernández, 1982).

El tipo de educación que reciben los grupos indígenas de nuestro país responde a la lucha que han sostenido los grupos indigenistas (mestizos que comulgan con la causa indígena) lo que hace que los objetivos sean definidos en términos de castellanización y no de una verdadera educación indígena, planteada y definida por las organizaciones indias que se dieron con mayor auge en los dos sexenios anteriores como: Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI), Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC), etc. y que algunos ya no funcionan, pero que tuvieron que luchar muy arduamente para hacer valer los derechos y las voces de las comunidades indias para que el Estado les permitiera el desarrollo y difusión de su cultura, el mejoramiento económico, la participación política como mexicanos que habitan este país.

Instrumentar la Educación Indígena en este tiempo debe ser resultado de la recuperación de la memoria histórica, que permita a los grupos indígenas entender 490 años de dominación y colonización en que han vivido, así como hacer valer sus derechos de autodeterminación económica, política, cultural y educativa sobre el tipo de educación que requieren sus miembros más pequeños.

1.6.4. GOBIERNO DE MANUEL AVILA CAMACHO.

La política educativa que se dio con Avila Camacho (1941-1946) fue de retroceso para los indígenas y se mantiene el principio de la incorporación con Vejar Vázquez, Secretario de Educación. El gobierno decidió reconciliarse con la Iglesia para borrar todo indicio de escuela socialista y para instrumentar una escuela que se apoyaría en las mismas comunidades de origen, intereses materiales y espirituales, el idioma, los hábitos y costumbres que pudieran unificar al país; lo cual quería decir, no aceptar la enseñanza bilingüe. El proyecto Tarasco se abandonó y se negó a aceptar cualquier proposición tendiente a alfabetizar a los indios en sus lenguas vernáculas. Se instrumentó el programa para la alfabetización: "cada-quien-enseña-al-otro" de Frank Laubach, él mismo, no considero pertinente usarlo en las comunidades. El conservadurismo del sistema tenían al pluralismo cultural, que implicaba el reconocimiento de las lenguas indígenas y el uso de aspectos lingüísticos de la política de pequeñas nacionalidades, planteada por la Unión Soviética, para

contrarrestar esa tendencia el Secretario de Educación proponía la "unidad nacional" que era lo que Justo Sierra proponía 40 años atrás.

Los problemas que representaban dar educación a los indígenas eran originados por una serie de contradicciones que el mismo sistema político tenía en su interior como ya se dijo antes, la iglesia recuperaba sus riquezas perdidas así como la ideología con sus fieles, un secretario sumamente conservador y antisocialista (Vejar Vázquez) las reuniones de instituciones a nivel internacional como la UNESCO que concebía como fundamental, respetar los derechos de los grupos de América Latina, en Declaraciones de principios, tratados, pactos internacionales, que hizo saber a todos los países del mundo.

El mayor daño originado por el régimen de Avila Camacho fue someter a los niños a 2 procesos de socialización: el de la comunidad y el de la escuela, institución, esta última, ajena a la tradición comunitaria (Jorda, 1988).

1.6.5. GOBIERNO DE MIGUEL ALEMÁN.

Con Miguel Alemán 1946-1951 no cambió el pensamiento educativo, la tendencia era capacitar a las masas para que se convirtieran en mano de obra barata, pero con formación técnica, consideraba como responsabilidad prioritaria acelerar el crecimiento industrial y comercial de México, la consigna era "eficacia y Productividad". Así, Alemán desaparece el Departamento de

Asuntos Indígenas creado por Cardenas en 1936. Todos los asuntos y compromisos se pasaron a la Dirección de Asuntos Indígenas.

La meta fue, ayudar al indio a ayudarse así mismo, los programas instrumentados estuvieron en el marco de la reforma, organizado conforme a un sistema político que se orientaba abiertamente por los medios y los fines operativos de las grandes empresas donde el indio no tenía cabida.

Alfonso Caso a través de su apasionada participación, pero insistiendo con su enfoque integral, de la pauta en el 29 Congreso Indigenista Interamericano para que Alemán firme la existencia del Instituto Nacional Indigenista en México con el mismo propósito de 8 años atrás. En él se había sugerido la investigación de problemas relacionados con la población indígena y el estudio de métodos para el mejoramiento de las condiciones de vida de esos grupos.

Con la creación del INI se materializó e institucionalizó la política indigenista (individuos que no son indios pero que luchan por los ideales y necesidades indias) en esta corriente podemos ubicar a los antropólogos, lingüistas, filósofos, pedagógicos, psicólogos y educadores que han mantenido una lucha constante con la política establecida por los distintos regimenes, por otra parte tenemos las organizaciones y declaraciones a nivel internacional a través de los distintos congresos del Instituto Indígena Interamericano (agrupa a varios

países de América Latina) y la UNESCO, a la OMS entre otras, que mucho han tenido que ver, para que se de una política de participación de los propios indígenas a través de sus distintas organizaciones.

En un inicio al INI se le otorga la responsabilidad de realizar acciones integrales con los grupos étnicos, en el campo como fueron, agropecuario, de economía, de salud y de manera experimental, el educativo (Hernández, 1982). Para este último punto creo el Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües que la SEP generalizó en 1964 a raíz de las recomendaciones de la VI Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación.

El trabajo que realizaron los promotores en un inicio fue la de promover el cambio de sus comunidades como miembros de ella y al dominar el idioma materno, recibieron un curso de capacitación que servía de puente entre la comunidad y el INI. Su trabajo en la parte educativa, no dejó de ser castellanización, a través del uso de cartillas, muchas veces elaboradas por el Instituto Lingüístico de Verano, pero que no solucionaban los problemas de métodos para la enseñanza de lecto escritura de su idioma.

También se crearon Escuelas Albergues en regiones que por sus condiciones geográficas era imposible que los niños fueran y vinieran a su casa. La idea de estas escuelas se centró en 3 objetivos: 1) mejorar la calidad de la educación a través de procesos dialógicos dinámicos aprovechando los aspectos

productivos con medios didácticos para la enseñanza aprendizaje; 2) Mejorar la dieta alimenticia; 3) generar un proceso gradual de autosuficiencia en materia alimenticia, administrativa y técnica y 4) Aprovechar la organización tradicional, así como las experiencias de la comunidad indígena como elementos esenciales del proceso educativo (Hernández, 1982).

1.6.6. EPOCA ACTUAL

El INI reconoció sus limitaciones en el aspecto educativo dada la transferencia de funciones en este aspecto a la SEP por la DGEI, de encargarse de instrumentar la educación técnico-pedagógica en zonas interétnicas; por parte del INI se encuentra el apoyo en el aspecto operativo administrativo de la acción que llevaban los maestros indígenas.

Siguiendo a la UNESCO en su declaración universal de los derechos del hombre, la educación es un derecho consagrado en todo ser humano. Reunión celebrada en París en 1951 "todo niño nace dentro de un ambiente cultural, la lengua es a la vez factor integrante de expresión de ese ambiente" (Rodríguez, 1983; Hernández, 1982). De tal manera han influido estas declaraciones que todos los gobiernos sucesores de Alemán, han intentado instrumentar una política de autogestión, con diferentes matices, recuperar la identidad étnica resagada desde la colonia va tomando forma cuando se postula a partir de los setentas que México es un país plurilingüe y pluricultural.

Estas declaraciones se encuentran más concretamente en la política populista de Luis Echeverría, José López Portillo, Miguel de la Madrid, en el sentido, jurídico en la inclusión de la Ley Federal de Educación, Capítulo I, Artículo 5, fracción III (1973) que a la letra dice: "Alcanzar mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de la lengua autoctona".

Y que en esencia era lo que postulaba el "Programa de Educación Para todos" (1976-1982) de José López Portillo en el Sub-programa de Castellанизación, para los niños indígenas. En la realidad se seguía castellанизando, a través de 2 programas que tuvieron dividida a la República Mexicana, el de Mauricio Swadesh "Juegos para aprender el español" que trabajaba el Sur de la República Mexicana. El otro programa elaborado por Gloria Bravo Ahuja, se trabajó del centro hacia el norte del país.

En cuanto a retórica mucho se ha avanzado por parte de los gobiernos post-revolucionarios y principalmente los cuatro últimos, incluyendo el actual, el discurso va por un lado y la realidad por otro lado.

Se dice que México será ejemplo para los demás países latinoamericanos, dado el espacio que el gobierno da a los grupos indígenas de construir una sociedad que respete su pluralismo cultural y lingüístico, lo desarrolle y lo consolide como patrimonio de la Nación Mexicana (Informe Anual de labores 1981-1982, DGEI). Será desterrada la discriminación social, política

y cultural en la medida en que ellos se eduquen y adquieran conciencia de su propia realidad.

En los dos últimos sexenios, surge una nueva política educativa por recomendación del VII y VIII Congreso Indigenista Interamericano, donde se plantea la participación indígena, la autogestión y el fortalecimiento de la identidad étnica. La concreción de los planteamientos se dieron a través del INI y la creación de la Dirección General de Educación Indígena en 1978, para atender teórica y metodológicamente la educación indígena en preescolar, primaria bilingüe, albergues escolares y agropecuarios, el programa de la mujer indígena, apoyo radiofónico bilingüe y otros servicios como procuradurías indígenas.

Actualmente se encuentran en debate y en el reto poder dar el espacio no sólo político sino educativo a los grupos indígenas, para hacerse cargo de instrumentar la política de autogestión; dado que el subsistema de educación indígena creció asimétrico y en forma acelerada a partir de la creación de la Dirección General de Educación Indígena y de las plazas para el magisterio indígena, mismo que se encargaría de atender las necesidades de sus regiones, para lo cual paralelamente la misma institución, les dió una barnizada para el trabajo docente y los envió al campo a desempeñarse como docentes en preescolar y primaria. Muchos de estos maestros como se mencionó antes, si han logrado superarse académicamente, pero no su totalidad; el trabajo

docente que realizan es más pragmático con insuficientes referentes teóricos y metodológicos. En la década pasada la DGEI intentó elaborar un currículum que satisficiera las necesidades de las 56 étnias que existen (Prontuario de Estadística Educativa Indígena, 1990).

1.7 EDUCACION SUPERIOR INDIGENA.

Antes de la llegada de los colonizadores ya existía Educación Superior que se impartía a los jóvenes indígenas, para ser sacerdotes o guerreros. Al inicio de la colonia y como producto de los evangelizadores se fundó el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco para hijos de familias importantes indígenas. Durante la reforma también existió el Colegio de San Gregorio como parte del Colegio de San Idelfonso y que por decreto de Don Valentín Gómez Farías se atendía a los indígenas para su formación; en él, los indígenas eran tratados de la peor manera.

Los intentos de brindar una formación académica varió de acuerdo a la época y a las corrientes de pensamiento que prevalecía en el régimen. En este siglo la atención educativa se puede dividir en tres políticas distintas: Incorporación, Integración y de Autogestión. La incorporación pretendía atender a los grupos indígenas enseñándoles el español en forma directa para que después continuaran con sus estudios y elevaran su nivel de vida; los resultados fueron desastrosos ya que el indígena no encontraba referentes lingüísticos en su medio, lo que aprendía

no le servía para sobrevivir ni le encontraba sentido.

Con la política educativa de integración que propició la participación indigenista interdisciplinaria de especialistas como: antropólogos, filósofos, pedagógos, psicólogos y de Organizaciones Internacionales como el Instituto Interamericano Indigenista, la OEA, la Unesco y otras más, propusieron que la formación que los indígenas debían recibir en los primeros años escolares 1º y 2º de primaria y de ser posible antes de ingresar a la primaria, la enseñanza debía ser a través de su lengua materna para que con menos problemas lograsen el aprendizaje del idioma nacional, lo cual tampoco ha tenido los efectos deseados, ya que la formación académica recibida con ese enfoque ha producido conflictos lingüísticos tanto en la niñez como en los adultos indígenas que no dominan su idioma materno para comunicarse ni la lecto-escritura de la propia ni el español como idioma nacional, además viven la contradicción de la literatura que existe sólo se encuentra en español lo cual no les estimula para el aprendizaje de su idioma materno.

Aprendieron a través de cartillas preparadas por el Instituto Lingüístico de Verano que trabajó principalmente con nahuas, otomí, mixteca y purépecha, del cual se desprendieron varios programas educativos.

Con el nacimiento del Instituto Nacional Indigenista empieza una nueva fase de asimilación del indígena con cambios que han originado una nueva política llamada de "participación" o

"autogestión" donde los indigenistas, las organizaciones indias que se fueron conformando en las dos últimas décadas como OPINAC, AMPIBAC, CNPI, CODREMI (Coordinación de Defensa y de Desarrollo de los Recursos Naturales de la región Mixe, Oax.) MULT. (Movimiento de lucha Trique) CNPA (Coordinación Nacional Plan de Ayala) entre muchas otras más que han luchado por reorientar la política educativa que recibe la niñez indígena así como la reivindicación de sus valores, costumbres y pautas de comportamiento, el respeto de su idioma, como herencia cultural de los pueblos Mesoamericanos del Continente (Bonfil, 1982).

Para dar respuesta a las demandas de intelectuales de las organizaciones indias nacionales e internacionales, creó la Dirección General de Educación Indígena (1979) como parte del Sistema Educativo para brindarles servicios educativos y de apoyo en congruencia a los distintos proyectos y acciones emprendidas desde principio de siglo.

El subsistema de Educación Indígena en estos últimos 13 años, creció cuantitativamente, pero no cualitativamente. En la actualidad se calcula una población aproximada de 10 millones de indígenas agrupados en 56 etnias distintas (González, 1988 en Cero en Conducta número 11/12, Prontuario de Estadística, DGEI, 1989). Pese a todos los esfuerzos que se han hecho por parte del gobierno por atender las necesidades, los indígenas viven una desigualdad económica, social y política en relación con la población mestiza dominante, las acciones educativas del Estado

se han caracterizado por unificar el problema educativo y social y no reconocer las diferencias culturales y lingüísticas a pesar de que en su política hacia el exterior hay un reconocimiento explícito de la diversidad étnica y cultural y del cual todos debemos sentirnos orgullosos del pasado y no del presente, que más bien produce pena, la miseria y las pocas facilidades que los indígenas tienen en su propio país, siendo uno de los motivos por los que emigran a las grandes ciudades o al vecino país para lograr mejores condiciones de vida; aunque por ello tengan que sufrir conflicto de identidad dada la relación que establecen con ellos, es racista y desigual; el alingüismo y anomia como resultado de la pérdida de las raíces culturales (González, 1988).

Por otra parte el subsistema de educación indígena ha tenido que enfrentar los más bajos índices de eficiencia terminal en todo el país; el abierto rechazo a la castellanización compulsiva que tuvieron que vivir las comunidades y que la educación bilingüe bicultural trató de dar solución, en teoría pero que en la práctica sigue siendo castellanización, aunque habría que reconocer que en la década pasada se elaboraron 84 libros y guías didácticas para la enseñanza de la lecto-escritura en algunos idiomas indígenas como el náhuatl, purépecha, otomí, mixe y sus principales variantes, además de otros. Estos textos fueron elaborados por maestros indígenas de la comunidad hablante del idioma y un lingüista o pedagogo de la Dirección General de

Educación Indígena. También se ha elaborado material didáctico con recursos propios de la comunidad.

Otra preocupación fue darle congruencia al currículum que los Planes de Estudio necesitaban para atender a la población india, se ha acordado brindar una formación integral; tanto en su aspecto intelectual como el que atañe a su conciencia sociocultural, considerando que esto es posible en la medida que los docentes bilingües estén preparados teórica y metodológicamente para realizar una educación más acorde a la cosmovisión y contexto de los niños al lograr que la escuela parta y organice la práctica educativa con base en los valores culturales de los niños, respete el idioma materno que es donde se expresan dichos valores. La enseñanza del español como segunda lengua se iniciará una vez que el niño haya logrado su proceso de socialización primaria de su idioma materno a fin de evitar rupturas traumáticas con los valores que constituye su acervo cultural.

Recuperar su escuela es no solo obtener los mismos beneficios que en este sentido tenemos todos los mexicanos, abrir la posibilidad de recuperar su dignidad, fortalecer su vigor cultural y afirmar su identidad en el contexto nacional implica tener docentes mejores preparados.

Con todo lo expuesto anteriormente y dadas las características y propósitos, la formación docente, cobra una importancia fundamental. El Proyecto Pedagógico que requieren los grupos

indigenas para su reivindicación puede llegar en papel a conformarse si y sólo si dicho proyecto es asumido y elaborado por los propios indigenas que van a ejecutarlo. Esto implica como ya se dijo antes que los docentes bilingües tengan un conocimiento de los planteamientos curriculares que los sustentan, de las metodologías más adecuadas para elegir y desarrollar los contenidos programáticos a fin de alcanzar los objetivos propuestos.

Es decir, los docentes indigenas requieren de una formación mínima y estandar cuando menos para hacer posible lo expuesto en párrafos anteriores. La formación docente con la que cuentan, es muy desigual de acuerdo al cuadro (1) del capítulo 2: del Diagnóstico del personal docente en la actualidad.

Sin embargo, se han dado algunos pocos, dentro de las limitaciones existentes, de acuerdo a las características geográficas y socioeconómicas de los mismos maestros y por la misma DGEI que no logra dar formación académica suficiente en 4 meses que duran los cursos de "inducción a la docencia" o en los de actualización a los maestros que ya se encuentran en servicio.

Los docentes indigenas han mostrado inquietud para superarse académica y profesionalmente para realizar la práctica educativa de todos los días. Desafortunadamente este afán de superación no ha tenido el impacto deseado ni la cobertura suficiente, ya que las opciones son muy reducidas y los objetivos distintos. Por

ejemplo existen 3 opciones de estudio a nivel superior.

La primera fue la Licenciatura que diseñó el CIESAS (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social) en 1979 para formar profesionistas de diversas etnias para que se encarguen de impulsar los procesos de desarrollo étnico y lingüístico de los pueblos indios, dado que la mayoría de los idiomas carecen de un método de enseñanza aprendizaje de su propio idioma materno; de dicha licenciatura, sólo se logró dos generaciones, una en el CREFAL, en Pátzcuaro, Mich. y la otra en San Pablo Apetatitlán, Tlax.

La segunda, fue la Licenciatura en Ciencias Sociales diseñada por el CIIS (Centro de Investigaciones para la integración social) que había sido fundado en Oaxaca para ayudar a la preparación de maestros indígenas que pudieran alimentar al subsistema y que más tarde se extendió en la ciudad de México en un Centro de Investigación Social que proporcionó en el año de 1981, 10 estudiantes en la licenciatura (Hernández Moreno, 1987 "Proyecto de seguimiento de Egresados de la UPN).

En ambos casos los egresados fueron absorbidos por la DGEI. Como se podrá observar el número de egresados no supera a 100 y las necesidades de contribuir a elevar la calidad del servicio y de los planteamientos étnicos es insuficiente.

La tercera experiencia, le corresponde a la Universidad Pedagógica Nacional, en 1982 en que abre sus puertas a docentes

indígenas en servicio con un programa que tuvo que ajustarse a la estructura curricular del Plan de Estudios de la propia Universidad, en las cuatro licenciaturas que brinda a docentes no indígenas. La Licenciatura surge a partir de una serie de experiencias desarrolladas con diversas expectativas a las necesidades urgentes del campo de la educación indígena (Herrera Labra, 1990). Y como objetivo general tiene, preparar cuadros profesionales de alto nivel académico capaces de contribuir al desarrollo del Subsistema de Educación Indígena de la SEP.

En el plan de estudios anterior de la propia licenciatura se pretende formar un profesional que fuera capaz de realizar investigaciones pedagógicas sobre problemas concretos; proponer alternativas de solución; diseñar, administrar, evaluar procesos curriculares en los distintos niveles de educación (preescolar y primaria); diseñar, administrar y evaluar procesos de formación y capacitación de docentes, etc. En el plan de Estudios que se está aplicando y evaluando, el docente indígena que ingresa a esta licenciatura está formado para: explicar la problemática educativa indígena de su país a partir del conocimiento de los factores lingüísticos, políticos y culturales; planificar y evaluar los servicios en la zona donde preste sus servicios a nivel regional y microregional con el propósito de mejorar el servicio. Planificar, organizar, dirigir y evaluar proyectos de desarrollo curricular para la formación, capacitación y actualización del magisterio indígena y por último realizar

estudios sobre distintos niveles y modalidades de la educación indígena.

También se especifica el campo laboral donde el egresado podrá desempeñar sus conocimientos y que son: DGEI-SEP, Jefatura de Departamentos de Educación Indígena en las entidades federativas; en la Jefatura de Zona de Supervisión a nivel regional, como docente en las Normales en las Licenciaturas de UPN o en el INI, CIESAS e INAH. (Triptico de la Licenciatura de Educación Indígena, 1991).

Como se podrá observar en las tres opciones; las dos primeras sólo obtuvieron 10 egresados aproximadamente y ya no se continuaron, las causas se desconocen ya que al diseñarse se hicieron bajo convenios interinstitucionales los cuales correspondían al momento histórico en que se dieron. Lo que se puede concluir, es lo poco significativo que resulta para las necesidades y propósitos que han planteado.

Lo que respecta a la Licenciatura de la UPN con el plan viejo y el nuevo sus propósitos son formar profesionales de alto nivel que se encarguen de planear, diseñar y dirigir la educación indígena en los mandos medios de la estructura del sistema educativo y principalmente en el subsistema de Educación Indígena.

Esta propuesta de tesis pretende incidir y contribuir a la formación académica de los docentes indígenas que no han logrado

una formación académica para atender una práctica docente frente a grupo escolar dadas las características accidentadas de crecimiento del subsistema de educación indígena y de las mismas características de los individuos que tuvieron que hacerse cargo de un grupo escolar con sólo un curso de capacitación de la DGEI y con cursos impartidos por Mejoramiento Profesional del Magisterio y que no fueron suficientes para dotar al maestro de los elementos teóricos y metodológicos que le ayudarán a realizar la práctica educativa cotidiana, en los niveles de preescolar y primaria indígena.

Estos docentes realizaron sus estudios en cursos semiescolarizados, lo que les permitirá adquirir los elementos teóricos-metodológicos y en la semana, practicar con su grupo, todas aquellas cosas que les permitan reflexionar y resignificar su práctica educativa, para que al final de la licenciatura sea un verdadero profesional de la práctica educativa cotidiana.

CAPITULO 2

DESARROLLO CURRICULAR Y MODELOS PSICOPEDAGOGICOS

2.1 ORIGENES DE LA PROBLEMATICA CURRICULAR EN MEXICO

A partir de los años setenta, el curriculum ha sido un campo prioritario y privilegiado en el universo escolarizado del país. Coincide con toda una corriente de intelectuales estudiantiles del curriculum, quienes han cuestionado y revisado los orígenes, planteamientos teóricos, enfoques, modelos que hoy en día se aplican en nuestro país y otros. También se ha señalado la necesidad de que todos los cambios que se produzcan en el campo educativo sean producto de investigaciones que contribuyan a permear las características y las necesidades reales de la población tomando en cuenta que el vivir es un constante dialéctico.

Los siguientes renglones contienen una breve cronología de cómo se fue construyendo el campo curricular en este país, con el fin de comprender los distintos modelos psicopedagógicos que existen en el campo educativo.

En los años cincuenta se tuvo la necesidad de revisar los planes de estudio del Nivel Superior para incrementar y conformar nuevas carreras profesionales que el país requería para su desarrollo interno, tanto social, económico y político, como para vincularse al desarrollo del capitalismo internacional que ya empezaba a presionar a los países de América Latina.

La Teoría Curricular nace en Estados Unidos, como expresión de una nueva articulación entre escuela y sociedad. Pretende responder a los problemas generados por los cambios que la sociedad agraria sufrió al convertirse en sociedad industrializada. Al modelo pedagógico, se le denominó "Pedagogía de la Sociedad Industrial", dadas las exigencias sociales de un nuevo modo de producción y organización social (Díaz Barriga, A. 1988, 1990).

Este nuevo modelo pedagógico viene a sustituir una práctica educativa, surgida en la sociedad medieval y continuada hasta las primeras décadas de este siglo. La educación estaba centrada en ser una educación militar-caballeresca, impartida principalmente por el clero, reforzaba un aprendizaje de tipo artesanal, donde el maestro es el único poseedor del conocimiento y al alumno aprende por imitación, repetición y memorización los conocimientos transmitidos por éste. (Díaz Barriga, A. op. cit.).

Con la transformación de la sociedad agraria a sociedad industrializada, se originaron cambios en la organización social, en las formas de producción, en las costumbres y valores, en los fines de la institución "escuela". así como la vinculación con la familia y la sociedad. Estos cambios marcan el paso al Capitalismo como una nueva forma de producción, en donde las herramientas rudimentarias quedaron atrás y dieron paso a la tecnología y técnicas sofisticadas para producir más en serie, donde el individuo supuestamente se convierte en una máquina de

producción y con comportamientos individualistas, los productos elaborados son hechos en menos tiempo y a un costo menor que los producidos por los artesanos.

La escuela no quedó ajena a los cambios del exterior, sino también sufrió el impacto y las exigencias de los industriales para que la escuela se adecuara y respondiera a los hostigamientos económicos y tecnológicos que la nueva sociedad necesitaba para mejorar y elevar su producción.

La escuela debía contribuir a la formación de individuos que estuvieran capacitados para integrarse a los procesos productivos que los industriales requerían para sus fábricas. Para tales fines se requería aprendizajes específicos que se reconocen como el comienzo del desarrollo científico de la educación (Díaz Barriga, A. Op. cit.).

La influencia ejercida por la pedagogía Estadounidense en nuestro país se reflejó en la década de los cincuenta a setenta como una Pedagogía Funcionalista ligada a la problemática que atravesaba. Los soportes teóricos se desprenden de lo sociopedagógico, antropológico y por supuesto de la pedagogía industrial y de teóricos como Ragan, Jaba y Ronald Doll, Tyler entre los más significativos quienes revisaron y analizaron la situación educativa, sus crisis y conflictos, y plantearon soluciones a la necesidad de establecer un currículum acorde con la situación sociohistórica.

El nuevo pensamiento pedagógico generó tres corrientes conceptuales que fundamentan: el funcionalismo, pragmatismo y conductismo y que se ven reflejados en lo educativo a través de la Tecnología Educativa, Teoría Curricular y Evaluación que por lo consiguiente reformulan a la didáctica tradicional y que se fundamenta en los principios de la administración de empresas, que conlleva la finalidad de incrementar los niveles de eficiencia mediante prácticas de mayor control por parte del docente.

A la escuela se le encomendaba la preparación del niño, para que estuviera listo para el trabajo de acuerdo al modelo de eficiencia de las fábricas. También influía inculcarles valores como la rectitud, ley, orden, gobierno popular y respeto a las instituciones democráticas.

La evaluación fue un elemento que se integró a la Teoría Curricular y que pretendió medir el rendimiento y la eficiencia de los individuos en sus labores. El uso de los tests no sólo fue en la industria sino en la escuela también se empezó a usar para clasificar a la población infantil, tomando como referente a la inteligencia de los seres humanos.

Los Planes de Estudio, elaborados bajo este modelo educativo son comparables con la función de un ingeniero de sistemas que tendrá que clasificar y detallar la gama total de experiencias humanas que quiere desarrollar en los educandos, en cuanto a habilidades técnico-profesionales que se necesitan para incorporar a los

individuos al mercado laboral, descuidando una formación más cualitativa de sus potencialidades humanas (Díaz Barriga, A. Op. cit.).

En México, se inició la revisión del currículum a mediados de los cincuenta y en los setenta hubo un mayor análisis para revisar los planes de estudio del nivel superior, bachillerato y otros. También se encuentran propuestas curriculares elaboradas bajo tres modelos: Tecnología Educativa, Modular y el Reconceptualista, los que más adelante se explicarán.

Es necesario hacer énfasis que los distintos Planes de Estudio que se elaboraron en las dos décadas pasadas no escaparon a la influencia, Teórica y Metodológica que la Pedagogía Estadounidense ejerció sobre nuestro país, y en toda América Latina dada su situación de dependencia con el capitalismo internacional. Internamente influyó la confrontación entre Estado-Universidad que produjo reflexión autocrítica profunda acerca del papel de las Instituciones de Educación Superior frente a la sociedad global y en relación al papel que desempeñan estas en la formación de intelectuales que el país requiere para su desarrollo (Pansza, 1987, Díaz Barriga, A. 1987).

En México el desarrollo curricular empezó a tomar importancia y seriedad a partir de los conflictos que el nivel superior tuvo. A la educación básica sólo se le cambió la organización curricular de asignatura a área, Arredondo, (1981), menciona que

estos cambios no fueron fundamentados conceptualmente. (Guevara, 1991) señala que solo aumentaron contenidos que dió como resultado un plan obeso.

La estructura curricular de las distintas propuestas que se elaboraron contienen: Diagnóstico de necesidades, objetivos y perfiles (Glazman e Ibarrola, 1980), aunque no es la única experiencia que se elaboró. También se encuentra la propuesta modular, que en su concepción pretende ser la alternativa a la tecnología educativa, que intenta que el estudiante vincule la Teoría y Práctica, al trabajar con objetos de transformación en problemas concretos que la sociedad plantea.

Aunado a lo anterior, a principio de los años ochenta se generó un movimiento de innovación educativa, el cual se distinguió en tres momentos; el primero fue de denuncia y crítica hacia todo lo que había hasta ese momento; el segundo, de construcción de un proyecto que innovara lo existente y, tercero es la revaluación por la acción es decir, la revisión de lo existente y los lineamientos para diseñar propuestas curriculares.

Se encuentran experiencias concretas como la enseñanza modular, la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades CCH; el Colegio de Bachilleres, el Plan de Estudios Experimental en la Facultad de Medicina de la UNAM denominado Plan A-36; las escuelas Nacionales de Estudios Profesionales ENEP de la UNAM y la UAM Xochimilco.

El Estado instrumentó la política educativa denominada la "Reforma Educativa" como expresión que sirvió para designar desde el principio hasta el final todas las acciones del ramo, lo mismo la creación de nuevas instituciones, que la expedición de nuevas leyes, la renovación de libros de texto y aun la expansión del sistema escolarizado (Latapi, 1961).

Se promovió la primaria para adultos INEA, la Licenciatura para maestros en la Universidad Pedagógica Nacional; la Preparatoria Abierta del Centro de estudios de Medios y Procedimientos Avanzados en Educación CEMPAE, y el Instituto Tecnológico de Monterrey, el Sistema de Enseñanza Abierta SEA de Bachilleres.

2.2 EXPERIENCIAS METODOLÓGICAS SOBRE DISEÑO CURRICULAR EN MÉXICO

Como ya se mencionó, a finales de los años setentas se produjo un movimiento de corte crítico a la Tecnología Educativa, en el contexto Latinoamericano, para identificar la estructura curricular sus fines y metas, los componentes ideológicos, las problemáticas atendidas y las características específicas del campo educativo del país.

Un trabajo valioso que se realizó fue el de Raquel Glaszman y Milagros Figueroa, titulado: "Panorámica de la Investigación sobre Desarrollo Curricular", el cual analizó 250 propuestas elaboradas de 1971 a 1981. El trabajo refleja un intento de trascender el empirismo en que se desarrolló la investigación educativa. El documento se presentó en el Congreso Nacional de Investigación

Educativa en 1981 a la Comisión de Desarrollo Curricular.

El análisis realizado fue de carácter cualitativo y parte de los problemas, procedimientos y soluciones surgidas hasta ese momento se pretendió establecer las bases de reflexión en torno a la tarea que conviene realizar en el futuro, tomando en cuenta que no se parte nunca de cero. Siendo estas las experiencias realizadas por los teóricos mexicanos para dar respuesta a las necesidades que sobre curriculum se tienen.

Actualmente existen tres propuestas metodológicas, de las cuales dos han sido las más trabajadas. La primera está vinculada con la teoría funcionalista técnica de la educación, representada por autores estadounidenses como Ralph Tyler e Hilda Taba y por autores mexicanos como Glaszman e Ibarrola; la otra surge de la Teoría Sociopolítica de la Educación, la cual se presenta con menor grado de estructuración y está representada por la Teoría Curricular Modular y la tercera es la que se desprende de la Teoría Reconceptualista de la Escuela de Frankfurt de Alemania.

La propuesta modular trabaja la noción de "práctica profesional" discusión que se retoma del Marxismo, sobre las relaciones de los hombres entre sí, las relaciones de producción y la división social del trabajo. Desde el punto de vista de A. Díaz Barriga requiere ser más trabajada para entender su significado total, sin olvidar que fue la alternativa a la Tecnología Educativa, al enciclopedismo y al aprendizaje memorístico.

El Colegio de Ciencias y Humanidades creado hace más de 20 años, constituyó un intento significativo para transformar el contenido y los sistemas de aprendizaje a nivel medio superior. Sus postulados básicos fueron: Aprender a Aprender, fomentar el aprendizaje de dos lenguas (matemáticas y español), dos métodos (histórico-social y experimental) y dar a la vez una formación, para el trabajo técnico. La estructura curricular es por áreas de conocimiento, represento un avance significativo comparado con la estructura clásica de asignaturas. Sin embargo, en la práctica docente, las áreas de conocimiento quedaron reducidas a asignaturas en el interior del plan de estudios, como se puede observar en el Area de Ciencias Experimentales, que se redujo a: Física, Química y Biología.

No se puede negar un avance en la estructura curricular de los planes de estudio, sobre todo si se compara un alumno del CCH, que estudia 20 materias integradas en áreas, más un idioma extranjero en los cuatro primeros semestres mientras que un alumno de preparatoria de la UNAM requiere acreditar 28 materias más un idioma extranjero en tal periodo. En cuanto a resultados, el CCH logra un alumno participativo en su propio aprendizaje con un mejor nivel de lectura así como una formación crítica de los problemas nacionales (Pansza. UP. cit.).

Al contrario del CCH, se encuentra el curriculum del Colegio de Bachilleres que atiende a la concentración de asignaturas, en una concepción más tecnocrática; en la que se ejerce una experiencia

de control de trabajo académico a través de los exámenes departamentales, se supone que el avance programático de los grupos de estudiantes debe ser uniforme.

En la facultad de Medicina de la UNAM se trabajó sobre un plan de estudios de corte experimental, llamado Plan A-36 (1972-1974). La estructura curricular es modular, vinculando los problemas temáticos del aprendizaje de la medicina. El objetivo para el alumno fue el estudio integrado de los problemas de la Biología, Psicología, Sociología, Clínica, Patología y Epidemiología. Con este modelo curricular se pretendió trascender la estructuración clásica, pero también dar una concepción distinta del quehacer profesional del médico, quien estaría formado para atender primordialmente los problemas preventivos del proceso social de la enfermedad. La característica principal de esta metodología curricular es para que el estudiante vincule en su formación académica teoría y práctica, y de esa forma estar en contacto con la práctica profesional desde el primer semestre de la carrera.

La Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) de la propia UNAM marcan una etapa distinta en la concepción de la teoría curricular. Se retoma la noción de módulo desde la teoría de la funcionalidad técnica de la educación. De tal manera es un Plan de Estudios combinado de los dos modelos existentes.

Otra experiencia, es la que trabajó la Universidad Autónoma de Nayarit (1975-1977); con un plan de estudios, donde intentó vincularse con la sociedad, de tal manera que se redefinieron

algunas Carreras como: Economía, Medicina, Veterinaria e Ingeniería Pesquera. El modelo curricular, sin duda fue modular, el problema es que existe una deficiente información de los resultados obtenidos.

2.3 EXPERIENCIA CURRICULARES EN EL MEDIO INDIGENA

A continuación se describirán algunas experiencias curriculares realizadas en las últimas décadas, centradas en la educación indígena. Con la apertura política de Luis Echeverría y López Portillo (1970-1982), conocida como de "participación" o de "autogestión" y como respuesta a las demandas y lucha de los indígenas, las decisiones importantes se le dejaron a los propios indígenas en puestos claves ubicados dentro del sistema educativo y político del país. Como parte de los propósitos fue elaborar un diseño curricular que atendiera las necesidades de la población escolar indígena. En consecuencia había que formar académicamente a los docentes para realizar una práctica profesional congruente con la realidad étnica. En 1977 se crea la Licenciatura en Ciencias Sociales en el Centro de Investigación e Integración Social en Oaxaca. Más tarde se fusiona al CIESAS (Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social) en la ciudad de México.

El Plan de Estudios planteaba un doble enfoque: la interdisciplina y lo histórico organizado por áreas. La primera cumplía con el propósito de hacer posible la comprensión de la

estructura y la segunda, daba cuenta de las transformaciones de los objetivos trazados; el objetivo era articular los contenidos teórico metodológicos de las Ciencias Sociales con un análisis sistemático de la realidad mexicana (López Mar, 1982).

En 1979 queda instituida la Licenciatura para Etnolingüistas en el CREFAL (Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina) en Patzcuaro, Mich., una segunda generación en San Pablo Apetatitlán, Tlax. en 1983. La estructura curricular se organizó en cuatro líneas generales de formación: Antropología Social, Lingüística, Historia y Etnolingüística. Con dos divisiones, una se refiere a los cursos semestrales y la otra es un seminario. Ambos se inician desde el primer semestre. Durante los ocho semestres hay 47 cursos y 22 como seminarios, haciendo un total de 1968 horas de trabajo, es un Plan de Asignaturas (Reyes García, 1982).

La experiencia curricular en la Universidad Pedagógica Nacional es por Asignaturas en las cinco licenciaturas que ofrece, donde se encuentra inserta la orientada a los docentes indígenas del país, de modalidad escolarizada. El propósito de la licenciatura es para formar cuadros técnicos de acuerdo a las necesidades del subsistema de Educación Indígena. Han egresado cinco generaciones.

La organización curricular la conforman 26 asignaturas, cuatro seminarios y un taller contemplados en tres áreas: Área de

formación básica, de integración vertical y de concentración profesional. El plan de estudio se diseñó en 1982 y dejó de incorporar alumnos a este en 1990. En esta fecha se puso a funcionar otro plan de estudios producto de la necesidad de reestructuración que la Universidad demanda para adecuar el servicio socioeducativo que brinda a la comunidad docente y estudiantil.

En 1990 como ya se dijo antes la Universidad Pedagógica está operando nuevos planes de estudios en todas las carreras que ofrece. En lo que respecta a la licenciatura de educación indígena modalidad escolarizada propone una estructura curricular a partir de campos de conformación curricular estructural (CCEC), ejes logísticos curriculares (ELC) y espacios de concreción didáctico-curricular (EC). Los CCEC constituyen como espacio de formación que sintetizan enfoques, tendencias y contenidos generales y globales en torno a una problemática, temática o necesidad, que contribuirán a una formación profesional (teórica y práctica) más integradora, capaz de comprender en términos amplios la problemática de la EDUCACION INTERCULTURAL y comprometida con la problemática de la educación de los grupos indígenas de México. (Herrera Labra et al, 1990).

El plan de estudios propone cuatro CCEC que son: Epistemológico-teórico, Crítico social y ambiental, Avances de la ciencia y la tecnología y vinculación con las prácticas profesionales vigentes. Los dos primeros CCEC constituyen una base formativa

relativamente permanente y sólida, en la cual se sustentan los dos últimos. que son flexibles y abiertos, permitiendo, tanto una estrecha vinculación con la investigación como con el mercado de trabajo, se constituyen en un espacio de relativa especialización para quienes estudian la licenciatura, y de actualización y educación permanente para los egresados. El propósito es brindar una sólida formación universitaria al licenciado en educación indígena, para que sea capaz de responder a las necesidades que en materia de investigación, diseño y evaluación de proyectos, administración, currículum y elaboración de materiales, la sociedad demande de los profesionistas indígenas (Herrera Labra, et al, 1990).

La Universidad Pedagógica Nacional también ofrece otra licenciatura para docentes en servicio, coordinada por la USED (Universidad de Servicios de Educación a Distancia) en los estados, para los niveles educativos de preescolar y primaria y está dirigida a maestros en servicio que sin dejar sus obligaciones docentes cursan paralelamente los estudios. Dado que existe la necesidad de formar a docentes indígenas, ésta se le presenta como alternativa aunque no responde a sus intereses educativos y culturales. Existen reportes de la deserción de maestros indígenas que se inscriben y que no concluyen los estudios. Justamente estos antecedentes y otros son los que dan origen al presente trabajo metodológico que intenta atender las características y necesidades de los docentes indígenas en

servicio.

Habrá que hacer notar que aunque se instrumentaron propuestas metodológicas en los setentas y los ochentas; éstas no fueron producto de Investigaciones Educativas, que sirvieran de marco de referencia para atender las necesidades sociales educativas y económicas del país. Las primeras propuestas curriculares que conocemos mostraron la dependencia cultural que se impart  de la Pedagogía Industrial, aunque existe ya la influencia de la escuela reconceptualista de Frankfurt en Alemania.

Los estudiosos del curriculum recomendaron diseñar Planes y Programas en función de las necesidades sociales y culturales, de la realidad que viven los distintos grupos poblacionales y los niveles educativos de preescolar y primaria, por ser edades y finalidades distintas.

2.4 PROBLEMATICA CURRICULAR DE LA EDUCACION SUPERIOR EN MEXICO

Los curriculum abiertos se construyeron tomando la copia fiel del plan de estudios del escolarizado; sólo cambio el criterio de asistencia a clases. Estos surgieron, en la década de los setentas, como respuesta a la marginación socioeconómica que la mayoría de la población sufría y que por involucrarse tempranamente a los procesos productivos y laborales no pudieron seguir estudios en el sistema escolarizado.

La ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Institutos de

Enseñanza Superior) en la XXII Reunión Originaria de la Asamblea General y a través del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) efectuó en la ciudad de Manzanillo, Colima en octubre de 1986, una investigación educativa para conocer cuál era la situación de la Educación Superior en México (Mendoza Rojas, 1987).

El documento señala los problemas que ha enfrentado la investigación educativa para elaborar Planes de Estudio y Programas de Educación Superior coincidiendo con los recomendados en seminarios, reuniones y asambleas, desde principio de la década pasada.

Los resultados arrojados por PROIDES, señalan que no hay acuerdo al identificar y analizar los "problemas" de la educación superior. Señala que existen marcos filosóficos y ópticas teóricas distintas, de donde se parte. El documento identifica tres niveles externos de la problemática curricular: El estado de la educación superior; la educación superior y la nación y algunas tendencias del desarrollo de la educación superior, que en forma muy general se describen para tener un panorama de los factores que influyeron para la elaboración de propuestas y que habrá de tener en cuenta para elaborar nuevas propuestas curriculares.

El primer nivel se aboca a señalar como elementos determinantes al CRECIMIENTO del sistema de educación superior; al reducido financiamiento; la ESTRUCTURA y ORGANIZACION de la educación

superior, así como la realización de las FUNCIONES SUSTANTIVAS como: Docencia, Investigación y Difusión de la Cultura.

El crecimiento de la matrícula se debió a la oportunidad que se le dió a la población de bajos recursos, de ingresar al sistema educativo, que por su situación económica y de marginación no accedían a este nivel educativo. Como consecuencia, las escuelas e institutos se incrementaron y se diversificaron, así mismo, creció la plantilla de personal docente y administrativo. Este crecimiento se caracterizó por el desequilibrio, la falta de coordinación y de planeación repercutieron en la calidad académica y en las preferencias por determinadas Licenciaturas. Hubo saturación en algunas carreras y descuido en otras que el país necesitaba para su desarrollo.

Se improvisó la planta académica y los recursos económicos resultaron insuficientes para afrontar los problemas que trajo el crecimiento y lo que fue peor la masificación conllevó a la pérdida del sentido de comunidad, el anonimato y la modificación del vínculo pedagógico entre profesor y alumno. Desde luego que el crecimiento "per se" no es lo malo, sino la forma en que éste se dió en los últimos 15 años.

El financiamiento que la Federación otorga a las Universidades Públicas también sufrió deterioro. Se afectaron drásticamente los salarios del personal académico, mismo que obligó a los académicos buscar otras remuneraciones adicionales con la

consecuencia en el abandono de su práctica docente. Otra consecuencia es que el alumno tiene menos oportunidades de realizar sus estudios dada la elevación del costo de los libros y materiales didácticos. La investigación también tuvo sus dificultades para realizarse, lo que le restó movilidad e innovación al trabajo educativo.

La estructura y organización de la Educación Superior, están conformados por tres subsistemas: el Universitario, el Tecnológico y la Normal. Mismos que se caracterizan por estar desarticulados y dispersos en sus propósitos. Se propone establecer mecanismos efectivos para la coordinación, a fin de posibilitar el desarrollo coherente de la Educación Superior, como un todo que busca erradicar la irracionalidad, desperdicio, duplicidad de esfuerzos y atomización en las actividades. El SINAPPES (Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior) en 1978, con José López Portillo intentó hacer congruente la estructura jurídica de las IES (Institutos de Educación Superior) con la planeación nacional y la evaluación institucional y del desarrollo de planes entre otras.

La realización de las funciones sustantivas de las IES, como son la docencia, investigación, difusión de la cultura y la extensión académica, conllevan también un deterioro en la calidad académica. El problema reside, no sólo en como se enseña, sino en qué se enseña y para qué se enseña. El contenido constituye la creación de las políticas educativas del nivel superior. Hace

falta revisar y actualizar los planes de estudio de muchas carreras para que tengan un fin más social. La investigación se procura más en la zona metropolitana de la ciudad de México, como resultado del proceso de concentración y centralización económica y política. No se vigila que ésta se vincule con el sector productivo dada la dependencia científica y tecnológica, además del presupuesto que se destina es más para la ciudad de México, que para los Estados. Los apoyos resultan deficientes y se carece de evaluación sistemática que permita observar el desarrollo y los resultados de los proyectos de investigación. Aunado a lo anterior, la formación de los investigadores es muy heterogénea, no todos cuentan con la formación adecuada para realizar investigaciones.

Con respecto a la Difusión de la Cultura, ésta se encuentra menos consolidada. Cada Institución le da un toque personal, se piensa que por ofrecer una gran variedad de actividades se está dentro de esta función. Por la falta de marcos conceptuales y filosóficos sobre la cultura y la extensión del conocimiento cada quien la realiza como quiere.

En el segundo nivel de la problemática externa, se apunta que la educación superior forma parte integrante de la sociedad en una relación dialéctica. Recibe múltiples determinaciones y ella misma la impacta de tal forma que la educación superior no es sólo el resultado de las políticas y acciones institucionales, sino, además es resultado de un modelo de desarrollo

socioeconómico implantado en los años cincuenta. Una recomendación, es revisar a fondo el proyecto en que hasta ahora se ha sustentado la educación superior y construir uno nuevo, que oriente su desarrollo, a partir de una idea de nación para lo que resta del siglo. De no hacerse así, entonces serán acciones aisladas en cada uno de los ámbitos sociales y culturales y serán medidas superficiales, desarticuladas y sin trascendencia para el futuro del nivel y de la nación. Las propuestas de solución a los problemas planteados deben estar articulados en torno a un gran proyecto educativo que intente una transformación a fondo.

En el último nivel de la problemática externa, se propone hacer conciencia de los problemas que se originaron en los últimos 15 años y que han dado un desarrollo cuantitativo y no cualitativo en todos los aspectos ya mencionados con anterioridad.

En síntesis, el desarrollo curricular que México ha experimentado en los últimos 40 años de este siglo, se debe en mucho a las situaciones económicas, políticas y culturales que el país ha vivido. Se pueden dividir en factores internos y externos los que han influido en tal desarrollo.

Entre los factores internos tenemos: marco teórico, filosófico, epistemológico y metodológico que fundamentan la construcción de un plan de estudios, para que realmente responda a las características y problemática de la población a la que está dirigida; respetando sus formas culturales propias a fin de que

les ayude a desarrollarse y no a desvincularse de su identidad como individuos y como parte de una cultura y de un país. En este sentido en la última década ya existe cada vez más gente que se dedica al estudio, análisis y reflexión y que está produciendo alternativas curriculares.

Entender los factores externos que influyeron en la elaboración de planes de estudio en las décadas pasadas, refleja la situación conflictiva que el país vive, dada la situación de dependencia económica y cultural que el capitalismo interno e internacional le impone a los gobernantes encargados de instrumentar la política educativa, para toda la población. La educación superior se convirtió en paliativo para sortear las presiones que la población económicamente activa demanda para cubrir sus necesidades técnicas; por otra parte para afrontar la crisis reflejada en la disminución de las exportaciones, la inflación, el aumento del desempleo, la construcción del gasto público (Latapi, 1981; Mendoza Rojas, 1987).

Toda esta problemática se reflejó en propuestas ajenas a las características de la población, al crecimiento acelerado de la matrícula estudiantil y docente, al reducido presupuesto otorgado a las instituciones, a la desarticulación en los subsistemas de la educación para erradicar la duplicidad de esfuerzos a la falta de investigación educativa que sirva para activar las necesidades y adecuaciones que el sistema educativo necesita para difundir y consolidar la cultura nacional y étnica del país.

En esta década, no solo se analiza lo anterior, sino que ha habido avances significativos que van más allá de la crítica y que son verdaderos planteamientos teóricos y metodológicos, fraguados en propuestas alternativas. Aunque hay un camino largo por explorar dado los cambios que el mundo y las situaciones sufren día a día y que determinan las políticas educativas, sociales y económicas de cada país al interior y en relación con otros.

2.5 MODELOS CURRICULARES

En los renglones anteriores se han revisado y expuesto brevemente los orígenes, problemática e influencia que la teoría curricular tuvo en la elaboración de Modelos Curriculares en México, en los enfoques teóricos que los sustentan, la noción de aprendizaje que se promueve, el rol del alumno y del docente, la construcción e interacción con los objetos del conocimiento. Cada modelo responde a un momento histórico social, educativo y político que lo creó y lo aplicó para atender sus necesidades.

El curriculum es un concepto que los teóricos no han podido unificar según se puede observar en los planteamientos de A. Díaz Barriga, 1988; (Joyce y Weil), 1972 citados por Pérez Gómez, 1988). Es por ello que encontramos distintas concepciones, que responden a los enfoques teóricos de corte tradicional, tecnológico, modular, reconceptualista, etc.

Es necesario mencionar que ha habido preocupación tanto fuera del

País como dentro, de realizar investigaciones para analizar y clasificar la gran producción de diseños curriculares. Entre los trabajos de clasificación y análisis están los de Joyce y Weil (1972) en el periodo de 1973-1977, quienes reportaron que después de un análisis teórico, semántico y sintáctico: existen 4 familias llamadas: de interacción social, de procesamiento de la información; de personalidad y de modificación de conductas; que afrontan los problemas de la enseñanza y reflejan un tipo de pensamiento didáctico.

El criterio de análisis que se tomó fueron las teorías psicológicas, sin tomar en cuenta el proceso educativo de la enseñanza-aprendizaje que se encuentra inmerso en un contexto socio-cultural, así como las normas de aplicabilidad.

Pérez Gómez, 1988; realizó también otra clasificación de los modelos curriculares, el criterio que utilizó fue el didáctico.

Estos son: Tecnológico, Centrado en los procesos, Situacional y Reconceptualista que más adelante se describen brevemente para una mejor comprensión:

1. Modelo Tecnológico. Propuesto por la psicología conductista con influencia extraída de la industria para lograr la eficiencia en el individuo a realizar una práctica más instrumental. Los exponentes más representativos son: Tayler, 1949; Taba 1962-1974; Wheeler, 1976. Paralelo a estos se encuentra Johnson, 1967; que cuestiona los resultados

mecánicos del aprendizaje y apunta que las actividades de enseñanza deben orientarse a formar y educar al individuo. Propone tres clases de aprendizaje: conocimientos, técnicas y valores.

El modelo tecnológico está organizado en su estructura curricular por objetivos generales, particulares y específicos donde la conducta del alumno es observable, predecible y medible y donde todo está previamente determinado para que se produzcan las respuestas deseadas; con este enfoque la evaluación de aprendizajes adquirió una importancia para medir rendimiento escolar. El resultado con este enfoque es un conocimiento pasivo, acrítico y parcializado de la realidad.

2. Modelo centrado en los procesos. Desarrollado principalmente por Stenhouse, 1975. Parte de proponer que el conocimiento es resultado de la actividad racional del hombre. El currículum debe apoyarse de los procedimientos, estrategias y métodos que el hombre ha utilizado y utiliza en la producción de cultura. Conocer no es acumular, es comprender, interpretar e indagar. El diseño plantea problemas y temas amplios y provoca que el maestro y los alumnos se pongan de acuerdo en los contenidos, estrategias y procesos para atender los problemas que se plantean. Lo que se intenta con este modelo de enseñanza es la búsqueda y descubrimiento, más que fórmulas mecánicas de transmisión del conocimiento. El propósito es favorecer el desarrollo de

capacidades de comprensión, análisis e investigación y no el enciclopedismo del individuo.

Existe un plan de estudios y programa de educación preescolar que elaboró una comisión interdisciplinaria e institucional en 1985, con este enfoque y que actualmente es el que se aplica por parte de la DGEI. (Plan y Programas de Preescolar Indígena, 1985-1987).

3. Modelo Situacional. Desarrollado básicamente por Skilbeck, 1976. Pone mayor énfasis en la dimensión cultural del currículum, sus principales exponentes son: Apple, Bernstein y Shockett. El currículum tiene carácter sociopolítico porque es flexible e inacabado para incorporar las peculiaridades culturales e ideológicas que caracterizan el contexto social donde se desenvuelve la práctica educativa, porque cada práctica didáctica es singular e irrepetible según el contexto sociocultural en que se aplique.

4. Reconceptualista. No se propone un diseño; es la contraparte de los otros modelos ya explicados. Entre sus principales exponentes, encontramos a Schwab (1969-1973), quien trabajó arduamente durante 5 años para proponer que los problemas del currículum requieren una búsqueda de la naturaleza intrínseca y circunstancial de los problemas prácticos, lo cual no supone el diseño del currículum que queda establecido por los contenidos, experiencias y procedimientos didácticos como si fuera receta de cocina, el diseño debe contener la explicación de los fenómenos y

procesos. El movimiento reconceptualista se origina al inicio de los años setentas en Alemania.

Un trabajo que parece importante describir, es el que realizó Raquel Glaszman y Milagros Figueroa en México, 1981 para el Congreso de Investigación Educativa, en el cual presentaron el resultado de una extensa investigación que tuvo como finalidad el análisis cualitativo de 250 propuestas metodológica de 10 años atrás, de planes de estudio elaborados en nuestro contexto.

Los criterios de análisis fueron los fundamentos teóricos, la práctica profesional, la interdisciplina, la función del docente y de los alumnos. La muestra abarcó desde el nivel preescolar hasta los de nivel superior; la agrupación que lograron, es la que sigue:

1. Curriculum y Planeación. Aquellos que tienen una estructuración, plantean eficacia y control, precisan las etapas a trabajar. La planeación es atendida como la toma de decisiones más eficaces en la solución de problemas identificados. La evaluación educativa como necesaria para determinar el logro de metas y la congruencia. Como ejemplos, el modelo de la Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos de la SEP: 1980 para la educación básica.

2. Congruencia y Aspectos Sociales. Son dueños que le confieren mayor importancia a los aspectos sociales involucrados en el curriculum. Se enfatiza la necesidad de conjugar teoría y

Práctica; así como lograr la participación dinámica de los integrantes en el proceso educativo y las tareas sociales. Existen propuestas que destacan la práctica profesional para abordar el plan de estudios. La carrera de Psicología en la ENEP-Iztacala Ribes, 1975; es un ejemplo de ello. También estos diseños son conocidos como currículum por módulos; con este modelo se intenta eliminar el verbalismo, integrar la teoría y la práctica, promover la actitud y el aprendizaje y la evaluación continua y diversificada.

3. Currículum y procesos educativos, Son aquellos modelos que otorgan importancia especial a los procesos educativos. Sobresalen conceptos como "excelencia académica", se presta especial importancia al análisis del aprendizaje: El ejemplo es de Ciencias Biológicas y de la Salud de la UAM-Iztapalapa que se proponía generar profesionistas capaces de contribuir a la transformación estructural y profunda en los distintos niveles educativos. El modelo propone un sistema por matrices de trabajo-aprendizaje de trama educacional múltiple que se constituyen en modelos que combinan las ciencias con problemas reales. El modelo educativo que dedica especial atención a los aspectos del aprendizaje es el Programa de Educación Preescolar Regular de 1981-1982 que se fundamenta en una concepción psicogenética o también conocida como constructivista.

4. Sistema de Enseñanza Modular. Opción curricular para la educación media y superior. La organización curricular es el Módulo. Se toma la ciencia como instrumento de transformación de la realidad, la vinculación entre teoría y necesidades sociales. Dentro de este enfoque se le confiere gran importancia al análisis de la práctica profesional porque es ahí donde se concretan los problemas, se abordan como "objetos de transformación".

A partir de un método de enseñanza empírico-inductivo y teórico-deductivo se propone formar en el individuo la capacidad crítica, además al interactuar en situaciones concretas y reales se pretende que el individuo sea más dinámico y participativo.

En la ENEP-Iztacala no se concibe como organización de contenidos, sino como situaciones de enseñanza-aprendizaje que preparan al estudiante en 3 núcleos básicos: teórico, metodológico y práctico.

Aunque Angel Diaz Barriga, (1990), presenta en debate el concepto de curriculum, identifica siete distintos conceptos para referirse a él: tradicional, industrial, oculto, como espacio que articula problemas, como dimensión político-académica, perspectiva crítica y como una epistemología invasora.

Es necesario señalar que tales conceptos responden a un modelo educativo determinado. Para elaborar un modelo curricular que responda a las características, necesidades y contexto

sociocultural; el diseñador, mientras no defina adecuadamente su objeto de estudio, establezca los fundamentos teóricos y la instrumentación técnica sin favorecer una más que la otra y le de expresión equilibrada al docente y al alumno como partes dinámicas en la práctica curricular. También sería importante analizar los fines de la educación dirigida a un sector, grupo o población determinado, donde las dimensiones históricas, políticas y teóricas deben encontrar articulación que den sentido y significado a los fines del currículum.

Resumiendo, en los años setenta la mayor influencia que se tuvo para elaborar propuestas curriculares proviene de la Tecnología Educativa, gestada de la Pedagogía Industrial en E.U. Esta proponía que la escuela contribuyera a la formación de individuos aptos para integrarse a los procesos productivos de las industrias incipientes de sociedades capitalistas, lo que permitirá realizar el trabajo más eficiente y en menos tiempo, con el fin de elevar la productividad. Estos cambios sociales, económicos y políticos dieron origen a este nuevo enfoque para atender las necesidades educativas y es llamado teoría curricular, evaluación y tecnología educativa (sistematización de la enseñanza).

La influencia ejercida en México, como lo señala Angel Díaz Barriga (op. cit), cobró carta de ciudadanía en nuestras instituciones. Bajo esta óptica se construían y valoraban nuevos planes de estudio, también conocidos como "programación por

objetivos", los cuales pretendían como ya se dijo antes una mayor eficiencia en todos los niveles educativos y se caracterizaron por sostener una concepción técnica prescriptiva para la solución de problemas educativos.

La evaluación de aprendizaje adquirió importancia adquirió importancia para la enseñanza-aprendizaje ya que todo estaba establecido por lo mismo, todo debía ser observable, medible y predecible. Dentro de esta corriente encontramos a Taba y Tyler como autores clásicos del currículum; a Glaszman e Ibarrola como las pioneras en la elaboración del currículum de corte tecnológico; sería conveniente señalar que actualmente las autoras han variado su postura teórica. Existen otros autores como Arnaz (1981), Arredondo (1979), Ribes (1978) y otros.

En la revisión crítica que se ha venido desarrollando al currículum, se señala que dichas propuestas en su mayoría encubren la ideología y la situación política económica, que atender las necesidades de establecer un currículum acorde a las situaciones reales de la ciudadanía y del país. Como respuesta alternativa se creó la Teoría Curricular Modular, por objetos de transformación como la UAM-Xochimilco, por ser la más estructurada y representativa de esta tendencia sociopolítica de abordar el currículum; en esta se intentó articular la problemática desde categorías propias como: Práctica Profesional, objetos de transformación, etc.

Entendiendo el momento sociohistórico del país habría que señalar que vivía intensos momentos de desarrollo económico, social y de apertura política en esas dos últimas décadas y con la ayuda de intelectuales exiliados en México de otros países como Chile, Argentina y Uruguay, el campo del currículum generó la búsqueda de nuevos caminos y soluciones a los problemas educativos. Bajo este marco se propicia una perspectiva crítica y autocrítica al currículum. Se critica el "modelo" se señala la importancia del sujeto, se reconoce al currículum como una práctica social, se trabaja sobre la relación entre los fines del currículum y la formación docente, se advierte la ausencia del objeto de estudio, es decir, el conocimiento y el análisis de la problemática acerca de la teoría pedagógica o ciencia de la educación la cual se nota en la formación de los sujetos sociales (De Alba, A., 1988).

Esta postura teórica se inscribe dentro de la corriente de Sociología de la Educación, representada por Apple, Giroux, McLaren y principalmente por Schwab; dicha postura representó una ruptura con las concepciones anteriores. Esta metodología es conocida como reconceptualista, no propone un diseño curricular elaborado y estructurado; se apoya en la Hermenéutica y la Etnografía como fuentes para detectar los problemas que definen y fundamentan el diseño curricular considerado de índole práctico y no teórico. Lo primero no subordina a lo segundo por lo que habría que aceptar cierta ambigüedad e imprevisión inherente al currículum, se considera que no es un documento de recetas de

cocina, sino la explicación de los fenómenos y procesos de naturaleza práctica que son la esencia del currículum. Se enfatiza la influencia que ejerce en el individuo el currículum vivencial y el oculto no así el formal.

No obstante lo anterior, sería incompleto el resumen sino se aborda la metodología curricular para elaborar un plan de estudios de Educación Básica con enfoque constructivista, representada por César Coll (1987, 1990), principalmente. Este autor ha dirigido la reforma curricular de la educación básica española. Esta concepción postula que el conocimiento se produce por un prolongado proceso de construcción y elaboración de esquemas, modelos y teorías que inducen al aprendiz a su contrastación y replanteamiento. Este autor da énfasis al aspecto psicológico sin desconocer el aspecto socioantropológico, disciplinario y pedagógico ya que el primero afecta a todos los elementos que conforman el currículum, desde preescolar, primaria y secundaria como modelos base y unificado, para la enseñanza obligatoria con la característica de ser flexible y adaptable a cada situación particular (F. Díaz Barriga, 1991).

En su propuesta, Coll retoma las ideas de los enfoques cognitivos de Piaget, Vygostky, Michael Cole, Ausubel, Mayer, Brunner y Merrill y Reigeluth, entre otros, quienes proponen tomar en cuenta el desarrollo de los seres humanos para contribuir al desarrollo armónico del mismo. Sostienen que existen postulados generales cognitivos que caracterizan la personalidad de la los

seres humanos, como son: la capacidad de generalizar, recordar, formar conceptos, razonar lógicamente las especificidades, las de la naturaleza de los aprendizajes específicos que brindan las experiencias educativas, ambientales y socioculturales.

Este diseño es conocido como Constructivista centrado en el aprendizaje escolar, porque sitúa la actividad mental del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal y que se tratan de estimular durante el ciclo escolar. También se enfatiza el papel de la intervención pedagógica, por dar la orientación para crearse las condiciones adecuadas para que el conocimiento se construya y sea lo más correcto y rico, proceso que enriquece a los educandos.

2.6 CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS PARA LA EDUCACION BASICA INDIGENA (Modalidad semiescolarizado)

Como se podrá observar, existen diferentes enfoques teóricos y metodologías para abocarse al problema curricular.

La propuesta curricular objeto de esta tesis, tiene la finalidad de atender las necesidades de formación académica de los maestros indígenas que prestan sus servicios en el nivel de preescolar y primaria, se afilia al enfoque teórico que concibe al curriculum como espacio donde se articulan problemas de construcción de las ciencias, apropiación del conocimiento y formas de transmisión cultural (valores, costumbres, creencias, hábitos, etc.) en el

bulá y que conforman una propuesta político educativo. Está conformada por aspectos estructurales formales y procesales prácticos, tomando en cuenta las dimensiones generales y particulares que interactúan en las relaciones sociales, educativas e históricas para que al construir, sea dinámico y con la posibilidad para desarrollar la capacidad humana como el pensar, la crítica y la participación en su devenir histórico, pero en forma conciente de su realidad.

Esto, no pretende ser un "modelo" ni resolver todos los problemas que presenta el medio indígena en el campo del curriculum. Por el contrario, da la oportunidad a quien lo opere, de contextualizarlo en cada una de las regiones, de revisar y adecuar a las características reales de formación; por lo que el curriculum se considera adaptable y flexible para dar una respuesta técnica adecuada a las situaciones donde tenga que operarse a partir de una serie de reflexiones de carácter psicoeducativo, social y epistemológico, con el fin de obtener los óptimos resultados al poner en práctica la licenciatura en forma integrada ya que toma en cuenta a todas las partes que participan (docentes, alumnos, comunidad, instancias educativas, diseñadores, etc.) en la actividad educativa.

La propuesta curricular, considera a la educación como una función histórica determinada al conocimiento como un proceso progresivo, integral y relativo; el proceso de aprendizaje como socialmente contextualizado y transformador y a la

profesionalización como el proceso por medio del cual el docente-estudiante adquiere una formación teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa, así como en el que se toma a la docencia como objeto de estudio y de aprendizaje, en función de la sistematización y continuo mejoramiento de la misma, reconociéndosele así como una práctica social que ha de ser elevada a nivel de profesión.

En este sentido se retoma de la corriente de la Pedagogía Crítica, la consideración de la práctica docente como objeto de estudio, misma que está concebida y analizada a la luz de los lineamientos de la didáctica interactiva, con lo que se espera contribuir a la superación de los problemas que aquejan a los docentes indígenas para favorecer la transformación cualitativa del medio educativo en que se lleva a cabo la formación del niño indígena.

Tratando de rescatar los elementos que se consideran valiosos en las diversas corrientes curriculares, a fin de no caer en el reduccionismo que las caracterizan a todas ellas, esta propuesta de diseño curricular se sustenta en las dimensiones sociocultural, psicoeducativa, epistemológica y técnica.

Así se busca contribuir a un enfoque integral del diseño curricular.

La Dimensión Sociocultural se concibe como el contexto social y

cultural donde los grupos étnicos exponen sus formas particulares, su organización social y grupal, económica, política y estructural que influyen significativamente en el entorno educativo. La educación superior, debe dar respuesta a necesidades sociales que los grupos étnicos han demandado, sin descuidar la interrelación comunidad y mercado ocupacional. Así el curriculum debe promover la adquisición de saberes que tengan significación y relevancia para la solución de sus problemas, favorecer la percepción de como la formación humana se convierte en expresión de las manifestaciones sociales y al mismo tiempo posibilita la actuación del hombre en el proceso de transformación social incidiendo decidida y explícitamente en la formación ética, humanista y social de los estudiantes (Bonfil 1983, UPN-DGEI, 1990; A. Díaz Barriga, 1988; Pérez Gómez, 1981; F. Díaz Barriga, 1987).

La Dimensión Epistemológica Considera la naturaleza del conocimiento y los procesos genéticos de su construcción. Investiga, vigila y organiza la validez lógica del conocimiento, es decir cómo es posible, sobre qué bases, supuestos supremos descansa. De acuerdo con Piaget, quien señala que el conocimiento no es una copia de la realidad sino una transformación o construcción de la misma, realizada a partir de los estímulos sensoriales aunque habría que señalar que estímulos y conocimientos no son idénticos por lo que es importante la formación del conocimiento que debe estar conectado con la

enseñanza, es decir, los métodos de enseñanza dependen de la concepción epistemológica, de donde se desprende la interacción con los objetos de conocimiento y que en este caso promovido en forma dinámica y razonada. Esta abarca dos aspectos importantes: El primero se refiere al estudio sintáctico y semántico del conocimiento (su forma y contenido) de las distintas disciplinas con que el hombre ha ido organizando los conocimientos que le conforman su realidad; los procedimientos y métodos que ha generado para elaborar y contrastar sus elaboraciones teóricas (A. Díaz Barriga, 1988; F. Díaz Barriga, 1987; Pérez Gómez, 1981).

El otro aspecto se aboca al estudio de la forma en que los alumnos van construyendo y transformando su conocimiento, lo que involucra un desarrollo cognitivo, afectivo, social que interviene para generar, desarrollar y modificar los productos resultantes de acuerdo con la etapa vital de desarrollo biopsicosocial del estudiante (F. Díaz Barriga, 1987; Deval, 1983; Coll, 1987).

Así el currículum debe formar en el estudiante una actitud problematizante del conocimiento e investigativa que le permita la interpretación de las distintas posturas teóricas sobre el particular y a su vez favorecer el estudio y la transformación de su práctica docente y en consecuencia la de la problemática educativa indígena.

La Dimensión Psicoeducativa. Esta se refiere a las teorías de aprendizaje, de la instrucción y la motivación humana que nos lleva a cuestionar los modelos psicopedagógicos y de formación docente en un intento por derivar de ellos estrategias, materiales, instrumentos de evaluación, dinámica de trabajo aplicable en el aula. Respetando la lógica particular de construcción, el método de enseñanza responde a las implicaciones en un primer momento y en segundo a la necesidad de aprender, de construir, estructurar para apropiarse el sujeto mismo del conocimiento. El aprendizaje es un proceso de apropiación de la realidad, lo cual requiere que el sujeto construya a partir de sus propios marcos referenciales. (Novack, J. 1978; Rodríguez, A. 1977).

Dimensión Técnica. Se refiere a los lineamientos procesuales aplicados en el diseño curricular, es decir, sus características de operación como son: heurístico, flexible e inacabado.

Dichas características brindan la oportunidad de adaptarlo y adecuarlo a las necesidades y realidad en que cada grupo étnico lo opere, insistiendo que aquellos diseños donde todo está dicho acodado y medido, le restan creatividad e imaginación a los que participan en el mismo.

Habrá que insistir que en el proceso curricular no sólo debe privilegiarse la intervención de las ciencias psicológicas y de la educación, sino también las ciencias sociales y la teoría del

conocimiento. Los supuestos bajo los que se conformó esta propuesta vinculan a una visión integral e interdisciplinaria del diseño curricular.

2.7 DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA PROPUESTA CURRICULAR

La presente propuesta curricular retomó el documento de trabajo que presentó un equipo interinstitucional coordinado por la Academia de Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional, titulado: "Licenciatura de Educación Básica Indígena (modalidad semiescolarizado) en donde la autora de esta tesis también tuvo una participación activa durante su construcción. El equipo de trabajo estuvo constituido de la siguiente manera. Por la Academia de Educación Indígena: Profr. Javier Tito Espinoza, Lic. Jorge Hernández; Antrop. Jorge B. Martínez Z; Lic. Antonio Carrillo Avelar y María de los Angeles Cabrera. Por la Dirección General de Educación Indígena: Profr. Mario Millán Soto, Mtro. Juan Bello Domínguez, Lic. Guillermina Duarte Hernández y Lic. Rocío Flores Hernández y por la Coordinación de Unidades del sistema de Enseñanza a Distancia de la UPN, Lic. Guadalupe Millán Tena y Lic. Marina Ramírez Cázares.

El documento de trabajo fue revisado a la luz de la metodología que proponen las autoras: Frida Díaz Barriga., Lourdes Lule, Diana Pacheco, Elisa Saad y Silvia Rojas, 1984, 1990; para elaborar diseños curriculares en la enseñanza superior y se retoma la conceptualización que la primera autora ha hecho a la

metodología propuesta, de acuerdo a la experiencia y cuestionamientos posteriores.

Fue leído, reestructurado y enriquecido respetando los postulados teóricos que fundamentaron el plan, los contenidos y estructura curricular; se incluyeron dos aspectos fundamentales: la determinación del perfil profesional para determinar el tipo de profesionista que se requiere formar al cursar dicha licenciatura, se estableció qué conocimientos, habilidades, cualidades personales y sociales deben desarrollar los estudiantes-maestros para reflexionar su práctica profesional que viene desempeñando cotidianamente.

Otro aspecto fue el de la evaluación curricular que tiene como propósito determinar la evaluación continua del currículum como proceso importante y necesario, puesto que el currículum no se considera acabado ni estático; se concibe como un proceso dinámico y adaptable a las situaciones humanas, institucionales, políticas y los avances disciplinarios. De tal manera que esta fase advierte lo necesario que es estar en constante vigilancia, permite adecuar, enriquecer, corregir de manera permanente el proceso curricular tanto en su constitución como de operación del mismo.

Para conocer y determinar los logros, deficiencias y aciertos del plan en operación, se retoma los criterios propuestos por la Mtra. Frida Díaz Barriga Arceo para realizar la evaluación externa e interna. La primera, comprende el impacto social que

logra el egresado una vez que se encuentre desempeñándose profesionalmente; la segunda se refiere al logro académico de los objetivos del plan de estudio y de los programas, así como el análisis interno de la estructura curricular.

Por otra parte, es importante señalar las características que identifican y distinguen la metodología curricular usada en la construcción de esta propuesta curricular que recoge los lineamientos y sugerencias recomendadas para el campo curricular.

La metodología tiene una estructura técnica, porque asume un abordaje sistemático al considerar al diseño curricular como un proceso. Se analizó el contexto donde se originan los elementos de entrada al proceso, el proceso de creación del currículum, su implantación y los productos resultantes del mismo. A pesar de lo explicado este procedimiento no responde únicamente a un enfoque tecnológico sino que además retoma la conjunción de las dimensiones social, epistemológica y psicoeducativa. Permite al estudiante problematizar e interactuar con los objetos de conocimiento críticamente y consciente de la realidad que vive.

Los resultados se consideran intencionales e incidentales del proceso curricular y se sugiere el uso de métodos de evaluación cualitativa y cuantitativa.

La propuesta recoge las recomendaciones principales que se han desprendido de la revisión documental del campo como características esenciales para superar propuestas de corte

tecnológico, como las siguientes:

- * Permite un manejo objetivo por parte del docente.
- * Es flexible porque da la oportunidad de contextualizarla y replantearla para cada proyecto particular.
- * Admite y promueve la participación activa de todos los involucrados en el proceso curricular de la institución, donde se opere el curriculum.
- * Propone la importancia de instrumentar un proceso de análisis y seguimiento permanente .
- * Sugiere la necesidad de vincular el proyecto curricular con la adopción de un modelo instruccional en armonía.

De esta manera los involucrados en el diseño podrán agregar, reestructurar o eliminar actividades que a juicio sea necesario hacer, proponiendo o seleccionando instrumentos, estrategias particulares de trabajo derivados del marco teórico que asuman y de la orientación que den a su práctica.

Habrà que insistir que la propuesta curricular, no pretende ser un "modelo" acabado, ni un recetario donde todo esta establecido, más bien puntualiza los aspectos que se consideran esenciales desde desde una adopción de corte crítico, enfatizando las cuestiones de tipo académico.

CAPITULO 3.

PROPUESTA CURRICULAR PARA LA LICENCIATURA DE EDUCACION BASICA INDIGENA (Preescolar y Primaria) Modalidad Semiescolarizada.

3.1 FUNDAMENTACION DE LA LICENCIATURA.

3.1.1 DIAGNOSTICO DE NECESIDADES

Las necesidades, características, problemáticas de los docentes indígenas que prestan sus servicios en los niveles de preescolar y primaria, se detectaron a través de una investigación documental, en la que se seleccionaron, revisaron lecturas de teóricos, documentos oficiales, planes de estudio del medio indígena y otros, memorias de Congresos, Foros, Eventos que se han producido y publicado en las dos últimas décadas. Los teóricos revisados son: Bonfil, Varesse, Staverhagen, Baéz, De la Fuente, Aguirre, Muñoz, López, Medina, Yañez, entre otros no menos importantes. Los documentos institucionales, fueron todos aquellos que la Dirección General de Educación Indígena produjo en la década pasada y que tenían la finalidad de crear y fundamentar un marco teórico-conceptual y técnico-metodológico para la creación de una propuesta pedagógica, filosófica-política, psicológica y social de la educación indígena que por cuestiones políticas no se concreto en su totalidad.

Los documentos producto de eventos, como Congresos, Foros, Encuentros etc. fueron aquellos donde, los indígenas estuvieron como actores dentro de la política de participación. En estos

se encuentran los lineamientos que desean para conformar una educación indígena bilingüe. Ejemplos de reuniones: Vicam, Son. Oaxtepec, Mor., Ixmiquilpan, Hgo. etc.

Decidir y conformar un plan de estudios que atendiera las necesidades detectadas por los docentes indígenas también llevó a la revisión teórica y metodológicas sobre diseños curriculares, sus orígenes y problemáticas, los diseños elaborados en México, así como planes de estudio instrumentados para los indígenas. Los Teóricos son: Díaz Barriga A, Díaz Barriga Arceo, Pansza, Stanhauss, Apple, Follari, Figueroa, Arnaz, Arredondo, De Alba, Taba, Glaszman, Gigante, Martínez, entre otros.

Los grupos indígenas están enmarcados dentro de la sociedad nacional y se caracterizan por su conformación multicultural y plurilingüe, como resultado de la resistencia histórica social en la que han estado inmersos, para seguir vigentes hasta nuestros días. En suma son 56 grupos étnicos que dominan 44 lenguas distintas al español; están distribuidos en diversas regiones de 23 estados de la república mexicana. (Prontuario de estadística DGEI., 1990).

Los grupos indígenas se caracterizan por llevar a cabo actividades productivas, culturales, políticas, lingüísticas diferentes al total de la población, así como por sus situación de marginación y desigualdad educativa, social y política con el resto de la Población nacional. (Bonfil, 1987, 1988; Varesse

1982).

Para atender las necesidades que presentan los grupos étnicos, el Estado ha instrumentado a través del tiempo, diversos proyectos sociales y educativos homogeneizadores, orientados por lo general, a su incorporación e integración a la vida nacional.

Como resultado de las políticas y de los proyectos con que han sido atendidos los grupos étnicos, se encuentran articulados, subordinados e inmersos en el marco nacional, por lo que las relaciones interculturales que establecen son asimétricas y desiguales. Esto los ha conducido al deterioro de su cultura, a la pérdida de su idioma materno, y por lo consiguiente, a la pérdida paulatina de su identidad étnica, al tener que emigrar a las grandes ciudades, incluso a los E. U. para sobrevivir. No obstante habría que hacer notar que muchos de ellos siguen practicando sus costumbres y su idioma, como son los casos de los emigrados de Cd. Netzahualcoyotl a los Angeles en E. U. (Varesse, 1982).

En lo que respecta a la situación educativa, se observa también una desigualdad, propiciada por las escasas posibilidades de acceso, permanencia y eficiencia terminal, que se traducen en un aprovechamiento deficiente en los niños indígenas, así como también en las pocas o deficientes oportunidades que los docentes bilingües tienen para su formación docente.

Por lo que se puede deducir que la educación proporcionada a los

grupos étnicos no ha logrado contribuir al desarrollo de los mismos, como a sido proposito formal de la política educativa sino por el contrario a reforzado su desigualdad, frente al resto de la sociedad nacional.

A ello se debe que en ese contexto se aprecien, hoy en día, no sólo diferentes concepciones del mundo, la sociedad y el ser humano, distintos sistemas educativos y una gran diversidad de prácticas sociales, educativas y docentes, sino también de algo que era muy característico de lo indígena como es la desvinculación entre la comunidad y la escuela, el distanciamiento entre los objetivos de la educación comunitaria y la educación escolarizada.

En la actualidad existen prácticas docentes diferenciadas en interacción, que responden a diferentes proyectos sociales y modelos educativos, prevaleciendo el Modelo Tradicional, que se caracteriza por el orden y el respeto a la máxima autoridad que es el maestro (el dueño del conocimiento) y donde reina el verticalismo, autoritarismo, verbalismo e intelectualidad. Este método se usa desde la evangelización de los grupos étnicos con la llegada de los españoles (DGEI. Bases generales de la educación indígena: 1983, 1990). Es también importante el tecnocratismo, surgido a partir de los años cincuentas, que concibe a la educación relacionada con el acontecer del sistema social y con el creciente pensamiento tecnocrático en los modelos

de desarrollo de los países.

El modelo recalca el carácter instrumental de la didáctica, el microanálisis del salón de clases, tomado como suficiente en sí mismo, al docente con el papel principal del proceso enseñanza-aprendizaje al controlar estímulos, respuestas y reforzamientos. Su máxima culminación la podemos observar en los programas educativos que se diseñaron en la década de los 70 's y que se le conoce por programación por objetivos y que todavía muchos docentes siguen al pie de la letra porque les marca paso a paso su quehacer educativo. El alumno no se beneficia en su formación ya que en el acto educativo es pasivo y repetidor de los aprendizajes. Por último tenemos el Modelo de Escuela crítica, fundamentado en la corriente cognoscitiva y en la pedagogía crítica que cuestionan los anteriores modelos educativos y que se pronuncian por que se reflexione en el acto educativo y se revise el papel del docente alumno-método de trabajo. Dicho modelo pretende formar individuos más participativos, conscientes de sus propios aprendizajes en donde la interacción educativo se más dinámica entre sujeto y objeto de conocimiento (Pansza: 1986).

Hoy en día, dichos Modelos educativos son aplicados por los docentes indígenas y no indígenas, sin conocimiento de sus repercusiones en los niños, la escuela y los miembros de la comunidad.

Es decir, el docente indígena ha sido inducido, capacitado y formado académicamente dentro de un contexto histórico

determinado, el cual le ha dotado de una preparación específica, que en su práctica le conduce a procurar determinados objetivos, en transmitir ciertos contenidos, preferenciar ciertos recursos didácticos y realizar un tipo de evaluación de los aprendizajes, de acuerdo a los criterios Filosóficos, Sociológicos y Pedagógicos que sustentan el modelo que aplica de manera mecánica y sin haberlo sometido a crítica alguna.

Lo anterior ha impedido al docente indígena la preservación, recreación y desarrollo de su propia cultura material, espiritual y pedagógica, así como el retomar lo que enriquezca de la cultura pedagógica nacional.

Así la práctica educativa que desarrollan los docentes indígenas, no contribuye al desarrollo étnico a nivel comunal, regional y nacional una vez que los procesos de enseñanza-aprendizaje no catalizan los elementos culturales endógenos y exógenos del grupo. Como ejemplo podemos citar los siguientes: La taxonomía, botánica, el cómputo y clasificación del tiempo y las divisiones anuales estacionales, pesas y medidas, la racionalidad económica, entre otros, propios de los grupos indígenas, que estudiarlos junto a sus correspondientes en el conocimiento universal, occidental, precisamente permitirían inducir procesos de aprendizaje significativos.

La práctica educativa actual no cuenta con la participación activa de los miembros de la comunidad, que son los que se

encargan de transmitir los conocimientos culturales tradicionales así como los fenómenos naturales, la herbolarea, las técnicas agrícolas, la alimentación, la construcción de viviendas, las fiestas rituales o las relaciones del hombre con la naturaleza, entre muchos otros contenidos que el docente utilizaría para la formación integral de los niños indígenas. Es por ello que tanto la escuela como el docente no resulta parte integral de la comunidad, porque no son sensibles a sus problemas, inquietudes y proyectos, y no participan de la formulación de soluciones a las inquietudes de la vida diaria.

Otro aspecto de la práctica educativa indígena, es que la escuela no vincula a la comunidad con los procesos administrativos de gestión del Estado, no se promueven las diferentes formas de gestión social en los niveles administrativos, políticos, crediticios, educativos y culturales del conjunto social. De este modo, los recursos otorgados por el Estado y los que genera la escuela a través de sus propios mecanismos productivos no están en manos de la comunidad.

En cuanto al uso y manejo de la lengua materna como vehículo de comunicación en el proceso educativo, se privilegia el uso del español, por parte del docente y se silencia la lengua materna, ya que él mismo, desconoce en una gran mayoría la lecto-escritura de su idioma.

Introducir el español en el niño indígena, cuando las estructuras

gramaticales de su idioma materno aún no se han complementado producen problemas psicolingüísticos, como la desestructuración e interferencias lingüísticas; significa que el niño indígena inicia su vida percibiendo y organizando su entorno que le transmite la cosmovisión, valores y racionalidades propios de su grupo sociocultural de pertenencia y que el idioma español interrumpe el proceso lógico del desarrollo lingüístico que sigue la especie humana.

Es de hacer notar que los planes y programas de estudio no le proporcionan al docente los conocimientos de los procesos de crecimiento y desarrollo de los niños, así como de los valores, conocimientos, conductas, experiencias sociales, habilidades y destrezas desarrolladas antes de ingresar a ella durante su estancia en los niveles educativos. Con todo lo anterior se tiende a desaprovechar las potencialidades cognoscitivas, afectiva-sociales, de lenguaje y comunicación que constituye el patrimonio sociocultural de su étnia y en la que debería basarse lo educativo para lograr un desarrollo humano más acorde con la cosmovisión de su grupo étnico. De esta manera la escuela ha contribuido a un proceso de aculturación y enajenación (Aguirre, 1970; Sefa, 1987), al ubicar al niño escolarizado en conflictos de identidad que no le permite articular funcionalmente su vida como indígena con la vida nacional.

En este sentido, la vida en el aula se desarrolla en medio de actividades rutinarias que se originan en la interacción del

maestro con los programas, y las respuestas del niño a ellos, que al no encontrar correspondencia ni vías expeditas para generar verdaderos procesos de enseñanza-aprendizaje, caen en las repeticiones de actividades que no estimulan el desarrollo de la docencia ni el aprendizaje de los niños.

En lo que se refiere a la relación maestro-libros de texto, no siempre cumplen la función para la que fueron creados. Los docentes no le entienden y cuando lo hacen, los aceptan y aplican como verdades absolutas, inhibiendo su capacidad creadora y su papel de protagonizar procesos educativos, guiando su práctica docente por la intuición y espontaneismo; es decir, el docente se encuentra en muchos casos sin apoyos teóricos que fundamenten y orienten su labor educativa.

El quehacer del docente se reduce entonces a la aplicación de los contenidos que se encuentran establecidos en los planes y programas de estudio nacionales vigentes, en los que el protagonismo histórico pasado y presente de los indígenas, incluso en los procesos históricos nacionales que se estudian en ellos, esta ausente.

A través de lo que se ha explicado hasta el momento, la escuela como institución educativa, se encuentra fundamentalmente orientada a promover el aprendizaje memorístico, la competencia eficientista y la pasividad del alumno, dado que no se posee una teoría docente que explique y oriente una práctica docente

integradora y pertinente para una educación indígena (De la Fuente; 1987).

Por otra parte, es de hacer notar que todo lo anterior refleja el tipo y la forma en que los docentes indígenas han sido formados académicamente para desempeñar el trabajo docente.

Actualmente la Dirección General de Educación Indígena cuenta con 30, 260 docentes indígenas en servicio, adscritos en los niveles de preescolar y primaria bilingüe, de los cuales su situación académica es la siguiente:

ESQUEMA: 1

ESCOLARIDAD	DOCENTES EN SERVICIO					
	COMPLETA		INCOMPLETA		TOTAL	
Primaria	465	1.53%	143	0.47%	608	2.00%
Secundaria	7455	24.63%	574	1.89%	8029	26.53%
Bachillerato	2393	7.90%	3938	13.01%	6331	20.92%
Normal primaria	11379	37.60%	1354	4.47%	12731	42.07%
Normal Superior	1726	5.70%	835	2.75%	2561	8.46%
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	23418	77.38%	6,844	22.61%	30,262	99.99%

Datos obtenidos del Departamento de Superación Académica, DGEI: 1990.

Del cuadro anterior se puede observar que todavía el servicio educativo cuenta con docentes indígenas que aún no han terminado la primaria y que sólo recibieron cursos de capacitación y de inducción a la docencia impartido por la misma Dirección General y que a lo sumo han recibido cursos de actualización en los años que llevan de servicio.

Sin embargo, es de hacer notar que aunque el cuadro anterior nos muestra que la mayoría de los docentes cuenta con normal primaria habría de señalar que la mayoría ha realizado sus estudios semiescolarizados o del sistema abierto de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, dependencia de la Secretaría de Educación Pública. Los resultados obtenidos y reportados por los mismos docentes en servicio fueron poco satisfactorios, ya que no cubren las necesidades educativas de la niñez, así como de las expectativas de las comunidades indígenas (DGEI. Documento Diagnóstico: 1990).

Por otra parte, y a través de las organizaciones políticas, los docentes indígenas han expresado el tipo de formación académica que necesitan para brindar una atención educativa acorde con las necesidades de los grupos étnicos, misma que les permita reflexionar sobre el plan de estudios, programas, contenidos, recursos didácticos que usan actualmente y que se encuentra distante de su realidad sociocultural y educativa. Esto no significa pugnar por una educación aislada de los requerimientos y lineamientos de la política educativa nacional, sino priorizar los contenidos y formas que le son cercanos a su entorno para acceder a los conocimientos nacionales y universales.

Existen diversas experiencias e intentos del Estado mexicano en contribuir a la formación académica de los docentes indígenas, entre los que se pueden mencionar son: la elaboración de un plan de estudios para brindar la normal indígena presentado por la DGEI ante la Subsecretaría de Educación Elemental en 1968, con el fin de proporcionarle una mejor y adecuada formación a los docentes. Dicho plan no se llevó a cabo por cuestiones políticas durante el régimen pasado.

Otra experiencia es la que organizó el centro de investigaciones para la integración social CIIS, fundado por el que fuera Secretario de Educación Pública el licenciado Victor Bravo Ahuja, siendo el proyecto a cargo de la Sra. Gloria Bravo Ahuja (lingüista). El centro se creó en Xoco, Oaxa, y atendió desde el

nivel técnico para egresados de secundaria; de licenciatura para los egresados de normal primaria hasta el Doctorado. Los técnicos egresados del Centro actualmente se encuentran adscritos en la DGEI, desempeñándose como maestros de primaria y realizando un trabajo muy cercano a la comunidad.

En el sexenio de López Portillo, el Centro se trasladó a la ciudad de México y ofreció, la Licenciatura de Ciencias Sociales y la Maestría en Integración Social. Existen dos generaciones de la Licenciatura y una de Maestría. Haciendo una apreciación de la experiencia, se podría decir que, los que terminaron su carrera técnica, se integraron a la comunidad cumpliendo los objetivos que en la Institución les impuso al contratarlos. Los egresados de las dos generaciones de Licenciatura son un número reducido, y la misma administración pública los tiene contratados pero no se sabe que cargos desempeñan.

Existen en el campo otros profesionistas con título de Etnolingüistas que fueron formados con el propósito de trabajar la metodología para la enseñanza de la lecto-escritura de sus idiomas maternos. Los egresados de esta licenciatura se encuentran ubicados en la estructura de Educación Indígena del país, en distintos proyectos educativos y no en sus regiones como era el proyecto original. Esto se debe a que el plan de estudios con que se formaron no se articula con la educación.

La Universidad Pedagógica Nacional tiene establecida una

Licenciatura en Educación Indígena dirigida a docentes indígenas en las distintas étnias que vienen a la ciudad de México a cursarla, por espacio de cuatro años durante los cuales abandonan el grupo escolar. la dirección o la supervisión, a la familia y comunidad. Son docentes que al concluir sus estudios no retornan al grupo escolar sino que se incorporan a los cuadros técnicos de los Departamentos de Educación Indígena en los estados de la república y son o serán los encargados de la planeación educativa, curricular, evaluación, diseño y seguimiento de proyectos educativos de su estado.

A la Universidad ingresa un número reducido de docentes, esto se debe a que la promoción se hace en vacaciones de julio y agosto cuando ellos se ausentan de las capitales de su estado y no se enteran; por no tener el tiempo suficiente para ser substituidos administrativamente y por que las becas (cobro de su sueldo) que otorga Oficialía Mayor de la SEP no son ni abundantes ni suficientes en su monto.

Actualmente la Universidad Pedagógica Nacional cuenta con seis generaciones a la fecha de egresados (aproximadamente 120 docentes indígenas con estudios de Licenciatura), entre 15 y 20 egresan anualmente. Siendo un número insuficiente para resolver la problemática lingüística, pedagógica, psicológica que las étnias presentan en su especificidad.

3.1.2 ANALISIS DE LA POBLACION ESTUDIANTIL.

En síntesis, la formación que han recibido los docentes indígenas ha estado orientado más hacia la capacitación, la cual se ha encargado de atender parcialmente la problemática planteada por el magisterio de Educación Indígena en sus diferentes niveles y modalidades (Varesse op. cit. y Documento interno del Depto. de Superación Académica, DGEI, 1990). Al utilizar una perspectiva instrumentalista no se ha hecho una reflexión de qué es lo que necesitan los grupos étnicos para educar a sus miembros más pequeños. Derivado de lo anterior, se observa una práctica docente inconsistente con las necesidades de la educación indígena, que se manifiesta en los hechos siguientes:

- * La ambivalencia de la identidad del profesor indígena que elabora justificaciones culturales frente a su étnia; también se argumenta como ciudadano de ambas sociedades y culturas, según en el medio en que se desempeñe.
- * Ha recibido una capacitación, en la que se denota la carencia de una formación integral y la insistencia de una orientación empiricista, mismas que le impiden asumirse como sujeto crítico que pueda plantear propuestas pedagógicas para la resolución de los problemas de aprendizaje que se generan en esa práctica.
- * Es analfabeta de su propia lengua materna (en su gran mayoría por carecer de la metodología didáctica para su enseñanza) por lo que, los niños indígenas tampoco reciben una verdadera

educación bilingüe, lo cual repercute en la recuperación de la tradición oral y en la vida social de la comunidad, que es condición básica y necesaria para instrumentar y operar la educación bilingüe, es decir valorar la lengua y la cultura.

- * El papel desetnizante e ideologizador del maestro que ha sido capacitado con planes de estudio ajenos a su indiosincracia introducido valores de la cultura nacional y occidental que tienden a devaluar en el niño su propia cultura y lo impulsan a adquirir modelos educativos que fomentan la reproducción de relaciones del desarrollo capitalista contrarias al modelo de desarrollo implícito en las comunidades.

Dadas las características presentadas por el docente, no es de sorprenderse que el aprendizaje de los niños manifieste serios problemas, tales como: el lingüístico perceptivo que sitúa al niño indígena en un proceso de aprendizaje memorístico y fragmentado, cuando el maestro utiliza la lengua materna solamente para dar instrucciones ocasionales y no como medio de comunicación, así como los programas escolares que no incorporan la lengua materna como área de lenguaje, conocimiento o contenido educativo.

En este sentido, el niño, al no poder acomodar los contenidos de aprendizaje a sus estructuras cognoscitivas, tiene problemas de retención ya que el modelo educativo dominante, que privilegia el uso del español, obliga al niño a usar la memoria como único

recurso para cumplir las metas de la educación escolarizada (Desarrollo de la lengua indígena de México, DGEI, 1985; Gigante, 1985; Muñoz, H. 1987).

En lo ideológico, el maestro al realizar prácticas pedagógicas en las que separa lo cognoscitivo de lo efectivo y lo psicomotor de las dos anteriores; al identificar lo ideal como real, no sólo transfiere y decodifica códigos lingüísticos de una a otra lengua de manera deficiente y reproduce la manera como él ha adquirido el conocimiento sino que a la vez promueve la adquisición de conocimientos y conductas por parte del alumno, que sólo son evaluadas a través de exámenes objetivos o respuestas esperadas o preguntas que el profesor hace en clase, pero que carece de aplicabilidad práctica en la vida cotidiana de estudiante, ya que no toman en cuenta sus valores, formas de ver el mundo y maneras de comprender y apreciar el conocimiento.

La identidad ambivalente del docente, en general, se expresa también tanto en la transmisión de contenidos culturales propios con una carga efectiva negativa y que sobrevalora los contenidos culturales ajenos. Este es el caso del español y la historia, en los que el protagonista siempre es el otro, como en la recurrencia a las prácticas educativas de corte instrumentalista de las que se ha apropiado bajo un modelo occidentalizado de la educación, y que provocan la desintegración de la personalidad y de la identidad étnica del sujeto al igual que la del espacio social comunitario. Esto trae como consecuencia que la relación

del docente y el alumno sólo se da a través de contenidos educativos programáticos descontextualizados de la realidad del estudiante.

Por otra parte, se agrega el papel pasivo que vive el maestro al aplicar sin reflexionar los programas, métodos, materiales y estrategias educativas adecuadas a su grupo escolar, reduciendo el proceso enseñanza-aprendizaje a un trabajo monótono y sin creatividad.

De acuerdo a las estadísticas presentadas por la DGEI y por las preguntas que ya muchos docentes se plantean, debe dilucidarse si lo anterior tiene que ver con el fracaso escolar mismo que se relaciona con la condición social de los indígenas en los estratos más bajos de la escala social, reservándoles en ella la fundación de fuerza de trabajo no calificada y barata.

3.1.3 SITUACION LABORAL.

Para dar respuesta a la problemática educativa se hace necesario construir un proyecto de educación superior para el magisterio indígena, el cual esté de acuerdo con las especificidades culturales, lingüísticas y de identidad de los grupos étnicos indígenas del país y de las necesidades de formación del maestro, especialmente para recuperar su papel protagónico. El objetivo fundamental del mismo es que el docente profesionalice y transforme su práctica, entendiéndose ésta como el proceso social por el cual el docente indígena, logra a través de una formación

teórico-metodológica específica, ejercer, estudiar, explicarse y transformar su práctica educativa. Es igualmente importante que el profesor pueda vincular dicha acción con la investigación educativa realizada en la comunidad, que le permita recobrar y sistematizar el conocimiento étnico, que favorezca la identidad sociocultural, tanto en lo individual como en lo colectivo, así como que le permita establecer alternativas educativas viables.

La propuesta Curricular de Educación Básica Indígena pretende proporcionar los elementos y las condiciones para que el maestro Indígena que no tiene la oportunidad de salir de su comunidad y que es el que enfrenta todos aquellos problemas que se han descrito en párrafos anteriores, tenga la oportunidad de superar las condiciones señaladas, ya que se pretende llevar la Universidad a los maestros en servicio, y que ésta opere en Centros elegidos estratégicamente cercanos a los lugares de residencia de los mismos.

3.1.4 MODALIDAD PEDAGOGICA.

Dadas las características de los docentes, así como de la problemática de acceso a los lugares donde prestan sus servicios, la licenciatura tendrá que tener una modalidad de semiescolarizada para que el estudiante-maestro por la semana preste sus servicios y por las tardes estudie las unidades programáticas. El fin de semana asistirá a la sesión de discusión y análisis con otros compañeros y un asesor que

coordinará el trabajo. La ventaja durante la semana será la lectura, observación y práctica de lo revisado teóricamente, lo cual propiciará la reflexión y transformación de la práctica educativa. (Ver cuadro No. 8)

Para lograr el objetivo de profesionalización, se da respuesta a los problemas detectados y que se derivan de la relación étnia-estado nacional como los problemas fundamentales que presenta en la actualidad la educación escolarizada indígena. Dichos problemas son, entre otros, la ausencia de método para la enseñanza del bilingüismo, la práctica docente bilingüe, los problemas de aprendizaje y las relativas al diseño curricular específicamente.

3.1.5 INSTITUCIONES NACIONALES O EXTRANJERAS QUE OFRECEN CARRERAS AFINES A LA PROPUESTA.

La Institución que brinda una Licenciatura a maestros en servicio de Preescolar y Primaria, es la Universidad Pedagógica Nacional, a través de su Plan de Estudios 1985 y del proyecto estratégico Núm. 3 de modalidad semiescolarizada. La coordina la USED de la UPN en los Estados de la República donde hay indígenas.

La Licenciatura está diseñada y planeada para docentes no indígenas de tal manera que los docentes indígenas que se inscriben desertan en los primeros semestres, debido a la ausencia de contenidos significativos a su cultura y cosmovisión además de estar muy alejadas las unidades de los lugares donde

prestan este servicio. Esta información proviene de fuentes verbales, de los propios indígenas que ingresan a la Licenciatura escolarizada y que desertaron de esta. No existen investigaciones formales.

3.1.6 JUSTIFICACION DE LA PERSPECTIVA A SEGUIR

La creación de la Licenciatura en Educación Básica Indígena, centra su trabajo en la profesionalización de la práctica docente del maestro indígena en servicio, concibiéndose ésta, como el medio por el cual se le proporciona un sustento teórico metodológico que hará posible que el maestro forme una actitud crítica de su práctica cotidiana, con la intención de valorar sus aciertos y desaciertos técnico-metodológicos.

En la perspectiva de esta licenciatura la profesionalización va más allá de la capacitación, dado que en esta última se da a entender, una acción que tiende a ajustar al maestro a una dinámica unilateral del conocimiento pedagógico o una dimensión de carácter eficientista y programático centrada en un "saber hacer". Confundir a ambas es un error y percibir a la práctica docente de esta manera significa reducirla a nivel de OFICIO en donde sólo "se sabe hacer cosas", pero se desconocen los sustentos teóricos, ideológicos, culturales, políticos, entre otros aspectos, a los que se encuentra vinculada y circunscrita su práctica.

La profesionalización docente, en consecuencia, se percibe como un acto que le permite al docente hacer "lo que sabe hacer" pero de una manera consciente y al desarrollo de un pensar abierto a las diversas concepciones del pensamiento educativo en general, y en este caso al específico indígena, que le conduzcan a un conocimiento constructivo; lo cual equivale, a un trascender los límites de las teorías analizadas, a un hacer aportaciones al desarrollo del campo especializado, a identificar entre las diferentes posturas metodológicas e instrumentales la más viable a las características concretas que viven los niños indígenas, el medio y los recursos didácticos.

Es, asimismo, sinónimo de percibir los obstáculos que enfrenta su cotidianidad; distinguir las relaciones ocultas, encubiertas, en su quehacer diario, identificar las diversas acciones que habrían de emprender para superar la problemática de formación que viven las escuelas y las comunidades indígenas: crear las condiciones para producir un currículum regional, acorde a las necesidades de la población demandante.

En síntesis, es vincular sus funciones sustantivas de docencia, investigación y servicio a favor de una formación especializada en docencia indígena.

De aquí que la profesionalización se convierta en un proceso de transformación real de su cotidianidad, autoconstrucción y reflexión de nuevas formas de acciones docentes.

De lo anterior, se puede inferir a la práctica docente indígena como una totalidad que para ser comprendida requiere de diferentes opciones y niveles de teorización.

La práctica docente indígena se distingue de otros tipos de prácticas docentes, en virtud de que ésta reconoce cuatro premisas que son el sustento de esta diferenciación, a saber:

a) El reconocimiento de una sociedad pluricultural y plurilingüe con formas de racionalidad diferente a las que la sociedad nacional. (Bonfil, 1988; Rodríguez, 1988; Stavenhagen, 1988).

b) Ausencia de construcción de una teoría específica de lo indígena (DGEI; Bases Generales de La Educación Indígena, 1986, 1990).

c) La necesidad de incorporar a la vida académica del aula indígena al mantenimiento cohesión y transformación de los distintos grupos étnicos.

d) El reconocimiento de un sujeto de la educación con características sociales, económicas, culturales y lingüísticas propias.

El reconocer la existencia de un campo específico de la educación indígena invita a su enriquecimiento teórico.

En este sentido, para la construcción y estudio de la práctica educativa indígena, se parte de entender a ésta como una totalidad que permita construir diversas opciones de teorización

en torno al quehacer cotidiano del maestro indígena.

En este caso, la totalidad se convierte en un instrumento epistemológico enriquecedor, en cuanto que no se limita al percibir al objeto de la educación indígena a un solo aspecto de la realidad, sino que busca puntos de articulación con otros niveles de la realidad, que para examinarla requiere de que se le descomponga en múltiples conocimientos.

Desde esta perspectiva, el Plan de Estudios de la Licenciatura de Educación Básica se diseñó a partir de la identificación del campo específico de la docencia indígena, mismo que permitió identificar líneas de formación del currículum siguiente:

- Sociedad Nacional y Grupos Etnicos.
- Teoría Educativa y Escuela Indígena.
- Escuela Indígena y Práctica Docente.
- Maestro y Construcción del Conocimiento.

Para el estudio y desarrollo de estas líneas de formación se contruyeron las áreas de conocimientos multidiciplinarios siguientes:

- Histórico-Social-Antropológica.
- Socio-Pedagógico-Psicológico.
- Pedagógico-Psicológico-Didáctica.
- Epistemológico-Pedagógico-Investigativo.

(Ver cuadro No. 6)

La construcción de estas áreas de conocimiento pretende

contrarrestar la superespecialización tecnocrática que ha sido la práctica docente indígena dominante, en que la preocupación por el cómo resolver problemas educativos, específicos en el aula ha llevado a una extrema parcialización de otros niveles de la realidad educativa, ocultando la esencia de la problemática educativa en donde se inserta.

Estas áreas de conocimiento aportan elementos que permiten dar sentido y explicación de los diferentes tipos de prácticas, que realiza el docente indígena:

- Sociales y Culturales.
- Educativas.
- Docentes.

3.2 PERFIL DE EGRESO

El perfil de egreso es una descripción de características de rasgos más importantes que debe poseer el estudiante que concluye la Licenciatura de Educación Básica Indígena.

Lo anterior permitirá tener un parámetro o norma para la preparación de los alumnos, el trabajo de los docentes y de la institución encargada de impartirla.

Para establecer el perfil de egreso, las fuentes directas que se consideraron y que influyeron para determinar las habilidades, conocimientos, actitudes y valores terminales deseables del

docente indígena del nivel de preescolar y/o primaria indígena, fueron: las disciplinas educativas, la normatividad, la problemática educativa y social por la que atraviesan los grupos étnicos y el mercado potencial donde prestarán sus servicios los egresados de esta Licenciatura.

Como la Licenciatura centra su trabajo en profesionalizar la práctica educativa que realiza el docente indígena, se analizaron y seleccionaron las disciplinas que le aportan el sustento teórico y metodológico, que explican y describen el acto educativo y las características de su entorno sociocultural como son: Antropología, Sociología, Pedagogía, Psicología, Filosofía, Lingüística entre otras, de las cuales se desprenden metodologías, procedimientos y técnicas que pueden optimizar y mejorar la práctica educativa vigente.

La identificación de estos campos disciplinarios permitirá contrarrestar la superespecialización tecnocrática que ha sido la práctica dominante en el campo indígena y que sólo se ha preocupado por resolver problemas educativos específicos en el aula, lo que ha llevado a una extrema especialización del conocimiento y de la problemática educativa.

Se hace necesario también conceptualizar al maestro indígena como conocedor de la problemática educativa y social de su comunidad y región de origen. Así estará identificado con la cultura y la lengua de su étnia, tendrá una actitud de lealtad frente a lo propio, de análisis y reflexión constante que le

Permita promover en sus alumnos el uso de la lengua materna, sin menoscabo del castellano, así como la habilidad para incorporar conocimientos nacionales y universales sin desplazar los conocimientos y formas propias del aprendizaje.

La normatividad educativa fue tomada en cuenta a través del Artículo 39 Constitucional, La Ley Federal de Educación y el Programa de Modernización Educativa 1989 - 1994; en los cuales se establecen los principios rectores, los fines, metas y objetivos de la educación dirigida a los grupos étnicos del país. Por lo tanto la profesionalización del docente indígena está encaminada a contribuir al desarrollo integral del educando y de su grupo étnico, así como el derecho a formarse y actualizarse académicamente.

En lo que respecta a la normatividad de formación profesional, la Universidad Pedagógica Nacional, desde 1979, tiene la tarea de contribuir a la superación profesional del magisterio en servicio, en cumplimiento con los propósitos de la política educativa nacional y de las facultades y obligaciones que le asigna su Decreto de Creación; entre los considerados más importantes, es el de elevar la calidad de la educación en todos sus niveles, a partir de la formación integral de los docentes, así como establecer la estrategia para que los docentes en servicio obtengan el grado de licenciatura.

El subsistema de educación indígena atraviesa por diversos

problemas, los cuales podemos dividirlos para efectos de este trabajo, en dos grandes grupos: problemas sociales y problemas educativos.

Los primeros tienen referencia con la emigración, desigualdad económica, social y educativa, la tenencia y explotación de la tierra, analfabetismo, alta tasa de mortalidad infantil por insalubridad, ignorancia y falta de atención médica, administración inadecuada de los recursos económicos, materiales y humanos. Esta problemática incide a su vez en los problemas educativos que enfrenta el docente indígena como son: crecimiento desigual de la matrícula escolar, habiendo niños sin atender, docentes con una deficiente formación académica, dadas las características que ya se señalaron en el diagnóstico de necesidades. El índice de eficiencia terminal es apenas de 0.22.

A su vez el índice de reprobación es de 0.17 con una tendencia a incrementarse en los dos primeros años, en los cuales alcanzó en el año escolar 1987 - 1988, la cifra de 0.24 (DGEI-SEP "Programa para la Modernización de la Educación Indígena: 1990-1994).

Se ha reconocido la existencia de factores que influyen significativamente en los bajos índices citados, como: niños que presentan problemas de desnutrición y subalimentación, lo que se refleja en un bajo rendimiento escolar y en un desinterés por asistir a la escuela. Las condiciones de extrema pobreza, obliga a algunas familias a emigrar temporalmente, en busca de

oportunidades de empleo, la de incorporar a los niños a muy temprana edad a las tareas productivas; situaciones que propician el ausentismo y, en muchos casos, la deserción escolar (DGEI-SEP, 1990-1994 op. cit.).

Aunado a lo anterior, los programas, recursos didácticos y métodos que utiliza el docente se encuentran alejados de su realidad y entorno cultural y lingüístico.

En muchas de estas dificultades, el docente indígena debe tener los elementos teóricos y metodológicos para contribuir junto con otros profesionales a la solución y reorientación de la práctica educativa.

Por último, el mercado de trabajo actual y potencial está conformado por los 14,968 docentes indígenas que actualmente prestan sus servicios en el subsistema de educación indígena, dependiente de la D.G.E.I. y que aún no cuentan con la normal básica, dadas las características que ya se mencionaron con anterioridad. Al cursar y egresar de la licenciatura tendrán la oportunidad de elevar la calidad de la educación que proporciona a la niñez indígena de preescolar y/o primaria.

3.2.1 PERFIL DE CONOCIMIENTOS

Se parte de considerar que el conocimiento se construye en la diversidad y unidad de las experiencias vitales y al otorgar al estudiante la posibilidad de operar con problemas reales y relevantes que den significado a su aprendizaje y lo lleven a la

comprensión de su realidad, a la identificación de su problemática y al planteamiento de sus posibles soluciones.

Para el estudiante implica acceder al conocimiento de manera integral e interdisciplinario y en una forma dinámica, al interactuar con el medio sociocultural, lo que significa vincular teoría con la práctica.

Para tal fin, en el perfil de esta propuesta se identificaron cuatro áreas de conocimiento multidisciplinario, que son:

AREA HISTORICO-SOCIAL-ANTROPOLOGICA

Este bloque interdisciplinario está enfocado hacia el estudio de las dimensiones históricas, políticas, sociales y antropológicas que permiten contextualizar a los grupos indígenas dentro del estudio de la historia nacional y universal.

El análisis de la práctica social, entendida como el diálogo entre el sujeto y la realidad, en un proceso de construcción y transformación de ésta efectuada en una dimensión social, se convierte en un elemento factible de ser estudiado dentro de un ámbito socio-histórico, el cual favorece la percepción de cómo la formación humana, en general y la indígena en particular, se convierte en expresión de los condicionamientos sociales. Pero, al mismo tiempo, posibilita discriminar como la actuación del hombre es decisiva en el proceso de transformación social.

Se considera parte medular del perfil que el egresado lleve a

tener los elementos que posibiliten la explicación de la actividad educativa como parte y resultado de un proceso social históricamente determinado. Así mismo que pueda interpretar los ordenamientos de la política educativa que norman su propia actividad docente y los problemas que están presentes en el sistema educativo nacional, del cual la escuela y su función están presentes.

Se integra al perfil la capacidad del egresado para rescatar la práctica educativa comunitaria, que se materializa en las relaciones sociales, las características culturales y la cosmovisión que poseen los grupos étnicos indígenas entre sí.

Desde esta perspectiva, de análisis global de los grupos indígenas, debe permitir a su vez, la identificación de los elementos culturales, filosóficos, lingüísticos e históricos que han conformado cada étnia y sus prácticas educativas.

Esta área pretende convertir en objeto de estudio y de conocimiento a la institución escolar, y sus relaciones con las instituciones educativas de la comunidad con la finalidad de fortalecerlas en beneficio del mismo grupo, dado que es la comunidad donde el niño confronta y aplica los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas a través de todo el proceso escolar.

AREA SOCIO-PEDAGOGICO-PSICOLOGIA

En esta área se plantean como elementos del perfil del egresado la posibilidad de conocer los diferentes encuadres teóricos de la educación para descubrir los conceptos centrales, las interrelaciones entre los mismo y los contenidos de la realidad que encierran. De esta manera, el egresado estará capacitado para conocer la lógica que utilizó el autor para construirla, con la intención de identificar la problemática concreta que buscaba superar. Así mismo, el egresado podrá adoptar la lógica de construcción del conocimiento y a partir de esta misma racionalidad explicar la realidad concreta de lo indígena.

Se pretende que el estudio de las teorías pedagógicas, psicológicas y sociológicas se complementen con el análisis socio-histórico-antropológico en que se ubican las teorías. De esta mañera se potencializará el desarrollo de la capacidad de reconstrucción crítica de un determinado conocimiento o, lo que es lo mismo, de un aprendizaje crítico del docente indígena.

AREA PEDAGOGICO-PSICOLOGICA-DIDACTICA

En esta área se intenta destacar como los aportes de las teorías educativas y del aprendizaje, vistas en la otra área, permiten dar sustento y explicación histórica a los fundamentos y práctica docente indígena específica, a partir de las nociones de ciencia, método, hombre y sociedad.

Unido a lo anterior, se busca también inferir los elementos

tradicionales de la práctica didáctica, la planeación, la aplicación de planes y programas y la evaluación, al tiempo que se vivencian los modelos de docencia.

El área tiene como objeto el análisis de la práctica docente en general, y más concretamente el estudio de lo que sucede dentro de la institución escolar. Al mismo tiempo, se pretende que el docente reconstruya los diferentes modelos teóricos que han caracterizado la educación indígena, con la intención de que estas prácticas pedagógicas puedan ser analíticamente vistas, con la intención de que se adviertan los mensajes ocultos y explicarlos en su quehacer como profesores bilingües.

AREA EPISTEMOLOGICO-PEDAGOGICA-METODOLOGICA.

Favorecer y promover en el estudiante actitudes investigativas que permitan la interpretación de las distintas posturas teóricas sobre el particular y, a su vez favorecen el estudio y la transformación de su práctica docente y, en consecuencia la de la problemática educativa indígena.

Esta área plantea vincularse y servir de apoyo a la problemática planteada por las otras áreas de conocimiento, dotándolas del manejo de herramientas teórico metodológicas para aportar nuevos conocimientos, y contribuir al mejoramiento y transformación de la práctica educativa indígena.

3.2.2 PERFIL DE HABILIDADES

Las habilidades profesionales están definidas por la capacidad para seleccionar y utilizar eficazmente procedimientos, estrategias y técnicas que le permitan al docente indígena teorizar su práctica cotidiana, resignificarla y transformarla.

Como habilidades se postulan las siguientes:

Rescatar la práctica educativa comunitaria, materializada en las relaciones sociales, características, culturales y la cosmovisión que poseen los grupos étnicos entre sí.

Construir y descodificar los modelos tradicionales, instrumentales y críticos, para revisarlos, cuestionarlos y confrontarlos.

Valorar cómo históricamente han existido diversas formas de actuación docente.

Formular propuestas pedagógicas integradas, acordes a la situación real del niño indígena y a las características de la comunidad y el grupo étnico.

Participar en la construcción de una educación que responda a los requerimientos y valores de un pensamiento educativo pluricultural propio y que complete al mismo tiempo los principios de una cultura nacional.

Rescatar el estudio de la oralidad de la lengua materna e indagar cómo se enseña una segunda lengua.

Investigar los procesos educativos, sociales y culturales que permitan enriquecer y dar contenido significativo a las actividades escolares.

Elaborar estrategias adecuadas para la búsqueda de información, así como seleccionar y utilizar métodos, técnicas y procedimientos en donde se pueda verificar la información obtenida.

3.2.3 CUALIDADES PERSONALES Y SOCIALES

Las cualidades personales y sociales son aspectos que el profesionista debe mostrar al relacionarse con los demás miembros de su entorno, al trabajar en equipo intra e interdisciplinario, así como en el desempeño, responsabilidad y seriedad al realizar su práctica educativa.

Las cualidades del egreso de esta licenciatura se agrupan como sigue:

Interpersonales

Capacidad para establecer buenas relaciones interpersonales y de comunicación tanto con sus compañeros como con sus alumnos.

Capacidad para trabajar en equipo.

Capacidad para apreciar, respetar y rescatar los valores culturales (lengua, arte, usos y costumbre; concepciones sobre el mundo, el hombre y la sociedad) de su grupo étnico.

Saber escuchar y motivar.

Capacidad para adaptarse a diversas situaciones y personas.

Proyectar buena imagen profesional.

Promover y desarrollar actividades artísticas, recreativas, deportivas y manuales, tanto a nivel preescolar, primaria y con adultos.

Disposición para resolver los problemas básicos de su responsabilidad como educador.

Reconocer y valorar el potencial creativo de los pueblos, que se manifiesta en el proceso social de producción de lenguas y conocimientos, asumiendo un papel activo y creativo en ese proceso.

Valorar positivamente su propia lengua y cultura a fin de establecer una relación reflexiva e igualitaria con las demás lenguas y culturas que configuran la realidad plural del país.

Poseer una identidad étnica sin conflicto consigo mismo y con su grupo de pertenencia.

Ser respetuoso de la diversidad a nivel de las relaciones interpersonales e interculturales y actuar de acuerdo a su compromiso de mejoramiento de la vida de su comunidad.

Poseer la capacidad de reflexión y la información necesaria que le permita mantener una actitud crítica y de valoración positiva de las particularidades de la educación indígena.

Como investigador-animador de su propia lengua y cultura mantendrá una constante actitud de indagación y búsqueda de las formas de producción de los etnoconocimientos.

3.3 ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS

La estructura del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica Indígena, parte del hecho, que el estudiante es un profesor en servicio de preescolar o primaria bilingüe, que vive cotidianamente una valiosa experiencia educativa que este plan de estudios retoma como su objeto de estudio y de transformación. La práctica docente constituye el eje central a partir del cual se construye dicho plan de estudios, entendiéndose ésta, como la actividad pedagógica que se encuentra inserta en un contexto y una circunstancia, orientada por varias finalidades y fundamentada históricamente por diferentes racionalidades y teorías que permiten analizar en su interior diversas interacciones (relación maestro-alumno, maestro-conocimiento, etc.) y que se concretizan en prácticas instrumentales específicas.

El plan de estudios tiene como interés central que el docente indígena realice una reflexión sistemática acerca del quehacer docente, propiciando un análisis que confronte en forma permanente su saber práctico con elementos teóricos de distintos campos del conocimiento. Esta confrontación le permitirá conceptualizar su práctica y derivar acciones pedagógicas que le

proporcionarán una explicación fundamentada más sólida acerca de su práctica educativa.

El plan de estudios tiene las siguientes características: es específico, semiescolarizado y está estructurado por áreas.

Es Específico, porque pone especial atención a la problemática que confronta el docente indígena en servicio y que ya se describió en la fundamentación.

Se adopta bajo una modalidad de Semiescolarizado, porque dedica tiempos parciales a trabajo en aula y al estudio dirigido y se considera que esta modalidad es la que se ajusta más a las condiciones de la población a que está dirigida.

Se estructura por Áreas, dado que se pretende erradicar la atomización y desarticulación de los conocimientos. Por áreas se busca integrar los recursos y contenidos en campos más amplios que permitan cubrir mancomunadamente las funciones de enseñanza aprendizaje en las diversas disciplinas que requiere abordar un profesional.

El currículum por áreas se basa en el principio de hacer que la escuela sea lo más semejante posible al contexto social. Por ello la propuesta organiza las áreas del plan de estudios en derredor de áreas de la vida profesional, en la intención de dar al estudiante la oportunidad de vivir situaciones que aún cuando en la escuela son planeadas didácticamente, en el contexto social se suceden naturalmente (Bonilla, 1988).

Desde esta perspectiva y para el análisis de la práctica docente del maestro bilingüe, el plan de estudios se divide en dos grandes ciclos: uno básico y el otro propositivo. El primero, tiene como finalidad la de proporcionar los elementos teóricos fundamentales para la construcción y reflexión de la práctica docente indígena; el segundo plantea el estudio y la elaboración de propuestas de solución a los problemas de la educación indígena en contextos interculturales.

Esta división se hizo a partir de haber considerado a la práctica del docente indígena como una actividad laboral alejada de una fundamentación teórica y sin la posibilidad de proponer alternativas estructuradas con un rigor científico que diera cuenta de la complejidad de las carencias teórico-metodológicas del medio indígena.

Asimismo el plan de estudios está estructurado con una duración de ocho semestres: cuatro dedicados al ciclo básico y los cuatro restantes, al ciclo propositivo de preescolar y la primaria.

El término ciclo que se emplea en esta propuesta no tiene la connotación que se le da en el plan de estudios por asignatura, en el que para aprender un curso es necesario conocer otro que a su vez implica al primero. En nuestro caso debe entenderse por ciclo, que el estudiante inicia con el conocimiento de su práctica educativa actual, la reflexiona y concientiza, en el primer semestre, en los subsecuentes historiza dicha práctica

Para después de ellos, regresa en el cuarto semestre, al presente para profundizarla, fundamentarla teórica y prácticamente, acción que permitirá transformar su práctica docente y proponer perspectivas teórico-metodológicas más adecuadas al niño, al medio y al docente mismo.

En lo que respecta al ciclo **propositivo**, se inicia con un semestre que tiene la finalidad de dar los elementos para la construcción de una propuesta curricular, la cual se apoya en el ciclo anterior, y sirve a su vez, de entrada a los dos semestres siguientes, donde se aborda el estudio de propuestas concretas para el manejo de contenidos y programas en aula. Este ciclo termina en el octavo semestre, en donde se retoma el presente para estudiar la realidad educativa indígena, pero, ahora, para iniciar al estudiante en la elaboración de alternativas a la problemática de los grupos indígenas. Así, los estudiantes se abocarán a la problemática de su grupo étnico de pertenencia.

El plan de estudios se diseña de tal manera que el **ciclo básico** tiene como finalidad el dotar al estudiante de la formación teórica e instrumental que permitiera resignificar la práctica docente indígena con una visión totalizadora.

El ciclo **propositivo** tiene un enfoque más de profesionalización y se aboca al estudio específico de los problemas de la educación indígena en cada nivel, es decir, da atención a la formación específica que requiere el docente del subsistema de la educación indígena en diferentes niveles como son el nivel preescolar y

Primaria.

3.3.1 CICLO BASICO

Tiene la finalidad de generar en el estudiante la capacidad de teorizar su práctica educativa cotidiana. Para lograr esto, se recuperan los conocimientos que tiene el estudiante como teóricamente validos. Situación que al mismo tiempo remite a tomar a la cotidianidad como una base sustancial susceptible de ser problematizada y, en consecuencia propiciar actitudes de crítica y cambios sobre el modo de concebir su actividad profesional.

Para analizar la práctica docente se pensó que la categoría de totalidad favorecería verla con una acción más allá del salón de clases, que a su vez facilita hacer recortes de la realidad, la cual se asume desde algunos de los múltiples niveles y formas de articulación que lo conforman. Esto, en consecuencia, permite inferir que la realidad como práctica reconoce en su interior distintas interpretaciones de diferentes disciplinas y como derivación que aceptan la existencia de varios fundamentos teóricos.

Desde esta perspectiva, el plan de estudios de la licenciatura de educación básica se estructura en cuatro niveles de interpretación de la práctica docente, los cuales corresponden a las cuatro áreas de formación.

El primer nivel, representa el estudio de la práctica social, y cultural, entendidas estas actividades como resultantes de un proceso histórico-social y antropológico, en donde el sujeto tiene la factibilidad de transformar y transformarse al mismo tiempo, dentro del más amplio contexto histórico en que se encuentra situado.

El segundo nivel atañe a la práctica educativa, misma que se concibe como una forma de práctica social al interior de una sociedad específica. Esta, corresponde a las acciones que se emprenden en la escuela como institución, y su vinculación con el contexto circulante. Estas mismas prácticas consciente o inconscientemente, corresponden a un pensamiento pedagógico que se manifiesta en acciones concretas del quehacer cotidiano del docente.

El tercer nivel de interpretación corresponde a la práctica reflexiva, la cual es considerada como una actividad profesional que esta íntimamente vinculada a los dos tipos de práctica anteriormente señalados.

La docencia, desde este enfoque, se percibe también como una actividad donde confluyen diversas interrelaciones como son las de: maestro-institución; maestro-conocimiento; maestro-alumno; alumno-maestro; alumno-alumno; alumno-conocimiento, así como la de alumno-sociedad, entre otras.

El cuarto nivel representa la práctica investigativa, tiene como

objetivo formar en el estudiante una actitud investigativa, que le permita la búsqueda e interpretación de las distintas posturas teóricas que sustentan su práctica docente dentro del marco de la educación indígena.

Es de hacer notar, que el ciclo básico será cursado por todos los estudiantes escritos en la Licenciatura y sólo en el ciclo propositivo se ubicarán según el nivel donde presten sus servicios, con el objeto de obtener mejores resultados y atender las problemáticas que viven día con día en su nivel. (Ver cuadro No. 4)

3.3.2 CICLO PROPOSITIVO

El ciclo propositivo busca aprovechar las experiencias teóricas y prácticas adquiridas en el ciclo básico con la intención de revalorar la práctica educativa indígena e iniciar una etapa de construcción de propuestas.

Los cursos de ambos ciclos, tanto de preescolar y primaria están enfocados con la intención de lograr que los maestros bilingües amplíen su capacidad de análisis, para adquirir los fundamentos teóricos, presentes en la práctica educativa indígena concreta de su grupo étnico y desde ahí comiencen a conformar propuestas específicas apoyados en teorías educativas que le ayuden a consolidar una pedagogía bilingüe a contextos pluriculturales o interculturales.

Estas nuevas propuestas, deberán de partir de una idea de docencia mucho más amplia que la tenida hasta el momento; se prevee que estas nuevas alternativas contemplen a la docencia como una actividad no aislada de los demás docentes donde labora.

En este sentido, tendrá que diseñar propuestas pedagógicas acordes a la situación real de los niños indígenas y a las características de la comunidad y el grupo étnico al que pertenezca. Las propuestas deberán incluir el fortalecimiento de las instituciones educativas propias de cada cultura, como por ejemplo: la banda de música, el grupo de danza, el centro artesanal, etc.

Considerar a la práctica docente vinculada a otros niveles de realidad, tendrá que coadyuvar a la construcción de una educación que se integre a los requerimientos y valores de un pensamiento educativo pluricultural propio y que habrá de contemplar, al mismo tiempo los principios de una cultura nacional (Programa de Modernidad, 1990).

La existencia de una pedagogía indígena propia, es la filosofía del ciclo propositivo, tanto para el nivel preescolar como el de primaria. Ambas tienen la preocupación de buscar el mejor camino que le permita a los maestros bilingües modificar las prácticas cotidianas del docente.

El ciclo propositivo será un espacio que promueva la expresión y creatividad del estudiante, al incorporar en la construcción de

alternativas pedagógicas las carencias significativas de la educación de los grupos indígenas como las siguientes:

- El fortalecimiento de las instituciones propias de cada grupo étnico.
- Conocimiento real de los hábitos, características y actitudes del niño indígena.
- Análisis de la escritura perteneciente a cada grupo étnico, con la intención de buscar la construcción de alfabetos propios, así como la metodología para la enseñanza-aprendizaje de la misma.
- Indagar la forma de enseñar una segunda lengua.
- Adecuación de los contenidos y las actividades curriculares a los contenidos étnicos de cada comunidad.
- Revisión científica de los problemas generales de la educación pluricultural y a las particularidades de cada grupo étnico.

Desde esta perspectiva, los cursos diseñados para este ciclo se elaboraron tomando como base la problemática antes señalada. (Ver cuadro No. 5)

3.3.3 CICLO PROPOSITIVO DEL NIVEL PREESCOLAR

Este ciclo está dirigido al maestro-estudiante que se encuentre ubicado por su labor docente en el nivel de preescolar. En este ciclo la carga cognitiva está ocupada principalmente por la pedagogía, la psicología y la antropología en lo general y por la

lingüística y la didáctica en particular.

Tiene fundamentalmente un tratamiento metodológico propio de acercamiento al conocimiento, ya que parte de una situación problemática a la que se tratará de dar solución con múltiples respuestas, misma que, a la vez que son estudiadas y analizadas en sus ventajas y sus desventajas, se concretan en propuestas personales de cada maestro-estudiante en favor de la población que atienden.

Esta lógica estará presente en todo el ciclo, considerado de manera semestral y ella también puede ser encontrada como parte integrante del proceso particular de cada semestre.

En el quinto semestre, la situación problemática la constituye la "Planeación curricular y los contenidos étnicos", en tanto que la adecuación del curriculum escolar debe contemplar toda la dinámica que genera la comunidad y sus instituciones, sus conflictos lingüísticos y la presencia de ellos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los modelos culturales que están presentes en la conformación étnica y que conforman la identidad, tanto como los pasos que conllevan al niño hacia su socialización.

Los contenidos, por tanto, están referidos a coadyuvar al conocimiento de las relaciones que se generan en las instituciones educativas y su dinámica, así como sus formas peculiares y especificidades y las condiciones y formas de

transmisión del conocimiento.

En el curso "Etnodesarrollo e instituciones educativas", se trata de encontrar todas las posibilidades teórico-prácticas que realizan las instituciones educativas de la comunidad, sus implicaciones sociales y sus limitaciones para extraer de ellas sus propuestas educativas y que puedan ser aplicadas en el aula.

En el espacio destinado a "Desarrollo integral del niño", se trata de hacer las consideraciones teóricas que a nivel psicológico, social y afectivo hacen pertenecer a los individuos a una identidad, misma de la que extraen sus características y que habrá de permitirles relacionarse con todo lo que les rodea.

Esta interpretación teórica sobre la socialización, al ser aplicada en la práctica y considerada en la planeación curricular permitirá al docente-alumno considerar y comprender las resistencias que los alumnos que atiende presenten, dar un tratamiento didáctico más adecuado a su situación y facilitar el aprendizaje de ellos.

En "Modelos educativos y organización escolar", se pretende hacer que el docente-alumno establezca en su acervo las diferencias teóricas y epistemológicas que presentan los diversos modelos de organización para que, toda vez conocidas por lo menos tres alternativas precise las características de aquella que es la más adecuada al grupo del que está encargado.

Con la "Planeación curricular y contenidos étnicos" se busca, en

concreto, establecer una relación entre el currículum, la política educativa y las estrategias metodológicas para llevar a cabo la práctica docente.

Con lo anterior, presentará como resultado de aprendizajes obtenidos un producto que encierre los elementos característicos que exigen los cursos anteriormente señalados.

Durante el 6o. semestre, con el curso "Apropiación del lenguaje e interferencia lingüística", se busca establecer la situación problemática a la que se ha de dar respuestas múltiples, a partir de los enfoques teóricos que se proporcionan para la introducción a la metodología de la lecto-escritura; asimismo, de abstraer de los métodos de la lecto-escritura los fundamentos teóricos para establecer los límites y posibilidades de aplicación en su grupo, apoyando y apoyándose en los objetivos que el nivel de preescolar tiene determinados para las edades de los niños que se atienden.

El espacio dedicado a "Introducción a los métodos de la lecto-escritura", contempla diferentes formas por las que el niño puede acceder al conocimiento que le lleve a desarrollar la comprensión del texto escrito como símbolo, contenido y medio de comunicación, con miras a prepararlo para su ingreso a la primaria, que es propiamente un espacio en donde él habrá de desarrollar actividades centradas en el uso del idioma escrito y la lectura de textos, como medios para acceder a la cultura universal, nacional y étnica.

Otro de los apoyos que es requerido para dar respuesta a la apropiación de conocimientos y a la profesionalización del maestro del nivel preescolar, si es que ha de llegar a proponer una propuesta de programa de preescolar, adecuado a los educandos con los que trabaja cotidianamente, es el de conocer los fundamentos teóricos, los conceptos de docencia, la didáctica, enfoques psicológicos y epistemológicos, y la forma de cómo se organizan, están organizados y se aplican los contenidos integrados en el aprendizaje, así como su relación con el desarrollo integral del niño, a partir de los conocimientos que el niño ya trae consigo. Tales problemáticas constituyen el contenido del curso "Contenidos de aprendizaje y desarrollo integral", tomando el Programa de Preescolar indígena, los programas de preescolar y los del primero y segundo año de educación primaria.

Los cursos de "Expresión y comunicación", "Desarrollo corporal, ritmos, cantos y juegos", "Socialización y afectividad" y "Desarrollo cognoscitivo en el niño", pretenden dar atención a los cuatro aspectos del desarrollo del niño de este nivel y promoverlos de tal manera que se encuentre en condiciones de integrarse al nivel de primaria sin dificultad.

Durante el octavo semestre se consolidan las propuestas de tratamiento de cada docente-estudiante, en tanto que ha de presentar un documento recepcional para su egresión de la licenciatura, mismo que deberá reflejar y contemplar un

particular tratamiento de la (o las) problemática(s) correspondientes a la educación indígena en específico.

Con esto en mente, el "Seminario de problemas sociales y educativos en el medio indígena" tendrá como objetivo el contextualizar la práctica docente que en esos momentos esté desarrollándose con carácter dominante, así como las condiciones sociales que influyen, directa o indirectamente en ella. O sea, se procurará ubicarla dentro de un período socio-político determinado y en relación con su grupo étnico específico.

En este mismo sentido, el maestro-estudiante se verá ante la necesidad de analizar las condiciones del medio en el que trabaja, las condiciones del grupo étnico al que pertenece y las relaciones interétnicas (sociales, económicas, políticas, lingüísticas y ecológicas) que influyen sobre la educación de la población en la que labora, temas que serán vistos en el seminario mencionado.

3.3.4 CICLO PROPOSITIVO NIVEL PRIMARIA

Cada semestre se diseñó con cuatro cursos integrados entre sí con un objetivo común, la elaboración de un producto de aprendizaje, en donde se retoman las corrientes, concepciones, procesos y modelos analizados en el ciclo anterior.

El quinto semestre, está constituido por los siguientes cursos: Etnodesarrollo e Instituciones Educativas; Modelos y Organización

Escolar; Desarrollo Integral del Niño, y Planeación Curricular y Contenidos Ethicos.

Estos tienen como preocupación el plantear una propuesta educativa a nivel global, válida para una institución educativa concreta, donde se incluya una propuesta curricular con una filosofía propia de los indígenas, en donde se tome en cuenta las aspiraciones y valores de los maestros, la comunidad, los padres de familia y los niños indígenas.

Esta propuesta educativa deberá de estar sustentada sólidamente a través del análisis de la evolución de las teorías educativas vinculadas con la filosofía de una educación bilingüe y pluricultural alternativa.

Cada propuesta elaborada de esta manera, se espera, será puesta en práctica con el objeto de tener escuelas indígenas que construyan su propia pedagogía.

Desde esta perspectiva, cada escuela se transforma en un centro de experiencias de una teoría educativa, la cual, a su vez, se convierte en centro del trabajo docente y en donde la comunidad escolar reivindica su participación en sus procesos formativos. Ejemplos de estas prácticas educativas se localizan en el trabajo de las Escuelas Freinet de San Andrés Tuxtla, Ver., y la Escuela Rural Unitaria de Luis F. Iglesias, entre otras.

El concebir a la educación desde esta visión, implica advertirla como una totalidad, en donde la participación conjunta del

maestro, los niños y la comunidad son un elemento vital en la conformación de una nueva pedagogía indígena.

El maestro, como sujeto que posee una profesionalización, será el responsable de la vigilancia y de actuar en la construcción teórica de una práctica educativa propia.

El sexto semestre, está enfocado hacia el estudio del problema del bilingüismo que en otras palabras, significa el estudio de la lengua nativa con la intención de ir en busca de la construcción de alfabetos propios que se articulen a la forma en que cada grupo étnico construye su visión del mundo.

El semestre está constituido por cuatro cursos integrados y que son: "Metodología para la Enseñanza de Segundas Lenguas"; "Metodología de la Lecto-Escritura"; "Recursos Didácticos y Aprendizajes" y "Educación y Programas Integrados".

El objetivo de estos cursos, radica en posibilitar la capacidad de análisis del estudiante y la confrontación de la información contenida tanto en los libros de texto nacionales en vigencia, del maestro y del alumno, como los elaborados para su grupo étnico.

En este mismo semestre, sin dejar de tener en cuenta la lógica planteada, el curso "Recursos Didácticos y aprendizaje", proveerá los elementos teóricos y metodológicos necesarios para la comprensión del papel que juegan los susodichos recursos didácticos en la dosificación, abstracción y aprehensión de

conocimientos, a partir de las propias potencialidades creadoras y recreadoras del niño, y de los recursos que ofrece su medio como material didáctico.

Esto, unido a los contenidos teóricos sobre lingüística analizados en clase y vinculados con su propia experiencia, le irán dotando de elementos que le permitan comprender el problema del bilingüismo advertidos en su cotidianidad docente.

Estos aspectos son considerados como sustantivos para la elaboración de programas de primero y segundo grados de educación primaria, donde se pone el énfasis en la enseñanza de la lecto-escritura de la lengua materna. Se espera, además, someter a prueba la capacidad de comprensión, análisis y síntesis del maestro en la elaboración del mismo.

En este semestre se espera, dotar al maestro de una infraestructura de recursos (cantos, juegos y actividades creativas) que faciliten la tarea de crear una alternativa de lecto-escritura, acorde al grupo étnico que le toca trabajar.

El séptimo semestre, está enfocado a adecuar los contenidos y las actividades curriculares marcados para los libros de texto del maestro y del niño, a los contenidos étnicos de cada comunidad.

En este mismo sentido, una tarea a resolver es el estudio de la forma de enseñar una segunda lengua.

Los cursos que tienen como tarea cumplir con esta responsabilidad son: "Contenidos de Matemáticas y su aprendizaje"; "Contenidos

de las Ciencias Naturales y su aprendizaje" los cuales se centran en el ejercicio de la docencia de esas áreas y en el análisis crítico y constructivo de la aplicación de los contenidos de los programas nacionales de tercero a sexto grados, vigentes.

El curso de contenidos de las ciencias sociales y su aprendizaje, constituye el centro a partir del cual el maestro vaya construyendo su propia propuesta de programa para cualquier nivel de primaria, comprendido entre tercero a sexto semestre.

En síntesis, la intención de este semestre es generar en el docente la posibilidad de evaluar los contenidos de los libros de texto vigentes, y confrontarlos con los contenidos étnicos con la intención de construir un programa propio con actividades y ejercicios que engloban y problematizan la realidad que viven las comunidades indígenas en el ámbito educativo.

Las materias de Educación Artística, Física y Actividades Tecnológicas, a simple vista, no se incluyen en los contenidos del ciclo propositivo pero se espera que éstas se vinculen a los contenidos básicos de Matemáticas, Español, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

El octavo semestre, tiene como tarea principal hacer el estudio de las carencias significativas de la realidad educativa que viven los grupos étnicos. Aquí se espera conjugar esta posibilidad de hacer estudios serios sobre la problemática a lo

largo de la licenciatura y concretamente de su cotidianidad.

El estudio de estos aspectos constituye la base para la elaboración del documento recepcional y, por lo mismo para la presentación de su examen profesional.

Para lograr los propósitos anteriores, este semestre se diseñó con los siguientes cursos: "Seminario de Problemas Sociales y Educativos en el Medio Indígena"; "Curso Optativo I", "Curso Optativo II" y "Elaboración del documento recepcional".

Aquí, se espera que el maestro-estudiante identifique problemas significativos para su estudio y los analice a partir de contextos macro-sociales.

El curso de "Seminario de Problemas sociales y educativos en el medio indígena", se propone hacer un encuadre regional de la problemática advertida.

Las materias optativas tendrán como propósito generar cursos abiertos que se vinculen con los temas de tesis y con la realidad que vive cada objeto de estudio. Por lo mismo, se considera que estas materias optativas se abran con un sentido de extensión y actualización profesional a los maestros en servicio que no cursan la licenciatura, pero que están interesados en la problemática que se viene detectando en la cotidianidad del subsistema de educación indígena.

Estos cursos han sido diseñados de tal forma que no solamente se espera puedan ser aplicados como abiertos y autónomos, sino

también como cursos con validez curricular, en donde maestros invitados o de la misma licenciatura contribuyen al enriquecimiento de tesis y de la formación y actualización de docentes interesados en problemáticas específicas de la realidad educativa indígena.

El seminario "Elaboración del Documento Recepcional" que se cursa en el 8o. semestre tiene como propósito ayudar al estudiante a conjugar las experiencias de formación académicas y desempeño profesional que la modalidad le brinda; le permite recuperar e integrar conocimientos adquiridos a lo largo de su formación, utilizándolos en el tratamiento de un problema teórico o empírico de la educación o de la problemática indígena y tratarlos analíticamente, o bien, abordar algún tema o asunto de interés personal que no haya sido tratado con especificidad durante sus estudios. El curso se encargará de vigilar la estructura epistemológico-metodológica del trabajo recepcional.

Presentar un trabajo recepcional por parte del alumno, contribuirá a desarrollar su capacidad de argumentación, fundamentación y discusión, en la medida en que elabora una tesis o tesina; se familiarizará con tareas específicas de la investigación educativa.

Las bases legales para la titulación de egresados se encuentra en el artículo 59 del Decreto de Creación de agosto de 1978. Los docentes que están en servicio están exentos de la prestación

del servicio social, artículo 91 del reglamento de la ley Reglamentaria del artículo 59 Constitucional.

La preocupación académica centra el proceso de titulación en la vinculación con la formación recibida, por el estudiante y para que este culmine con un trabajo que refleje el avance, sistematización y continuidad de los problemas elegidos y tratados a lo largo del proceso. El trabajo recepcional puede ser Tesis, Tesina o Propuesta Pedagógica. El reglamento señalado propone los criterios, fundamentos legales y académicos, las opciones para la titulación, la organización y realización del examen profesional, de la estructura del jurado, la relación de la comisión de titulación y la actividad de asesores y las asesorías. (Reglamento de Titulación de la UPN, 1989, 1990).

3.3.5 LOS CURSOS OPTATIVOS

Los cursos optativos, ocupan dos espacios dentro del octavo y último semestre de ambas licenciaturas y, por lo mismo ofrecen una gama de posibilidades temáticas, de las cuales se espera que el estudiante seleccione algunas en función de la problemática específica de su trabajo recepcional.

Los mismos pueden ser ofrecidos a todos los otros maestros en servicio que por diversas circunstancias no pueden cursar la licenciatura completa.

En su conjunto, ofrecen la posibilidad de crear un Centro de Estudios y Servicios que atienda la problemática particular de la

educación indígena en una región geográfica concreta. Tienen carácter alternativo y opcional y, en este sentido, se mantienen como cursos abiertos o sea, pueden ser ofrecidos indistintamente como cursos de capacitación o de actualización, o como un espacio motivacional para los aspirantes a la licenciatura.

Finalmente, pueden ser impartidos por personal de cada subsección o por profesores invitados de otras instituciones dentro de un programa de intercambio académico y extensión universitaria.

Los diversos cursos que a continuación se enlistan fueron seleccionados tomando en cuenta los problemas específicos a que se enfrenta el maestro bilingüe y que requieren respuesta inmediata.

Ellos son:

Manejo de escuelas unitarias.

Administración y Supervisión Escolar.

Educación de Adultos.

Problemas de Aprendizaje en Situaciones Interculturales.

Psicolingüística.

Etnodesarrollo.

Elaboración de recursos didácticos para primaria o preescolar.

Metodología para la enseñanza de la lengua indígena.

Metodología para la enseñanza del español.

Educación sexual.

Educación ambiental.

Otras, según los intereses y necesidades de los docentes en cada subsede.

El estudiante habrá de tomar, obligatoriamente, dos cursos Pero podrá asistir a los que este interesado. Todos ellos tendrán valor a curriculum y créditos para los niveles escalafonarios.

Por su parte el espacio correspondiente a la "Elaboración del documento recepcional", será usado para dar atención al avance de la elaboración de la tesis por el asesor o, lo que es lo mismo, para efectuar las revisiones del documento y vigilar los procesos metodológicos que un documento de tal naturaleza exige.

Así, el ciclo propositivo pretende en su especificidad, preescolar y/o primaria, concentrar la atención en el conocimiento teórico del niño, considerando la especificidad creada por las condiciones culturales y encontrar, con ello, la contextuación de los procesos de maduración mental, física y emotiva, como preparación para su ingreso a la primaria.

Constituye en esencia, la búsqueda de una teoría eductiva de la educación indígena que promueva, por parte de los profesores indígenas, la profesionalización de su práctica docente.

3.3.6 TALLERES OPTATIVOS

Para efectos de este programa, el término taller se entiende como

un grupo de trabajo que organiza sus actividades de acuerdo a la disponibilidad de tiempo de sus afiliados, pudiendo estos permanecer en el por un período dado de tiempo o por tiempo indefinido.

Dado que la intención del profesional de la educación indígena es contribuir al desarrollo integral del niño indígena, cada subsección abrirá una lista de clubes.

Los talleres se han agrupado en dos bloques. Uno, se refiere a la Educación Tecnológica y Artística"; el otro, a las "Actividades de Educación Física". El maestro-estudiante deberá, obligatoriamente, asistir a dos de ellos; uno de cada bloque.

Talleres de Educación Tecnológica y Artística:

- Artesanías
- Artes plásticas
- Música
- Danza
- Teatro
- Educación ecológica
- Educación para la salud, etc.

Talleres de Educación Física:

- Atletismo
- Foot-ball
- Bolibol
- Basquetbol

- Otros, según los intereses o características de la región.

La asistencia a estos eventos es obligatoria durante un año escolar; sin embargo, el maestro podrá participar en uno de ellos el tiempo que considere necesario. La constancia se podrá adquirir también de otros centros o instituciones.

Estas actividades estarán abiertas a la comunidad, ya sea impartiendo cursos o asistiendo a las mismas.

3.3.7 TALLERES DE LENGUAS INDIGENAS

En el taller, el estudiante adquirirá el alfabeto de la lengua indígena y la estructura gramatical de la misma, para producir materiales escritos que contribuyan al acervo literario de la étnia, mismos que pueden ser utilizados por los niños en las escuelas, y por los adultos en las comunidades.

La asistencia al taller puede ser acreditada en 2 semestres a elección del estudiante, siendo la presentación del documento que contenga la estructura gramatical de su idioma materno la condición para acreditarla.

3.4 PRODUCTOS SEMESTRALES

Cada semestre culminará con la entrega de un trabajo final, donde el estudiante integrará los conocimientos trabajados hasta ese momento en las cuatro áreas, con la metodología que en cada semestre le especifica. Los productos son:

3.4.1 CICLO BASICO

- 19 Informe sobre la práctica educativa que realiza a lo largo del año escolar.
- 29 Ensayo sobre las prácticas educativas tradicionales.
- 39 Estudio descriptivo sobre las prácticas instrumentales.
- 49 Estudio etnográfico sobre la problemática educativa en el aula.

3.4.2 CICLO PROPOSITIVO DE PREESCOLAR Y PRIMARIA

- 59 Elaboración de un plan anual de trabajo escolar.
Elaboración de un programa anual de trabajo escolar.
- 69 Elaboración de un programa escolar (19, 29 ó 39 nivel).
Elaboración de un programa escolar de 19 ó 29 año.
- 79 Elaboración del paquete didáctico para el desarrollo del niño.
Elaboración de un programa escolar de entre 39 a 69 año.
- 89 Para ambos: Elaboración del documento recepcional.

3.4.3 MAPA CURRICULAR (preescolar y primaria)

Expuestos en las páginas siguientes:

**PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA
EN EDUCACION PREESCOLAR
(Para atender a la población indígena)**

1990

		H-S-A	S-P-P	P-P-D	E-P/n	PRODUCTOS SEMESTRALES
SEN.		CURSOS				
C I C L O B A S I C O P R O P O S I T I V O	1	Sociedad Mexicana y Grupos Étnicos. cred.8	Introducción a la teoría educativa. cred.8	Análisis de la práctica docente en Ed. Indígena cred.10	Prácticas de Investigación educativa. cred.15	Informe sobre las prácticas educativas indígenas actuales
	2	Formación social y grupos étnicos I. cred.8	Teorías educativas y psicológicas I. cred.8	Prácticas educativas tradicionales. cred.10	Metodología de la Investigación Educativa I. cred.15	Ensayo sobre las prácticas educativas tradicionales.
	3	Formación social y grupos étnicos II. cred.8	Teorías educativas y psicológicas II. cred.8	Prácticas educativas instrumentales. cred.10	Metodología de la investigación educativa II. cred.15	Estudio sobre las prácticas educativas instrumentales.
	4	Diversidad cultural y etnodesarrollo. cred.8	Teorías sociológicas de la educación. cred.8	Prácticas educativas críticas. cred.10	Perspectivas de la investigación educativa. cred.15	Estudio etnográfico sobre la problemática educativa en el aula.
	5	Etnodesarrollo e instituciones educativas. cred.9	Modelos educativos y organización escolar. cred.9	Desarrollo integral del niño. cred.9	Planeación curricular y contenidos étnicos. cred.17	Elaboración de un plan anual de trabajo escolar.
	6	Apropiación del lenguaje e interacción lingüística. cred.8	Introducción a los métodos de la lecto-escritura. cred.9	Detección de problemas en el aprendizaje. cred.9	Contenidos de aprendizaje y desarrollo integral. cred.17	Elaboración de un plan de trabajo escolar.
	7	Expresión y comunicación cred.9	Desarrollo corporal, ritmos, cantos y juegos. cred.9	Socialización y afectividad. cred.9	Desarrollo cognocitivo en el niño. cred.17	Elaboración del paquete didáctico para el desarrollo del niño.
	8	Seminario de problemas sociales y educativos en el medio indig. cred.9	Optativa cred.9	Optativa cred.9	Elaboración del informe recepcional. cred.17	Elaboración del documento recepcional.

PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA
EN EDUCACION PRIMARIA

(Para atender la población indígena)

1 9 9 0

SEM.		CURSOS				PRODUCTOS SEMESTRALES
C I C L O B A S I C O	1	Sociedad Mexicana y grupos étnicos. cred.8	Introducción a la teoría Educativa. cred.8	Análisis de la Práctica Docente en Educ. Indfg. cred.10	Prácticas de Investigac. Educativa. cred.15	Informe sobre la práctica educativa indígena.
	2	Formación social y grupos étnicos I cred.8	Teorías educativas y psicológicas I. cred.8	Prácticas Educativas tradicionales. cred.10	Metodología de la Investigación Educativa I. cred.15	Ensayo sobre las prácticas educativas tradicionales.
	3	Formación y Social y grupos étnicos II. cred.8	Teorías educativas y psicológicas II. cred.8	Prácticas Educativas Instrumentales. cred.10	Metodología de la Investigación Educativa II. cred.15	Estudio descriptivo sobre las prácticas educativas instrumentales.
	4	Diversidad cultural y etnodesarrollo. cred.8	Teorías Sociológicas de la Educación. cred.8	Prácticas Educativas críticas. cred.10	Perspectivas de la Investigación educativa. cred.15	Estudio etno-gráfico sobre la problemática educ. en el aula.
C I C L O P R O P O S I T I V O	5	Etnodesarrollo e Instituciones educativas. cred.9	Modelos Educativos y organización escolar. cred.9	Desarrollo integral del niño indígena. cred.9	Planeación curricular y contenidos étnicos. cred.17	Elaboración de un programa anual de trabajo escolar.
	6	Metodología para la enseñanza de segundas lenguas. cred.9	Metodología de la lecto-escritura. cred.9	Recursos didácticos y aprendizajes. cred.9	Educación y programas integrados. cred.17	Elaboración de un programa escolar de 1º ó 2º año.
	7	Contenidos de español y su aprendizaje. cred.9	Contenidos de matemáticas y su aprendizaje cred.9	Contenidos de ciencias naturales y su aprendizaje. cred.9	Contenidos de ciencias sociales y su aprendizaje. cred.17	Elaboración de un programa escolar entre 3º y 6º año.
	8	Seminario de problemas educ. cred.9	Optativa. cred.9	Optativa. cred.9	Elaboración del documento recepcional. cred.17	Elaboración del informe recepcional.

3.5 TIEMPOS Y CREDITOS

La Licenciatura en Educación Básica Indígena para maestros de educación preescolar y primaria bilingüe en servicio permite fortalecer su estructura teórica y fundamentar su práctica docente, al dotarlo progresivamente de un marco contextual, y de los elementos teóricos para poder explicarlos. Parte de reconocer la práctica cotidiana que realiza como un ejercicio que lo enriquece al intercambiarla con los estudios de educación superior que cursará a lo largo de 8 semestres.

El estudiante irá construyendo una metodología didáctica en la que incorpora técnicas y recursos apropiados al medio sociocultural, así como los fundamentos teóricos que le permitan elaborar y proponer propuestas pedagógicas alternativas a las que han trabajado.

La forma en la que el estudiante realiza el trabajo de cada curso y su acreditación, esta en correlación directa con la modalidad semiescolarizada y la estructura curricular.

En la primera, destaca el estudio individual, estudio dirigido, sesiones sabatinas y taller integrador, mismos que comprenden aspectos teóricos y prácticos.

En la segunda se pretende el equilibrio entre teoría y práctica, el mayor peso específico lo tiene el ciclo propositivo con respecto al ciclo básico, existe un área articuladora de todas las que lo integran, el fortalecimiento de la producción de

Proyectos educativos alternativos a la realidad sociocultural y lingüística de los grupos étnicos.

Los valores que se asignan a la acreditación corresponden a lo establecido para ello en las tabulaciones de la ANUIES (Bonilla, 1989); en las que una hora de teoría o seminario semanal equivale a 2 créditos, una hora de práctica o laboratorio semana-semestre equivale al crédito.

Para determinar el número de créditos, se consideran las horas teóricas y prácticas necesarias para cada uno de los cursos. También se consideran los tres momentos de aprendizaje que propone la modalidad operativa de la licenciatura que son:

- 1) INDIVIDUAL, estudio personal y dirigido con apoyo radiofónico.
- 2) GRUPAL, se desarrolla durante las sesiones sabatinas y donde prevalece una relación asesor-alumno y alumno-alumno (s).
- 3) TALLER INTEGRADOR que tiene la función de articular los contenidos teóricos y prácticos de cada uno de los cursos que se imparten en cada semestre. (Ver cuadro No. 8)

Las horas que el estudiante destinará para el estudio individual estará apoyado por material didáctico y guías de trabajo, proporcionadas por el Asesor y transmitidas también en emisiones radiofónicas (estación de radio bilingüe) son consideradas como horas teóricas.

La aplicación de los conocimientos teóricos en su práctica

docente en el aula con sus alumnos o en sus interrelaciones socioculturales con su comunidad, se cuentan como horas prácticas.

Todas las horas dedicadas a las sesiones grupales sabatinas son consideradas como teóricas, excepto las referidas al taller integrador, donde sólo son apreciados como teóricos la mitad y la otra mitad, se considera práctica debido a la naturaleza del taller.

TIEMPOS Y CREDITOS

CICLO BASICO

SEMESTRE I

	Horas semanales de trabajo	Créditos
Sociedad Mexicana y Grupos Etnicos	4.5	8
Introducción a la Teoría Educativa	4.5	8
Situación actual de la Educación Indígena	7.0	10
Prácticas de Investigación Educativa	9.5	15
	25.5	41

SEMESTRE II

Formación Social y Grupos Etnicos I	4.5	8
Teorías Educativas Psico- lógicas I	4.5	8
Prácticas Educativas Tradicionales	7.0	10
Metodología de la Investigación Educativa I	9.5	15
	25.5	41

SEMESTRE III

Formación Social y Grupos Etnicos II	4.5	8
Teorías Educativas y Psicológicas II	4.5	8
Prácticas Educativas Instrumentales	4.5	8
Metodología de la Investigación Educativa	9.5	15
	25.5	41

SEMESTRE IV

Diversidad Cultural y Etnodesarrollo	4.5	9
Teorías Sociológicas de la Educación	4.5	9
Prácticas Educativas Críticas	7.0	10
Perspectivas de la Investigación Educativa	9.5	15
	25.5	41

CICLO PROPOSITIVO

SEMESTRE V	(PRIMARIA Y PREESCOLAR)	
Etnodesarrollo e instituciones Educativas Indígenas	5.5	9
Modelos Educativo y Organización Escolar	5.5	9
Desarrollo Integral del niño	5.5	9
Planación Curricular y contenidos Etnicos	<u>11.5</u>	<u>17</u>
	28	44
SEMESTRE VI		
(Primaria)		
Metodología para la Enseñanza de Segundas Lenguas	5.5	9
Metodología de la Lecto-escritura	5.5	9
Recursos Didácticos y aprendizajes	5.5	9
Educación y Programas Integrados	<u>11.5</u>	<u>17</u>
	28	44
SEMESTRE VI		
(Preescolar)		
Aprobación del Lenguaje y Conflicto Lingüístico	5.5	9
Metodología para la Iniciación de la lecto-escritura	5.5	9
Recursos Didácticos y Aprendizajes	5.5	9
Educación y Programas Integrados	<u>11.5</u>	<u>17</u>
	28	44
SEMESTRE VII		
(Primaria)		
Contenidos del Español y su Aprendizaje	5.5	9
Contenidos de Matemáticas y su Aprendizaje	5.5	9
Contenidos de Ciencias Naturales y su Aprendizaje	5.5	9
Contenidos de Ciencias Sociales y su Aprendizaje	<u>11.5</u>	<u>17</u>
	28	44

SEMESTRE VII
(Preescolar)

Socialización y Afectividad	5.5	9
Desarrollo Corporal y Ritmos Cantos y Juegos	5.5	9
Desarrollo Cognoscitivo y Creatividad	5.5	9
Expresión y Comunicación	11.5	17
	<u>28</u>	<u>44</u>

SEMESTRE VIII
(Preescolar y Primaria)

Seminario de Problemas Sociales y Educativos de la Educación Indígena	5.5	9
Optativa	5.5	9
Optativa	5.5	9
Elaboración del Documento Recepcional	11.5	17
	<u>28</u>	<u>44</u>

3.6 PRESENTACION SINTETICA DEL CONTENIDO DE LOS SEMESTRES

La presentación de los contenidos de la licenciatura se hace por semestres ya que esta proporciona una visión más acorde al carácter integral e integrador de las áreas y por ciclos: básico y propositivo del plan de Estudios y no lo que podría expresar la descripción fragmentada de los contenidos por asignaturas.

PRIMER SEMESTRE

Ubicación en la problemática actual de la Educación Indígena.

Tiene carácter introductorio al Plan de estudios. Se trata de ubicar al estudiante en el contexto socio-económico, cultural y lingüístico en que se desarrolla la Educación Indígena y, dentro de ella, de problematizar la práctica docente que el maestro realiza hoy, sus conocimientos sobre ella y las formas de adquisición de esos conocimientos, para ubicar al estudiante en el campo teórico-práctico de la Educación en general, y de la indígena en particular.

- Sociedad Mexicana y grupos étnicos.
- Introducción a la teoría educativa.
- Análisis de la Práctica docente en Educación Indígena.
- Prácticas de Investigación Educativa.

Se espera, como producto, un informe sobre su práctica educativa actual.

SEGUNDO SEMESTRE

Prácticas educativas tradicionales. En éste, así como en los siguientes semestres, se trata de historizar la práctica docente a través de modelos educativos que integran aspectos de fundamentación teórica, metodológicos, técnicos y de la práctica de los citados modelos. La historización se justifica en la necesidad de estudiar al modelo en el tiempo y espacio en que surge y tienen vigencia, analizándolo en la dimensión de totalidad. Asimismo, la historización sirve para explicar en el presente, la coexistencia de varios modelos que sobreviven sobrepuestos, algunas veces en conflicto y otras en armonía, en la práctica del maestro indígena.

En esta perspectiva, en este semestre, se trabajan las prácticas educativas "tradicionales" propiamente dichas de San Agustín y Santo Tomás, y las clásicas basadas en Comenio, Herbart y Rousseau, entre otras, y la expresión que dichas prácticas cobran en México, mismas que originaron una serie de prácticas basadas en la memorización, la repetición, la fe en la palabra del Maestro para el ejercicio y desarrollo de las facultades de la memoria, la razón y la voluntad, como lo es el Silabario de San Miguel y otros.

A partir de ello, se analizan las prácticas del maestro que pueden ser actualmente identificadas como correspondientes a este modelo; buscándose, al mismo tiempo, la explicación de su

presencia y la determinación de sus consecuencias, para derivar en cambios y/o afirmaciones de su práctica.

Paralelamente, se contextualiza la práctica docente tradicional en la situación social, cultural y económica de la época en que se originaron.

- Formación social y grupos étnicos I
- Teorías educativas y psicológicas I
- Prácticas educativas instrumentales
- Metodología de la Investigación Educativa I

Como producto semestral se espera que el estudiante elabore un ensayo sobre las prácticas tradicionales contando, para ello, con la guía y técnicas correspondientes y necesarias, mismas que le han de ser proporcionadas por el curso de metodología.

TERCER SEMESTRE

Prácticas educativas instrumentales. A este semestre corresponde analizar las prácticas educativas instrumentales, consideradas así por tener la educación un papel instrumental, en el desarrollo de las sociedades. Se analizan, básicamente el modelo de la "Escuela activa", representada por Dewey y su aplicación en México, por ejemplo, por la Escuela Rural Mexicana; así mismo, la "Tecnología Educativa", representada por Skinner, y su aplicación en México. Se consideran, en ambos, los fundamentos epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, didácticos, sociales,

los propios maestros que pasarían a ser pretendidos de cumplir un

culturales y económicos que hicieron posible su surgimiento y desarrollo, así como sus alcances y limitaciones para el caso de la educación indígena.

-Formación social y grupos étnicos II

-Teorías educativas y psicológicas II

-Prácticas educativas instrumentales

-Metodología de la investigación educativa II

Como producto, la elaboración de un estudio de una práctica educativa instrumental es donde se aprecie la aplicación de técnicas estadísticas.

CUARTO SEMESTRE

Prácticas educativas críticas. Comprende el estudio analítico de la práctica docente actual, desde la perspectiva teórica de la Didáctica Crítica, aprovechando los aportes de la etnografía para el estudio del aula, la que al incorporar las variables de lengua y cultura hace más posible la construcción de didáctica para la docencia en los grupos indígenas ubicados en situaciones interculturales.

Se considera que al tomar como objeto de análisis la "Didáctica crítica", originada en América Latina a partir de Paulo Freire y "Didáctica interactiva" desarrollada en México por Elsie Rockwell y Ruth Paradise, entre otros, y que contrastada con los anteriores modelos puede dar origen a propuestas elaboradas por

los propios maestros que pasarían -se pretende- de cumplir un papel meramente receptivo a un papel protagónico en la práctica educativa docente.

- Diversidad cultural y etnodesarrollo.
- Teorías sociológicas de la educación.
- Prácticas educativas críticas.
- Perspectivas de la investigación educativa

Se espera que el estudiante, auxiliado por el curso de metodología, presente un estudio etnográfico sobre la problemática educativa del aula en que trabaja.

Este ciclo sirve de apoyo para los ciclos propositivos de primaria y preescolar, advirtiéndose que para el segundo, los contenidos y los productos serán los correspondientes al nivel escolar por el que el maestro ha optado para su profesionalización.

QUINTO SEMESTRE

Planeación educativa. Este semestre tiene carácter transicional entre los ciclos básico y propositivo y, en él, el estudiante ha de ubicarse, con los elementos del ciclo básico en la dimensión regional, donde identifique la escuela y la comunidad, al mismo tiempo que define las características del niño indígena y, con ello, más tarde, proponga un plan de trabajo para pasar a integrar estos elementos en un plan de trabajo de un año lectivo. El quinto semestre del preescolar conserva la misma lógica

cambiándose en parte, los contenidos.

- Etnodesarrollo e instituciones educativas.
- Modelos educativos y organización escolar.
- Desarrollo integral del niño.
- Planeación curricular y contenidos étnicos.

SEXTO SEMESTRE

Lenguaje y lecto-escritura. Se pretende el análisis de la adquisición del lenguaje y de su tratamiento en la práctica docente, tomándose como elementos concretos la apropiación del lenguaje y los conflictos lingüísticos en situaciones interculturales, los métodos de lecto-escritura, y de la enseñanza de las lenguas, considerando todos ellos dentro de la propuesta integral de los aprendizajes.

- Apropiación del lenguaje e interferencia lingüística.
- Introducción a los métodos de la lecto-escritura.
- Detección de problemas en el aprendizaje.
- Contenidos de aprendizaje y desarrollo integral.

Lo anterior se expresará en un producto , mismo que consiste en la propuesta de un programa escolar para el 1º y 2º grados de primaria.

SEPTIMO SEMESTRE

Contenidos y su apropiación. Trata del análisis de los contenidos centrales de los programas de preescolar y primaria, según sea el

caso, de su fundamento epistemológico de construcción del conocimiento de las diferentes disciplinas, así como de sus lógicas de organización vinculadas con los procesos de aprendizaje del niño. Del mismo modo, se trata de articular como contenidos educativos los de dimensión universal, nacional, étnico regional y local, mismos que han de ser incorporados en una propuesta programática para uno de los grados del 3º al 6º grados de primaria.

En el caso de preescolar, se desemboca en el conocimiento del niño y de su desarrollo integral, con el objeto de estructurar estrategias educativas para su desarrollo, así mismo, se espera que se llegue a elaborar materiales educativos propios que apoyen los procesos de maduración y desarrollo del niño indígena.

- Expresión y comunicación.
- Desarrollo corporal, ritmo, cantos y juegos.
- Socialización y afectividad.
- Desarrollo cognoscitivo en el niño.

OCTAVO SEMESTRE

Investigación educativa. Este semestre es de culminación del proceso formativo y contempla la elaboración del trabajo recepcional como determinante, a partir de un seminario de problemas sociales y educativos en el medio indígena que exige la recuperación de los aprendizajes desde el primer semestre y de los productos elaborados en cada semestre.

Asimismo, se prevee la complementación teórica con los cursos optativos que deberán ofrecer el sustento para su trabajo recepcional, características que los distingue del tratamiento "de relleno" que generalmente cumplen en los planes de estudio.

Los trabajos reccionales abordarán problemas de la práctica docente que se consideren actualmente relevantes, y se orienten a la proposición de soluciones a los mismos.

- Seminario de problemas sociales y educativos en el medio indígena.
- 2 cursos de optativas.
- Elaboración del informe recepcional.

Para el caso del nivel preescolar, se conservará la lógica y se dirigirá a la solución de problemas propios del nivel.

3.7 PROCESO TEORICO METODOLOGICO DIDACTICO

Cabe destacar que la licenciatura se diseñó con la idea de crear circunstancias de aprendizaje que ayudarán al maestro indígena en servicio a problematizar su práctica docente y con el propósito de que ésta se convierta en un medio a través del cual resignifique y reconceptualice su accionar didáctico.

La idea de problematización no tiene como finalidad hacer un rechazo o rotunda negación a todo lo habido y por haber, ya que esto puede llegar a producir bloqueos en el docente y nulificar las propias potencialidades de la transformación de su práctica.

Esta forma de concebir a la metodología, se considera que no es una tarea fácil porque obliga al docente indígena a romper con los valores de adquisición de conocimiento, y con sus esquemas de formación a los que está acostumbrado. Sin embargo, esta forma de concebir a la metodología se considera importante pues esto conduce a que el docente identifique los elementos que obstaculiza su desarrollo académico y, en consecuencia, busque diversos mecanismos para solucionar la problematización de la práctica docente.

La identificación de problemáticas se considera que no es una tarea aislada, sino que ésta se une a la concepción de enseñanza y aprendizaje como un proceso constructivo que tiene como finalidad logra una integración sólida del conocimiento.

Desde esta concepción, la metodología empleada en las licenciaturas posibilitan que el maestro-estudiante se asuma como un sujeto activo en el proceso mismo de su formación.

En este sentido, un rasgo distintivo de las licenciaturas de educación preescolar y primaria es la elaboración de productos de aprendizaje, los cuales se construyen por semestre a partir de la integración de los contenidos de las cuatro áreas cursadas, girando aquellos en torno a un problema específico de la práctica educativa y docente, del maestro indígena.

En síntesis, la realización de un trabajo de esta naturaleza implica que se advierta que el docente comienza a reconstruir y a

repensar lo vivido. Es decir, se inicia un proceso de profesionalización, mientras que la realización de cada producto de aprendizaje pasa por diferentes niveles de integración o construcción del conocimiento.

La primera se localiza al organizar los contenidos teóricos que revisan diariamente los alumnos con el apoyo de la radio local y los sábados, a través de un proceso de integración grupal, que permita ampliar el conocimiento previo. (Ver cuadro No. 8)

Posteriormente, al término de cada mes se realiza una integración y transformación de los contenidos adquiridos durante todo el curso.

Estas fases de integración se repiten al terminar cada curso. Situación necesaria para ir preparando la última fase de integración del conocimiento a través de una serie de actividades que se han denominado taller integrador que tiene la finalidad de articular los contenidos teóricos y prácticos de cada uno de los cursos.

En otras palabras, significa trascender la transmisión mecánica de contenidos por una concepción crítica y productiva de los conocimientos, donde el estudiante interactúa dinámicamente con los objetos y con aprendizajes significativos a su entorno y a su código cultural.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se concibe como un proceso individual que requiere de la actividad constante del alumno en

su propia formación. Esta, a su vez se vincula en interacción con los demás compañeros, así como su entorno social y cultural.

Durante esta etapas del maestro interactúa con el objeto de conocimiento a partir de su propia estructura de formación (cognoscitiva, física y cultural), ocasionando avances y retrocesos que se convierten en motores que guían el cumplimiento de sus propios propósitos y objetivos, los cuales constantemente son vigilados y evaluados por el propio sujeto.

3.8 MODALIDAD DE LA ADMINISTRACION ESCOLAR (SEMIESCOLARIZADA)

3.8.1 MODALIDAD DE TRABAJO

La modalidad de trabajo para las licenciaturas de educación indígena, primaria y preescolar, será semiescolarizada, tomando en cuenta que esta propuesta curricular está dirigida principalmente a maestros en servicio con grupo a cargo, y que los maestros del Subsistema de Educación Indígena se encuentran dispersos, frecuentemente en zonas con pocas facilidades de transporte.

Con esta modalidad se pretende combinar las ventajas de estudio dirigido, la discusión en grupo y la elaboración de productos integradores de conocimiento.

3.8.2 ESTUDIO DIRIGIDO

Es el trabajo que el estudiante realiza en su lugar de residencia, auxiliado de las guías de trabajo que se le proporcionan a través de emisiones radiofónicas. Esta tarea se verá enriquecida por la puesta en práctica, en su salón de clases, de los modelos teóricos construidos; así como el desarrollo de trabajos de observación de su práctica cotidiana en la escuela y la comunidad. Mismos que ayuden normalmente a cubrir lo establecido en los programas escolares.

3.8.3 ESTUDIO GRUPAL

Se realiza en sesiones de trabajo sabatina con duración de cuatro horas, durante los meses que comprende el ciclo escolar y en las que se socializa lo estudiado en los días de la semana previos.

Se espera que los maestros-asesores guíen las discusiones de las sesiones sabatinas y apoyen las mismas con los aportes teóricos y técnicos que se requieran para la integración de contenidos, así mismo, se buscarán verificar la asimilación de los aprendizajes y el ajuste de los mismos.

3.8.4 TALLER INTEGRADOR

Se desarrollará bajo la modalidad de seminario en pequeños grupos, distribuidos entre los cuatro maestros-asesores del semestre.

Para la realización de esta actividad, comprende una primer semana de trabajo orientador y tres para el desarrollo del curso y la integración progresiva de los aprendizajes.

Se convierte así, en un espacio alternativo para la integración de los contenidos revisados en los cuatro cursos de cada semestre. En estos talleres se espera, además, que el estudiante realice la socialización de estudios etnográficos de su práctica cotidiana y de ensayos y estudios de campo.

De igual manera, se espera la formulación de productos de aprendizaje, propuestas de planes y programas de estudio, programas de apoyo a las instituciones educativas comunitarias, entre otras, apegados a un grupo étnico, durante el ciclo propositivo.

3.8.5 TUTORIAS Y ASESORIAS

Serán de dos clases; las individuales y las grupales y son un servicio dirigido a los alumnos con la intención de aclarar dudas y enriquecer lo revisado en el estudio dirigido y el trabajo grupal.

3.8.6 RECURSOS Y APOYOS

Además de los apoyos radiofónicos, esta modalidad contará con un banco de "video cassettes" sobre temas correspondientes a las áreas, al cual se recurrirá según las necesidades de los cursos. La licenciatura también contará con paquetes didácticos, que

sirven de apoyo al proceso de formación de los maestros bilingües .

3.8.7 PERSONAL

La modalidad será operadas con el personal especializado Licenciados en Ethnolingüística, Licenciados en Ciencias Sociales, Licenciados en Ethnohistoria y Licenciados en Educación Indígena y maestros indígenas con normal superior de cualquier especialidad, comisionados de tiempo completo por la Dirección General de Educación Indígena, y en los casos que fuese necesario, se buscará el apoyo de otro personal de la unidad regional de la Universidad Pedagógica Nacional.

Lo anterior responde a la necesidad de aprovechar al personal egresado de otras Licenciaturas, ya que éstos son maestros indígenas que conocen la problemática educativa, social y geográfica.

3.8.8 OPERACION BASICA

La administración de la Licenciatura se llevará a cabo por semestres. En cada semestre se impartirán cuatro cursos. Se iniciará con el eje Epistemológico-Pedagógico-Investigativo por una semana, en ésta adquirirá los elementos metodológicos básicos para elaborar un informe sobre su práctica educativa, el cual será un breve acercamiento al trabajo epistemológico mismo que concretiza durante el semestre y en el taller

integrador, con los elementos teóricos y metodológicos de los otros tres cursos.

Los cursos restantes, tendrán una duración de 4 semanas cada uno y serán, los que le permitan al estudiante ir reflexionando su práctica educativa, al mismo tiempo que va adquiriendo las metodologías de Investigación Educativa para elaborar los productos finales de cada semestre, como requisito para acreditar y continuar con el siguiente.

Todos los semestres tendrán un manejo operativo semejante al cuadro Nº7.

Cada curso estará compuesto por cuatro unidades de aprendizaje aproximadamente, las cuales se operarán de la siguiente manera:

Uso del paquete didáctico que consta de cassette, antología y radio para el estudio individual y dirigido.

Sesiones sabatinas para el trabajo grupal y de intercambio de experiencias educativas. Ver cuadro Nº 8.

3.9 EVALUACION CURRICULAR

La evaluación curricular es un proceso de revisión, análisis y valoración del curriculum, fundamentos, de procesos y los resultados de aplicación. La evaluación tiene por finalidad la toma de decisiones, para introducir los cambios que se juzguen pertinentes y como resultado del accionar del curriculum en su contexto y realidad, ésta no debe circunscribirse a la sola

comparación de objetivos y resultados como si el proceso fuera una "caja negra" en la que no interesa conocer las relaciones de los elementos que entran en el mismo.

Se trata, fundamentalmente de analizar al proceso de construcción, aplicación e impacto social que el plan de estudios obtenga, ya que a partir del conocimiento de éste se tendrán elementos para la propuesta de cambios en el currículum. En este sentido, no basta solo el análisis cuantitativo de resultados (cuántos se inscribieron, cuántos aprobaron, etc.), sino que también es necesario el análisis cualitativo de los procesos, tales como el funcionamiento real del plan de estudios, los fundamentos, la organización y estructura curricular, metodología, su relación interna y externa, etc.

Es por ello que en la evaluación deben participar todos los implicados e integrantes del plan de estudios, ya que son los que cuentan con los elementos suficientes para emitir juicios o proponer correcciones, y enriquecimientos a las partes o a los procesos.

Se concibe la evaluación curricular como un proceso continuo que trasciende al currículum, de modo que no debe restringirse sólo al estudio del propio plan de estudios o sólo a la evaluación del rendimiento escolar de los estudiantes o sólo conocer el impacto sociocultural que se obtenga (Díaz Barriga F., 1989).

La evaluación curricular dará atención a los procesos educativos

y a los aprendizajes en toda su complejidad tanto los esperados como los incidentales producidos por una dinámica social, humana y académica que se escapa si se mira el proceso en forma limitada.

Siguiendo a Latapi (1987), la evaluación de todo proceso de investigación, debe tender a la innovación educativa, entendida esta como la realización de actividades deliberadas y organizadas con la finalidad de mejorar los procesos y sistemas educativos.

Entonces la evaluación curricular debe coincidir en todas las etapas del proceso, para atender las consecuencias esperadas y no determinadas; con la finalidad de establecer un proceso de revisión y ajuste constante mismo que enriquezca y/o revise la propuesta en forma amplia.

Se propone diferenciar a la evaluación curricular en dos grandes niveles; evaluación interna y externa. La primera, se refiere al proceso curricular, en su parte operativa para obtener información acerca de su aplicación construcción, principalmente se aboca a determinar el logro académico de los estudiantes y los factores asociados a este, incluyendo el trabajo de interacción docente. También abarca el análisis de la estructura interna, organización y operación curricular, es decir, es la evaluación del proceso mismo y del impacto en la formación académica del estudiante. La segunda, permite tener información sobre los logros del curriculum en forma global, centrándose en los

resultados; el énfasis se le da al impacto social del egresado en, si se logró el perfil profesional, si se dieron respuesta a los problemas a cubrir, las necesidades sociales específicas en el diagnóstico y fundamentación del plan de estudios.

Para realizar la evaluación interna y externa se retoman los criterios que propone Díaz Barriga F. (1989).

3.9.1 EVALUACION INTERNA

- Fundamentos y contexto (histórico, social, institucional, científico y profesional) que originaron la estructura curricular.
- Vigencia: congruencia con fundamentos y los concimientos científicos y disciplinas que los sostienen. Cambios sociales y económicos asociados al ejercicio de la profesión.
- Congruencia: equilibrio y proporción de los elementos del Plan Curricular (fundamentos, objetivos, áreas, contenidos específicos, actividades, etc.) con el propósito de detectar omisiones, consideraciones, parciales, contradicciones, repeticiones.
- Continuidad e integración: interrelación armónica de los elementos curriculares en términos de si existe una estructura y secuencia integrada y continua.
- Viabilidad: análisis de los recursos humanos y materiales existentes, considerando su accesibilidad, utilidad y

aprovechamiento.

- Sentido lógico y epistemológico del curriculum.
- Potencial: aspectos (habilidades, conocimientos, actitudes) que enfatiza, perfecciona o resalta el plan curricular.
- Interés: problemas que el curriculum plantea en la práctica.
- Condicionalidad, éxito o fracaso del curriculum.
- Presupuestos del curriculum formal en cuanto a las capacidades cognoscitivas y desempeño intelectual de los educandos, diferentes momentos de su estancia en la institución educativa (al ingresar, durante los estudios y al egresar).
- Actitudes, valores, ideología, principios éticos asociados al ejercicio profesional, expectativas de estatus y poder, conceptualización del conocimiento, el desarrollo de una cosmovisión; transmitidos explícitos e implícitos y que se desprenden de la estructura y organización curricular.
- Metacurriculum, transfimisión de destrezas académicas, hábitos de estudio, estrategias de búsqueda y análisis crítico de información, habilidades de planteamiento y solución de problemas.
- Operatividad e implementación del plan curricular en aspectos académico-administrativo y económicos.

Interna del rendimiento académico y factores asociados

- Estudio demográfico, perfil de rendimiento académico de los alumnos (reprobación, acreditación, deserción), titulación, promedios académicos, recuperación, etc., y su asociación con variables atributivas y ednográficas propias (edad, sexo, nivel socio-económico, ocupación, rendimiento previo, etc.).
- Relación docente-alumno.
- Práctica docente.
- Evaluación de contenidos específicos, procedimientos y materiales.
- Rendimiento académico y perfil psicológico y social del alumno.

La idea de la evaluación interna, es confrontar el curriculum formal con el curriculum real y oculto y a la conceptualización del rendimiento académico como fenómeno que no se limita a asignar un valor numérico que califique los resultados de una o varias pruebas normativas o por criterios.

3.9.2 EVALUACION EXTERNA

- Análisis de los egresados y sus funciones profesionales. Determinar si se adquirieron con los estudios en la práctica profesional.
- Análisis de los egresos y de los mercados de trabajo, considerarse sin seguimiento para determinar las distintas

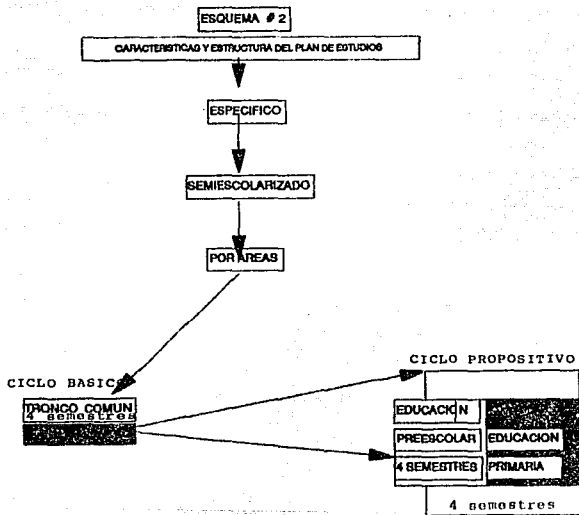
ocupaciones.

- Análisis de la labor del egresado como solucionador real de las necesidades sociales y problemas de la comunidad, que fundamentaron la creación de una profesión.

3.9.3 EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES

La evaluación de los aprendizajes ha de desarrollarse en tres niveles: estudio dirigido, trabajo grupal y los productos elaborados cada semestre en el taller integrador.

Consideramos que cada momento en sí mismo y los tres en su conjunto, constituyen espacios de evaluación necesarios e indispensables de elaboración y síntesis tanto individual como grupal.



ESQUEMA # 3 ESTRUCTURA INTERNA DE LOS D. CLOS

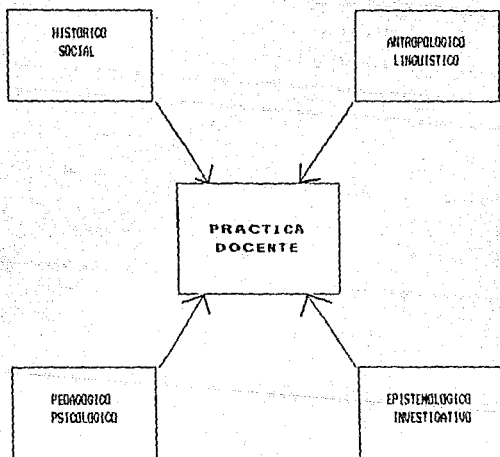
BASICO

1'	2'	3'	4'
ANALISIS DEL PRESENTE DE LA PRACTICA DOCENTE.	ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA PRACTICA DOCENTE.		ANALISIS DEL PRESENTE DE LA PRACTICA DOCENTE

PROPOSITIVO

5'	6'	7'	8'
EDUCACION INDIGENA COMO TOTALIDAD	EDUCACION INDIGENA COMO CONGREGACION EN EL SALON DE CLASES		EDUCACION INDIGENA COMO TOTALIDAD

ESQUEMA N°4 ESTRUCTURA DEL CICLO BASICO



ESQUEMA # 5 ESTRUCTURA DEL CICLO PROPOSITIVO

FORMACION TECNICA INSTRUMENTAL

DOCENCIA - INVESTIGACION - SERVICIO



ESQUEMA # 8 LINEAS DE FORMACION Y AREA DE CONOCIMIENTO

LINEAS DE FORMACION	AREAS DE CONOCIMIENTO	TIPOS DE PRACTICA EDUCATIVA
SOCIEDAD NACIONAL Y GRUPOS ETNICOS	HISTORICO, SOCIAL Y POLITICO	PRACTICA SOCIAL
GRUPO ETNICO Y ESCUELA	FILOSOFICO, ANTROPOLOGICO Y LINGUISTICO	PRACTICA CULTURAL
ESCUELA Y SALON DE CLASES	PEDAGOGICO, PSICOLOGICO Y DIDACTICO	PRACTICA DOCENTE
MAESTRO Y CONOCIMIENTO	EPISTEMOLOGICO INVESTIGATIVO	PRACTICA INVESTIGATIVA

ESQUEMA # 7 ESTRUCTURA OPERATIVA DE UN SEMESTRE

**1ER SEMESTRE/ EJE: OBSERVACION DE LA PRACTICA
EDUCATIVA INDIGENA.**

CURSOS		SEMANAS
	PRACTICAS DE INVESTIGACION	1
EDUCATIVA	ANALISIS DE LA PRACTICA EN EL MEDIO INDIGENA.	4
	SOCIEDAD MEXICANA Y GRUPOS ETNICOS	4
	INTRODUCCION A LA TEORIA EDUCATIVA	4
	TALLER INTEGRADOR	3

Diagram illustrating the structure of the first semester course, showing the sequence of courses and their duration in weeks. The courses are: PRACTICAS DE INVESTIGACION (1 week), ANALISIS DE LA PRACTICA EN EL MEDIO INDIGENA. (4 weeks), SOCIEDAD MEXICANA Y GRUPOS ETNICOS (4 weeks), INTRODUCCION A LA TEORIA EDUCATIVA (4 weeks), and TALLER INTEGRADOR (3 weeks). The word EDUCATIVA is written vertically on the left side of the table. Arrows indicate the flow from one course to the next, starting from PRACTICAS DE INVESTIGACION and ending at TALLER INTEGRADOR.

ESQUEMA # 8 OPERATIVIDAD UNA SEMANA

U. DIDACTICA

No. 1

CASSETTES

SESIONES DIARIAS
AUDICIONES DE RADIO

SESIONES DIARIAS
TRABAJO DIRIGIDO

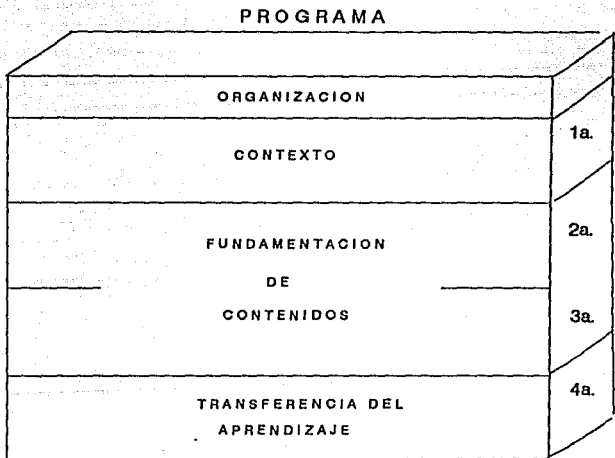
LECTURAS

S. SABATINO

TRABAJO GRUPAL

ASESORIA

CUADRO # 8 ESTRUCTURA INTERNA DE LOS PROGRAMAS



4 CONCLUSIONES

Como podemos observar vivimos en un país de cambios acelerados y profundos que influyen en lo económico, social, político y cultural, cambios que están incidiendo en la creación de nuevas organizaciones e instituciones para la atención de la "sociedad moderna". También nos encontramos frente al TLC (Tratado de Libre Comercio) que producirá reorganizaciones en todos los ordenes sociales y económicos y en donde aún todavía existen indígenas que viven en la marginación y viven la desigualdad educativa, social y cultural. Sobreviven entre la miseria, la insalubridad e ignorancia como productos de las políticas económicas y educativas del Estado.

En México en los últimos cincuenta años, el indio ha sido objeto de atención educativa por parte de los gobiernos post-revolucionarios. Ha sufrido las políticas contradictorias llamadas de Segregación, Incorporación, Integración y Participación (desde la colonia hasta nuestros días). A través de estas, se ha intentado exterminarlos por todos los medios; incorporarlos a la sociedad nacional, imponiéndoles los valores culturales occidentales, con la castellanización directa, poniendo en práctica múltiples mecanismos de discriminación racial y lingüística; hasta la negación de la identidad histórica y cultural de los grupos étnicos como sucedió en la época Colonial (segregación) y la vida independiente (incorporación).

Como lo anterior no diera resultado, se recurrió a la castellanización indirecta, que consistió en dar una educación basada en el respeto e impulso los valores socio-culturales de las comunidades étnicas. En este marco se ubican los proyectos educativos a partir del México post-revolucionario como la Escuela Rural; las Misiones Culturales; la Casa del Estudiante Indígena (establecida en la Cd. de México, 1926); el Proyecto Carápan en Michoacán, entre otros; estos proyectos se ubican bajo la política de Integración.

La política educativa vigente que prevalece es la que se originó de la Antropología y es conocida como de "Participación" o "Etnodesarrollo", la cual hace énfasis en proponer que los indios tienen derecho a ser protagonistas de su etnodesarrollo y a una educación vinculada a sus necesidades de preservación cultural. Los proyectos educativos que se detectan desde esta perspectiva son: el Programa Nacional de Alfabetización, la Educación de Adultos, la Educación Indígena Bilingüe Bicultural. La institución que se creó para atender y sistematizar los planes y programas, fue la DGEI (Dirección General de Educación Indígena de la SEP) en 1979.

El Estado reconoce en sus discursos políticos, que el país está conformado pluriétnica y pluriculturalmente en las dos últimas décadas. Sin embargo, habría que señalar que por un lado se identifica el discurso y por otro la realidad. Los indígenas

debieran participar más activamente en el diseño de la educación que sus grupos demandan; sin embargo es notable la ausencia de su participación. La explicación se encuentra en los años setentas cuando el Subsistema de Educación Indígena, representado por la Dirección General de la SEP creció vertiginosamente en lo cuantitativo y no en lo cualitativo. Se tuvieron que improvisar docentes que atendieran los dos niveles educativos: Castellización (más tarde fue preescolar) y Primaria, así como estos mismos niveles educativos atendidos en los albergues escolares controlados por el INI.

La revisión documental arrojó que uno de los principales problemas que el subsistema educativo tiene es la formación y actualización del maestro indígena. En la actualidad presenta un perfil con características que reflejan el crecimiento cuantitativo acelerado.

Para conformar la planta de docente indígena, se incorporaron jóvenes pertenecientes a una étnia, que hablarán la lengua materna y el español; requisitos impuestos en 1964 para formar parte de las estructuras formales de la SEP. Más tarde, la situación cambió con la creación de la DGEI. A esta institución se le confirió la construcción de una Propuesta Pedagógica Alternativa a la del sistema regular, que fundamentará teórica y metodológicamente la educación indígena, además de extender sus beneficios a otras poblaciones que no eran atendidas.

La realidad en esos momentos era que no se contaba con el

personal docente formado académicamente para brindar el servicio. Por lo que tuvieron que ingresar jóvenes indígenas que hubieran terminado la primaria (en algunos casos ni eso), hablaran el idioma español y recibieran un curso de inducción a la docencia, impartido por la misma Dirección General. Actualmente existen 30,260 docentes (censo de 1990) que prestan sus servicios en los niveles señalados; de los cuales 27,699 aproximadamente requieren de nivelar sus estudios, así como de profesionalizar la práctica educativa que realizan día con día. Son docentes que conforman la actividad más ancha de la pirámide educativa.

Además de lo anterior, existe en el ámbito educativo una valoración de la función del maestro como la parte más importante del proceso educativo, reconociéndole como actor y transmisor del patrimonio cultural y de los valores de una sociedad. Es él quien concreta políticas, procedimientos, ideologías, planes y programas y le da sentido social a la educación. Argumentos por los que un maestro debe tener una formación académica acorde a las necesidades que los tiempos le reclaman, así como las que presentan los niños que atiende.

Por otra parte, los antecedentes de la educación del nivel superior que han recibido los grupos indígenas, se remontan a la época colonial, en los primeros años, estuvo destinada a la clase dominante. El Colegio de Tlatelolco, tuvo como objetivo fundamental la formación de jóvenes de la Aristocracia indígena que más tarde se convertirían en dirigentes o gobernantes de las

comunidades indias. Se les ofrecia una preparaci3n intelectual a trav3s de una educaci3n moral especial para controlar ideol3gicamente a sus 3tnias a trav3s de la difusi3n de la doctrina cristiana impulsada por los frailes, con la creencia de salvar las almas de los habitantes de la Nueva Espa1a. Con este pretexto los frailes aprendieron el idioma para comunicarse y lograr mejor y m3s r3pido la evangelizaci3n y la conquista ideol3gica de las comunidades indias.

Es decir, la Educaci3n Superior en la Colonia estuvo al servicio de peque1os grupos. La mayoria de la poblaci3n no s3lo fue sometida sino despojada de su territorio, religi3n y le impusieron una lengua ajena. Sin embargo la resistencia de 500 a1os ha sido posible a la creaci3n de zonas de refugio, donde tuvieron que irse para subsistir y recrear su cultura e idioma.

Existe un vacio en la historia en cuanto a la formaci3n de nivel superior. Hasta que el docente ingresa al subsistema de educaci3n indigena y para ser congruentes con la politica de "participaci3n" del Estado y las caracteristicas especiales del magisterio indigena (1964-1979), 3ste les proporciona espacios de capacitaci3n y formaci3n a trav3s de la Direcci3n de Mejoramiento Profesional de la SEP, para que completaran sus estudios de secundaria y de Normal (preescolar y primaria).

Por otra parte se abren tres Licenciaturas, la de Etnoling3istas, la de Ciencias Sociales y Educaci3n Indigena; para cubrir

necesidades profesionales en los planos lingüístico, social y educativo.

Los resultados obtenidos de las dos primeras licenciaturas mencionadas tuvieron un mínimo de egresados porque no se les dió continuidad (2 generaciones c/u). De los egresados, muchos no regresaron a sus regiones de origen, se les invito a participar en equipos de trabajo en oficinas burocráticas, la participación se redujo a trabajos administrativos, desperdiándose en gran parte el talento y conocimientos teóricos y metodológicos para instrumentar propuestas alternativas. La licenciatura de la UPN aún sigue operando con un reducido número de egresados, siendo insuficientes para resolver la problemática planteada.

Existe una diferencia de las anteriores licenciaturas con las que propone este trabajo. Esta atiende la "práctica docente" como objeto de estudio. No le implica al maestro emigrar ni desatender su grupo escolar ya que le permitirá reflexionar al mismo tiempo teoría y práctica como procesos educativos, para la elaboración de una educación alternativa. Elementos que los propios indígenas han demandado en sus discursos, pero que en la práctica se han visto imposibilitados por la falta de preparación y de un mayor número de cuadros técnicos que los apoyen a la comprensión de teorías educativas que partan de la cosmovisión indígena y de los procesos cognoscitivos de aprehensión del conocimiento.

Se ha puesto de manifiesto que la mayoría de contenidos y

recursos didácticos le son ajenos al niño, y por lo tanto la comunicación entre docente y él se interrumpe, lo que les produce conflicto lingüístico y cultural al no ver reflejado su entorno y cosmovisión; observan que muchas cosas que aprenden en la escuela no se pueden aplicar en soluciones prácticas de su comunidad. Esto ha hecho que sean los mismos grupos indígenas a través de Congresos Nacionales y Latinoamericanos, Foros y Encuentros etc., quienes expresen el tipo de educación que sus comunidades y la población infantil requiere. Aunado a lo anterior, también el Estado en sus discursos políticos expresan, que sean ellos los que diseñen e instrumenten los planes de estudio.

Proponer un Plan de Estudios alternativo a los que ya existen, tiene el propósito de retomar las características de los sujetos de la educación como actores del proceso educativo (docente-alumno, alumno-alumno), el medio físico y sociocultural donde estos se desenvuelven, así como los recursos didácticos que pueden ser tomados para estructurar y fundamentar el proceso educativo lo que redundará en poder conformar una verdadera educación que contribuya al desarrollo no sólo del niño sino de todos los involucrados en el proceso educativo.

Al operar contenidos cercanos a su cosmovisión y recuperar métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje que han utilizado por siglos y que les ha permitido subsistir les dará mayor sentido y significado. Los niños al ir a la escuela encontrarán que ésta

se vincula con sus vivencias cotidianas además de que tiene aplicabilidad práctica. Por otra parte, los adultos sabrán que la escuela contribuye a formar a sus hijos integralmente, dentro de su contexto y necesidades socioculturales, como grupos que necesitan desarrollarse más conscientemente en relación del urbano.

Esto obliga a los docentes a reflexionar en el papel protagónico que le toca vivir ante un "mundo moderno" de cambios turbulentos y acelerados para adquirir las innovaciones que ayuden al desarrollo de sus grupos étnicos; esto no quiere decir que habrá que dejarlos fijados en el pasado para que no se contaminen con la modernidad. El primer reto que se tiene que salvar es el de la formación académica, que les permitirá obtener mayores elementos de comprensión y análisis para fundamentar y estar conscientes de los cambios que habrán de operarse ya que en sus manos se encuentran elementos humanos en edad de formación y transformación, que pueden ser grandes hombres que coadyuven a las problemáticas que se viven.

Como se puede observar, en el proceso educativo el papel preponderante lo adquiere el docente, por ser él quien organiza, selecciona y coordina las actividades, razón por la que siempre debe estar al día en cuanto a los avances de la pedagogía, didáctica -psicología y metodologías que se van originando, producto de teorías dedicadas al campo educativo.

El maestro indigena no está ajeno a estos cuestionamientos ya que él no sólo debe actualizarse sino nivelar la formación docente para atender conscientemente las necesidades de los niños y abordar las problemáticas ya señaladas con propuestas alternativas.

Seleccionar y decidir el Plan de Estudios y una estructura curricular, que atienda todo lo ya mencionado, llevó a revisar con cuidado la teoría curricular y los diseños que se han elaborado en México. Encontrándose que en los años setentas la Tecnología Educativa, gestada de la Pedagogía Industrial en E.U. influyó enormemente en nuestro país, al grado tal que la mayoría de las Instituciones contruyeron sus planes de estudio bajo esta óptica. Con este tipo de plan se pretende una mayor eficiencia en menos tiempo, con el fin de elevar la productividad en las industrias de una sociedad capitalista como es la nuestra, para formar individuos capaces de integrarse a los procesos productivos. La evaluación de aprendizajes adquirió gran importancia porque se pretendían altos rendimientos escolares, se busca la eficiencia técnica memorística, verbalista del individuo al parcializar el conocimiento para que todo lo que aprende pueda ser observable, medible y predecible de tal manera que la planeación educativa es imprescindible para realizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Más tarde se da una revisión crítica al currículum que atiende

las situaciones reales de la sociedad y el país. El diseño es conocido por modular, trabaja objetos de transformación y representa la tendencia sociopolítica del currículum porque articula la problemática desde categorías de práctica profesional, objetos de transformación. Ejemplos de esta tendencia, la UAM-Xochimilco, las ENEP de la UNAM etc.

Dentro de la Sociología de la educación representada por Apple, H. Giroux, P. McLaren y Schwab presentan otra postura teórica que parte de la crítica y autocrítica del currículum. Se critica el "modelo", se señala la importancia del sujeto, se reconoce al currículum como una práctica social y se trabaja sobre la relación entre los fines del currículum y la formación docente, se advierte la ausencia del objeto de estudio, el conocimiento y de la ciencia de la educación. Esta postura representó una ruptura con las concepciones anteriores y se le conoce como reconceptualista; no propone un diseño terminado y estructurado se apoya de la Hermenéutica y la Etnografía para detectar los problemas que se abordaron en un currículum de índole práctico y no teórico. Lo uno no subordina a lo segundo, por lo que existe cierta ambigüedad e imprevisión. En él se enfatiza la influencia que ejerce en el individuo el currículum vivencial y el oculto.

Los anteriores diseños han sido los ocupados para instrumentar planes de estudio del nivel superior y existen una gran variedad desprendidos de estas tendencias. Para diseñar planes de estudio para la educación básica se encuentra un enfoque conocido como

constructivista trabajado principalmente por César Coll. El diseño postula que el conocimiento se produce por un prolongado proceso de construcción y elaboración de esquemas, modelos y teorías que inducen al aprendiz a su constatación y replanteamiento. El aspecto psicológico tiene un mayor énfasis sin descuidar el socioantropológico, disciplinario y pedagógico, a través de vigilar y estimular el desarrollo de los seres humanos.

Decidir que diseño curricular y metodología habría que elegir para construir el presente plan de estudios, partió de concebir el currículum como espacio donde se articulan problemas de construcción de las ciencias, apropiación del conocimiento y formas de transmisión cultural en el aula. El diseño retomado esta conformado por aspectos estructurales formales y procesales prácticos, al tomar las dimensiones generales y particulares que interactúan en las relaciones sociales, educativas e históricas; elementos que desarrollarán la capacidad humana como el pensar, criticar y participar conscientemente en el momento histórico que le toca vivir.

La metodología adoptada no pretende ser un "modelo" para el que lo opere, ni resolverle todos los problemas que se le presenten, sino por el contrario, es una propuesta alternativa que da la oportunidad de contextualizar los contenidos a las regiones étnicas; y necesidades del sujeto en formación. De tal manera que el currículum se considera inacabado, adaptable y flexible para

dar respuestas adecuadas a situaciones reales.

La propuesta curricular aporta una visión integrada e interdisciplinar, dinámica ya que no se queda en un enfoque tecnológico ni de las ciencias sociales, sino propone una visión sociocultural, epistemológica, psicoeducativa y técnica, las cuales brindan la oportunidad de adaptarla y adecuarla a las necesidades y realidades de cada grupo étnico y por lo mismo proporciona al asesor la posibilidad de ser creativo e inventivo al realizar el proceso educativo.

Las ventajas que presenta dicho plan son: brinda a los asesores del plan de estudio un manejo objetivo, flexible que promueve la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo. No se concibe como un curriculum terminado e inamovible, la práctica y realidad permitirán ir adecuándolo a las necesidades reales, así como enriquecerlo como un todo o en sus partes.

Por otra parte la propuesta presenta limitaciones que son de corte temporal, debido a que su construcción se hizo en un tiempo y retoma las características también del momento; en la medida que ésta tarde en operarse, es posible que tenga que hacerse algunos ajustes, ya que como se dijo antes los cambios del medio teórico, sociocultural y educativo pueden replantear algunas consideraciones.

Otra limitación es que aún no se cubre la etapa de

experimentación o de aplicación para que se conozcan los aciertos, fallas, omisiones, limitaciones que la aplicación reporte. Será necesario ponerla en práctica para adecuarla y enriquecerla en los aspectos que hubiere lugar.

La propuesta curricular aporta una metodología que trabaja las características, problemáticas y necesidades del mundo indígena, donde se encuentran inmersos el docente-niño-medio sociocultural.

Para asegurar que la respuesta curricular funcione de manera óptima será necesario procurar que la planta de docentes que se encargue de operar el plan de estudios, sea de preferencia docentes indígenas que tengan estudios superiores para que la instrumentación didáctica corresponda a los marcos teóricos conceptuales del medio indígena. Los docentes no indígenas de las Unidades en la mayoría cuentan con experiencias distintas (médicos, abogados, ingenieros etc.) a la de los indígenas, lo que no les permite comprender los saltos y limitaciones que los maestros en servicio presentan.

Uno de los problemas que enfrentamos indígenas y no indígenas, es la escasa producción de investigaciones educativas que permitan partir de realidades concretas. Sería recomendable incrementar el campo de la investigación para obtener información actualizada que dinamice los marcos teórico y metodológico que fundamenten una verdadera educación indígena.

Existen investigaciones urbanas para conceptualizar el desarrollo

del niño, pero se desconoce los procesos que sigue el niño indígena, el aprendizaje, la psicolingüística, como ejemplos de campos a investigar que provocarían tal vez cambios en lo que desde el escritorio se produce.

Es recomendable propiciar la participación de los profesionales indios en los procesos de elaboración, aplicación y evaluación de planes de estudio, a fin de que sean ellos quienes detecten y definan las necesidades educativas que se consideran prioritarias.

5 BIBLIOGRAFIA

- Aguirre Beltrán, P. (1979). El proceso de aculturación y el cambio socio cultural en México. México: Comunidad VIA.
- Apple, M. et al. (1986). Ideología y currículo. Madrid: Akal.
- Aragón González, G. y Canales Palma, A. (1982). Elementos constitutivos de una metodología para el diseño curricular, en Rev. de Educación superior, No. 41, ene-mar. México: ANUIES. P. 88-102.
- Arnaz, José (1981). La planeación curricular en: Planeación de la Educación Superior. México: ANUIES-SEP.
- Arredondo, M. (1979). Notas para un modelo de docencia. en: Perfiles educativos, No. 3, México.
- Arredondo, M. y Díaz Barriga, A. (comp.) (1989). Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México. México: ANUIES-UNAM.
- Arredondo, M. y Santoyo, R. (1988). Desarrollo y perspectivas del posgrado en México. en: Seis estudios sobre educación superior. México: UNAM, p. 81-96.
- Arredondo, V. (1981). Panorámica de la investigación sobre desarrollo curricular. Documento Base: Desarrollo Curricular CNIE, México. p. 376-400.
- Arredondo, V. A. (s.f.). Evaluación curricular. México: ENEP-Zaragoza. (Documento inédito).
- Baéz, J. y Rivera, B. (1983). La educación bilingüe bicultural, encrucijada de las lealtades étnicas y los conflictos de clase. en: México pluricultural. México: Porrúa, p. 449-482.
- Barre, Marie-Chantal (1985). Ideologías indigenistas y movimientos indios. México: Siglo XXI.
- Bartha, A. (1985). Los herederos de Zapata. México: Era.
- Bermúdez de Brauns, M. T. (1985). Bosquejos de educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano. México: El Caballito-SEP.
- Bonfil Batalla, G. (1982). El concepto de indio en América: 1957-1982. Rev. del Consejo Nacional Técnico de la Educación, enero-marzo, 4a. época vol. 3, No. 39, México: SEP.
- Bonfil Batalla, G. (1983). Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control cultural. en: Educación, etnias y descolonización en América Latina. México: UNESCO.
- Bonfil Batalla, G. et al. (1982). América Latina: etnodesarrollo y etnocidio. San José, Costa Rica: FLACSO.
- Bonfil Batalla, G. (1987). México profundo. una civilización negada. México: SEP-CIESAS.
- Bonilla Romero, R. (1988). Diseño Curricular, Información Para analizar y elaborar planes de estudio. México: UAG.
- Braunstein, N. A. et al. (1977). Psicología: ideología y ciencia. México: Siglo XXI.
- Bravo, M. T. (1989). Curriculum, aproximaciones a una reconceptualización. en: Cero en Conducta No. 16 ene-feb. México.
- Bravo, V. et al. (1984). Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber. México: CIIS.

- Bruner, J. (1986). Actual minds, possible worlds. /traducción de Ernesto Diaz-Couder. Cambridge and London: Harvard University press. p. 121-330.
- Cabrera Vargas, M. del R. (1971). Los Nahuas, la historia y la geografía. en: Rev. de la UNAM, No. 447. México.
- Carreño, H. F. (1980). Enfoques y principios teóricos de la evaluación. México: ANUIES-TRIIIAs.
- Cisneros Paz, E. Características de la población indígena en México. Mecanograma.
- Clanet, Laterrase y Vergnaud (1979). Dossier Wallón-Piaget. Barcelona: Gedisa.
- Coll, C. (1983). Psicología y educación: el caso de la teoría genética y los aprendizajes escolares. en: C. Coll (comp). La Psicología genética, aprendizajes escolares. Madrid: Soglo XXI.
- Coll, C. (1987). Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Barcelona: Laia.
- Coll, C. (1981). Psicología genética y educación. Barcelona: Oikos-tau.
- Coll Salvador, C. (1986). Hacia la elaboración de un modelos de diseño curricular: Bases psicológicas; Los niveles de concreción en diseño curricular. en: Cuadernos de pedagogía 139. Barcelona: Fontalba.
- Cortes, G. (1991). Los Nahuas. en: Rev. de la UNAM, No. 477. México.
- De Alba, A. (1988). Del discurso crítico al mito del currículum. en: Rev. perfiles educativos, No. 40, abril-junio. México: UNAM-CISE.
- De alba, A. et al. (1988). La educación ambiental en México. en: Cero en Conducta, No. 11-12 marzo-junio. México.
- De la Fuente, J. (1952). El proyecto Tzetzal-Tzetzil del INI. en: Rev. de la UNAM, Vol. VI No. 70. México.
- De la Fuente, J. (1964). Educación, antropología y desarrollo de la comunidad. México: INI.
- De Leonardo, F. (1986). La nueva sociología de la educación. Antología. México: El caballito-SEP.
- Delval, J. (1991). Crecer y pensar: la construcción del conocimiento en la escuela. México: Paidós.
- DGEI. (1989-1994). Programa para la modernización educativa de la educación indígena. México: SEP.
- DGEI. (1983). Estrategia para el desarrollo curricular de la educación indígena. México: SEP.
- DGEI. (1986). Bases generales de la educación indígena. México: SEP.
- DGEI. (1989). Modelo de educación indígena. México: SEP.
- DGEI. (1989-1990). Prontuario de estadística educativa Indígena. México: SEP.
- DGEI. (1990). Documento de Trabajo del Departamento de Superación Académica de la DGEI. Mecanograma.
- DGEI. (1989). Programa de Modernización de la Educación Indígena. México: SEP.

- DGEI. (1982). Informe Anual de Labores 1981-1982. México: CONAFE-
INI-SEP.
- DGEI. (1981). Proyecto para la Creación de la Escuela Normal
Indígena. Mecanograma. México: SEP.
- DGEI. (1987). Manual para el fortalecimiento de la educación
indígena. México: SEP.
- DGEI. (1985). Plan de estudios de la educación básica indígena.
México: SEP.
- DGEI. (1980). Informe Anual de Labores 1979-1980. México:
CONAFE-INI-SEP.
- DEGEI. (1987). Plan de estudios y programas de educación
preescolar indígena. México: SEP.
- Díaz Barriga, A. (1981). Alcances y limitaciones para la
realización de planes de estudios. en: Revista de la Educación
Superior. No. 40 X, 4 México: ANUIES-CISE.
- Díaz Barriga, A. (1981). Contradicciones en la teoría curricular.
en: Revista Foro Universitario. No. 8. México: UNAM-CISE.
- Díaz Barriga, A. (1984). Didáctica y currículum. México:
Nuevomar.
- Díaz Barriga, A. (1990). Currículum y evaluación escolar.
Cuadernos REI Argentina Ideas, Aique: Buenos Aires.
- Díaz Barriga, A. (1988). Los orígenes de la problemática
curricular. en: Seis estudios sobre educación superior. México:
UNAM. p. 11-22.
- Díaz Barriga, A. (1988). Ensayos sobre la problemática
curricular. México: Trillas.
- Díaz Barriga, A. (1987). Problemas y retos del campo de la
evaluación educativa. en: Perfiles educativos. No. 37, jul-sep.
México: UNAM-CISE.
- Díaz Barriga Arceo, F. (1987). El pensamiento del adolescente y
el diseño curricular en la educación media superior. en: Perfiles
educativos. No. 37, jul-sep. México: UNAM-CISE.
- Díaz Barriga Arceo, F. (1989). Evaluación curricular en educación
superior. Mecanograma. México: UNAM, Facultad e Psicología.
- Díaz Barriga, F., Lule, L., Pacheco, D., Rojas, S. y Saad, E.
(1984-1990). Metodología de diseño curricular para la educación
superior. México: Trillas.
- Díaz Barriga, F., Lule, L., Pacheco, D., Rojas, S. y Saad, E.
(1982). Propuesta del perfil profesional para la licenciatura en
psicología educativa. México: UNAM.
- Díaz Polanco, H. et al. (1985). La cuestión étnico-nacional.
México: Línea.
- DIE. Propuesta para la restauración de los programas de estudio.
México: SEP.
- Escalante, P. (1985). Educación e ideología en el México antiguo.
México: El Caballito-SEP.
- ENEP-Aragón. (1985). Encuentro sobre diseño curricular. Memoria.
México: UNAM.
- ENEP-Aragón. (1988). Antología: lecturas en torno al debate de la
didáctica y la formación de profesores. México: UNAM.
- Freire, P. (1969). La educación como práctica de la libertad.
Montevideo: Tierra Nueva.

- Freire, P. (1974). Para una relación dialéctica entre el educador y el educando. en: El devenir de la educación. México: SEP-Setentas.
- Fuentes, B. (1986). Enrique Coronado Morfil y la educación rural. México: El Caballito-SEP.
- Gonzalbo, P. (1985). El humanismo y la educación en la Nueva España. México: El Caballito-SEP.
- INI. (1978). México indígena. INI 30 años después: revisión crítica. México: INI.
- INI. (1989). Propuesta de reforma constitucional para reconocer los derechos culturales de los pueblos indígenas de México. Documento de Trabajo. México: INI.
- Jiménez Alarcón, C. (1986). Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana. México: El Caballito-SEP.
- Johnson, H. (1970). Curriculum y educación. Buenos Aires: Troquel.
- Latapi, P. (1981). Diagnóstico de la investigación educativa en México. en: Perfiles educativos. No. 14. México: UNAM. p. 33-50.
- León-Portilla, M. (1971). Antología de Teotihuacan a los aztecas fuentes e interpretaciones históricas. México: UNAM. (lecturas universitarias; No. 11).
- Lewy, A. (1982). Manual de evaluación formativa del curriculum. París: UNESCO.
- López Agustín, A. (1985). La educación de los antiguos nahuas I y 2. México: El Caballito-SEP.
- López, G. y Velasco, S. (1985). Aportaciones indias a la educación. Antología. México: El Caballito-SEP.
- Loyo, E. (1985). La casa del pueblo y el maestro rural mexicano. Antología. México: El Caballito-SEP.
- Marsiske, R. (1988). La educación básica y los gobiernos postrevolucionarios en México 1920-1928. en: Pensamiento universitario. Nueva época, No. 71. México: UNAM-CESU.
- Martínez Zendejas, J. (1983-1988). Informe Curricular. México: Documento inédito.
- Masferrer, E. (1983). El movimiento indigenista y la educación indígena (1940-1980). en: Educación, etnias y descolonización en América Latina. Vol. 2. México: UNESCO-III.
- Medina, A. (1990). La identidad étnica: turbulencias de una definición. Mecanograma para el seminario de identidad. México: OPN-UNAM.
- Medina, A. (1990). Un cambiante y milenar mosaico de lenguas y culturas. en: Rev. de la Universidad Nacional Autónoma de México. No. 472. México.
- Mejía-Sarmiento. (1987). La lucha indígena un reto a la ortodoxia. México: Siglo XXI-UNAM.
- Mendoza Rojas, J. (1987). Los retos actuales de la educación superior en México. en: Rev. Perfiles educativos. No. 36. México: UNAM.
- Nahmad Sittón, S. (1983). Indoamérica y educación: ¿etnocidio o etnodesarrollo?. en: Educación, etnias y descolonización en América Latina. México: UNESCO. Vol. I. pp. 233-248.
- Palacios, J. (1984). La cuestión escolar: crítica y alternativas. Psicopedagogía/Papel 451. Editorial Laia.

- Pansza González, M. (1986). Fundamentos de la didáctica. Tomo I. México: Gernika.
- Pansza, M. (1987). Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo. en: Perfiles Educativos. No. 36. México: UNAM. p. 16-35.
- Paradise, R. (1991). El conocimiento cultural en el salón de clase: niños indígenas y su orientación hacia la observación. México: CINVESTAV-IPN. Versión entregada para su publicación en la Rev. Infancia y Aprendizaje. Madrid, España.
- Parisi, A. (1977). Raíces clásicas de la filosofía contemporánea: marxismo, fenomenología y filosofía analítica. México: UAEM.
- Pérez Gómez, A. (1986). Más sobre la formación del profesorado. en: Cuadernos de Pedagogía. No. 139. Barcelona: Fontalba.
- Pérez Gómez, A. (1981). Piaget y los contenidos del currículo. en: Cuadernos de pedagogía. Rev. mensual de educación. Año 7. No. 78. Barcelona: España.
- Pérez Gómez, A. (1988). Curriculum y enseñanza: análisis de componentes. Universidad de Málaga.
- Prince-Williams, D. (1980). Por los senderos de la psicología intercultural. México: FCE.
- Puiggrós, A. (1980). Imperialismo y educación en América Latina. México: Nueva imagen.
- Ramírez, R. (1974). La escuela rural mexicana. México: SEP-Setentas.
- Reyes Nevares, S. (1975). Historia de las ideas colonialistas. México: FCE.
- Riera, S. y Vilarrubias, P. (1986). Globalización e interdisciplinariedad. en: Cuadernos de pedagogía. No. 139. Barcelona: Fontalba.
- Rockwell, E. (1986). De huellas, bardas y veredas. en: La escuela, lugar del trabajo docente. México: DIE-IPN.
- Rockwell, E. et al. (1989). Educación bilingüe y realidad escolar: Un estudio en escuelas primarias andinas. Lima, Perú.
- Rodríguez, N. (1983). Apoyos a la educación bilingüe intercultural en declaraciones internacionales. en: Educación, etnias y descolonización en América Latina. México: UNESCO. Vol. 2.
- Saenz, M. (1936). Carapán. Bosquejo de una experiencia. Lima.
- Scalon-Lezama (1982). México pluricultural. México: SEP-DGEI.
- Semo, E. (1982). historia mexicana, economía y lucha de clases. México: Era.
- SEP. (1980). Normas Fundamentales. México.
- Soustelle, J. La vida cotidiana de los aztecas. México: FCE.
- Staples, A. (1985). Educari: Panacea del México independiente. México: El caballito-SEP.
- Stenhouse, N. (1984). La evaluación del currículo. Madrid: Morata.
- Taba, H. (1976). Desarrollo del curriculum, teoría y práctica. Buenos Aires: Troquel.
- Tanck de Estrada, D. (1985). La ilustración y la educación en la Nueva España. México: El caballito-SEP.

Torres Santomé, J. (1989). El currículum globalizado o integrado y la enseñanza reglexiva. en: Cuadernos de Pedagogía. jul-ago No. 172. Barcelona: Fontalba. pp. 8-13.

Tyler, R. W. (1979). Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Troquel.

UPN. (1987). Antología Teorias del Aprendizaje. México: SEP.

UPN. (1990). Licenciatura en Educación Básica Indígena. en: Documento de trabajo. México: SEP.

UPN. (1989). Seminario-Taller diseño curricular para la educación indígena (Lecturas). Documento inédito. México: CREFAL-INI-DGEI.

UNESCO-OREALC (1987). Educación y pueblos indígenas en Centro América. Un balance crítico. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Varese, E. (1982). Indígenas y educación en México. GEFE. México: CEE.

Varese, S. y Rodríguez, N. (1983). Etnias indígenas y educación en América Latina: Diagnóstico y perspectiva en educación, etnias y descolonización en América Latina. México: UNESCO Vol. 1 pp. 3-58.

Valiñas, L. (1990). Los indios del norte de México. en: Rev. de la UNAM. No. 477. México.

Vygotsky, L. S. (s.f.). Pensamiento y lenguaje. México: Alfa-Omega.

Weiss, C. H.. Investigación evaluativa. México: Trillas.

Yañez, C. (1983). Apuntes teóricos y metodológicos sobre la alfabetización en idioma Quechua. en: Educación, etnias y descolonización en América Latina. México: UNESCO-III pp. 365-378.